

COMPARACION DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS LATINOAMERICANOS



Doctorando

Alfonso Vigo Quiñones

**EDUCACION Y
DESARROLLO
SOCIAL**

03/02/2012

CONTENIDOS

TEMA	Pág.
INTRODUCCION	03
I. Escolarización de niños y adolescentes	05
II. Acceso y permanencia de los escolares en los sistemas educativos	08
III. La igualdad/desigualdad en la educación básica en Latinoamérica	11
IV. Calidad de las prácticas educativas en Latinoamérica	12
4.1 Recursos aplicados a las tareas de enseñanza en las escuelas primarias	15
a) Bibliotecas y libros	16
b) Computadoras e internet	17
4.2 Los docentes en las escuelas	18
a) Profesionalización docente	18
b) Formación de docentes	19
4.3 ¿Cuánto aprenden los alumnos?	23
V. Obstáculos a la plena escolarización educativa en América latina	26
5.1 La situación educativa hoy	28
5.2 Entre la cobertura y la eficiencia interna	28
VI. Ingreso y abandono de la educación secundaria en América Latina	31
VII. La Educación pública vs la educación privada	41
VIII. La educación superior en América latina: acceso, permanencia y equidad	43
IX. Del nivel secundario o medio al nivel superior	46
X. La educación en cifras, casos y testimonios	51
10.1 Bolivia: Descolonización educativa	51
10.2 Chile/desigualdad: el gran escollo	52
10.3 Cuba: educación plena	54
10.4 Perú "El reto es crear espacios"	55
10.5 México: ¿transformación insuficiente?	57
10.6 Argentina: sistema debilitado	59
ANEXOS	60
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	85

INTRODUCCION

La gran mayoría de nosotros somos conocedores que la educación es uno de los pilares fundamentales que permiten el desarrollo de toda sociedad, lastimosamente, digo esto con cierta nostalgia, en Latinoamérica la enseñanza ha sido derivado a un segundo o un tercer plano generalmente por los gobiernos y no los estados pues la diferencia conceptual y realista es abismal, ya que aquí con problemas estructurales nacionalistas los gobiernos con sus partidos políticos son los que manejan la nación y no es un estado en conjunto, unitario que sea el eje del engranaje en los diferentes sectores de desarrollo de una sociedad.

A veces es realmente decepcionante manifestar que aun existen países tan pobres en materia educativa como lo es Haití donde las desproporción de riquezas es criminalmente desproporcionada, asimismo hay naciones que se escaparon a este común denominador latinoamericano como es Chile que pese a su sistema dictatorial implantó una reforma educativa potente que luego de 20 años de ocurrido hoy cosecha sus frutos y lo sitúan en una nación poderosa económicamente y como es lógico culturalmente también, porque al hombre no solo se le debe dar el pan como alimento sino el pan como conocimiento, como idea que trasciende el periplo digestivo.

El problema educativo en América latina es un karma permanente y vivo; se han realizado diversos pasos continuamente implementando programas de restructuración con el objetivo de disminuir no solo las tasas de analfabetismo muy altas sino con la idea de que sean las generaciones futuras las que posibiliten el éxito que nosotros no hemos podido lograr. Lastimosamente todos estos intentos solo han quedado en palabras y en montones de papeles pues siempre se prefirió dar prioridad a temas como el desempleo, y la economía sin fijarse y notar que todo ello se basa en la cultura del pueblo, del estado y de nuestros niños.

El hablar de Costa Rica es por demás interesante, donde el concepto de identidad y de desarrollo está tan arraigado que es parte intrínseca de cada recién nacido bajo dicha tierra, ellos entendieron que el pilar del desarrollo no es la economía ni la defensa, ellos suprimieron sus fuerzas militares que particularmente destrozan las mentes de las personas, maquinizan y monopolizan ideales por causas chauvinistas y ridículas como un pedazo de tierra, ellos lograron concientizar a su gente y dieron prioridad a la educación como el eje impulsor de todo, y es por ello que ostentan grandes logros y hoy en día son uno de los pueblos con el mayor índice de felicidad si es que existe dicho indicador que permitanme decir que se basa en el conocimiento y en la satisfacción personal e intelectual no solo en lo material como occidente nos dijo siempre.

Ante todo esto no existen soluciones puesto que la voluntad del individuo no se puede quebrantar pero si existen modelos, que a la larga posibilitaran el surgimiento de nuestro estados, y que permitirán una mayor conciencia, entendimiento, satisfacción y porque no aquello tan utópico que llamamos felicidad.

Es por ello necesario hacer un alto en nuestras labores pedagógicas y reflexionar como estamos como país como estamos como instituciones, como estamos como personas en cuanto a lo educacional referente a nuestros pares latinoamericanos y a partir de ello reflexionemos sobre el futuro que nos depara.

Cifras de la Educación en Latinoamérica

Pais	Años de escolaridad obligatoria	Menores de 5 a 14 años como porcentaje de la población (%)	Gasto público por alumno en educación primaria (US\$)	Gasto público por alumno como porcentaje del PIB per cápita (%)
CHILE	12	18,9	822	11,2
ARGENTINA	10	18,0	1197	11,0
URUGUAY	9	25,0	565	12,3
BRASIL	8	8,6	1553	15,8
PARAGUAY	11	22,3	318	6,4
BOLIVIA	8	25,2	381	15,5
PERU	11	25,0	565	12,3
COLOMBIA	10	21,2	1013	15,9
PANAMA	6	20,2	644	10,4
MEXICO	10	21,8	1279	14,3
SALVADOR	9	22,8	488	10,0
NICARAGUA	6	26,7	221	8,9
COSTA RICA	10	20,8	1429	16,2
VENEZUELA	10	21,8	-	-
HONDURAS	6	26,3	-	-

Fuente: <http://www.atinachile.cl/content/view/12277/Cifras-de-la-educacion-en-Latinoamerica.html>

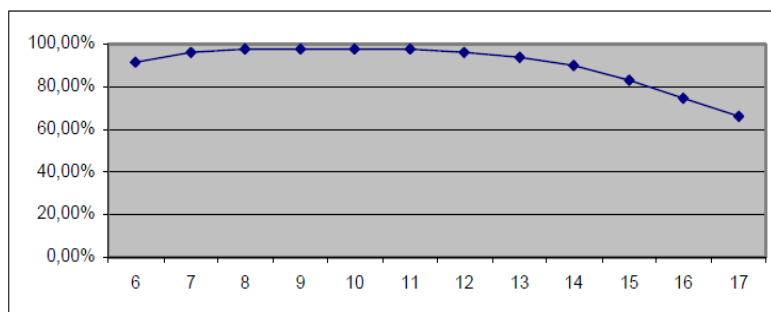
I. ESCOLARIZACIÓN DE NIÑOS Y ADOLESCENTES

Al hablar de escolarización estamos hablando de Proporcionar escuela a la población infantil para que reciba la enseñanza obligatoria. (Microsoft® Encarta® 2009. © 1993-2008 Microsoft Corporation). En diversos trabajos realizados a nivel de Latinoamérica se evidencia la relación que existe entre la edad y las probabilidades de estar escolarizado: mientras que en edades más tempranas el acceso a la educación es casi universal a medida que aumenta la edad decrecen los niveles de escolarización.

Efectivamente, cuando observamos la tasa de escolarización según edades simples, para el conjunto de la región latinoamericana, se evidencia esta relación. El valor máximo se registra a los 10 años, con un 98% de asistencia. Este valor va decreciendo y al llegar a los 17 años se reduce a 65,9%, implicando una caída de 32,10 puntos porcentuales.

Gráfico 1: Tasa de escolarización según grupos de edad. América Latina.

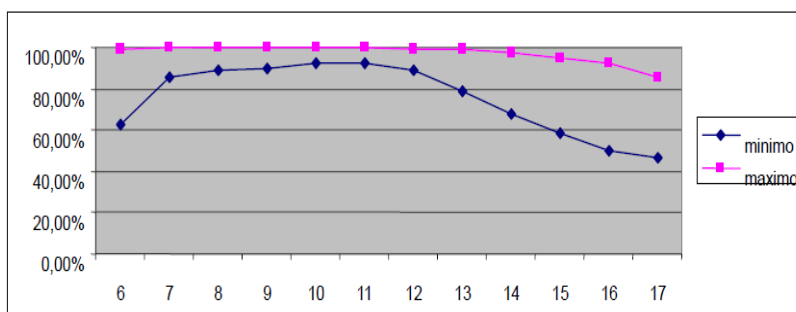
16 países circa 2006.



Fuente: SITEAL en base a: Argentina EPH 2006 solo urbano, Bolivia ECH 2005, Brasil PNAD 2007, Colombia ENH 2006, Costa Rica EHPM 2007, Chile CASEN 2006, Ecuador EESD 2007 solo urbano, El Salvador EHPM 2006, Guatemala ECV 2006, Honduras EHPM 2007, México ENIGH 2006, Nicaragua EMNV 2005, Panamá EH 2007, Paraguay EIH 2007, Perú ENAHO 2007, Uruguay ECH 2006.

Si comparamos los países de la región considerando valores mínimos y máximos alcanzados, se observa una brecha importante a los 6 años, en los comienzos de la escolarización primaria, que podría hablar de un ingreso tardío a la escuela. Al llegar a los 10 y 11 años la escolarización es casi universal y la situación se vuelve más homogénea entre los países (asumiendo valores que se ubican entre el 92% y el 99%).

Gráfico 2: Tasa de escolarización según grupos de edad. Valores mínimos, valores máximos y brechas⁴. América Latina. 16 países circa 2006.



Fuente: SITEAL

Todo esto quiere decir que en algún momento de la trayectoria escolar se logra un nivel de escolarización casi universal y luego del pico más alto, comienza un **proceso de caída en el cual la escuela va perdiendo a parte de su población**. Al analizar cada uno de los países se observa que en algunos casos los picos de escolarización se dan entre los 10 y 11 años y en otros casos en edades más tempranas. De todos modos, en casi todos los países se observa que entre los 7 y los 11 años la escolarización supera el 90% (excepto Honduras y Nicaragua que alcanzan estos niveles a los 8 años y Guatemala a los 9 años).

Cuadro 1: Tasa de escolarización en las edades con valores máximos, tasa de escolarización en edad teórica de finalización de secundario⁵ y diferencia entre ambas, por país. América Latina. 16 países circa 2006.

Países	Edad con el valor máximo de escolarización	Tasa de escolarización (valor máximo) (a)	Tasa escolarización a los 17 años (b)	Diferencia (a-b)
Guatemala	9	93,3	46,2	47,1
Honduras	9	95,3	51,1	44,2
Nicaragua	11	92,6	50,6	42
México	9	99,1	58,4	40,7
El Salvador	9	95,9	57,9	38
Paraguay	8	98,2	61,8	36,4
Uruguay	9	99,8	66,9	32,9
Perú	10	97,7	71,7	26
Panamá	11	99,3	73,5	25,8
Brasil	11	98,7	73,5	25,2
Argentina	11	99,6	74,5	25,1
Colombia	10	98	73,2	24,8
Ecuador	11	98,6	74,7	23,9
Costa Rica	10	99,6	77,9	21,7
Bolivia	7	97,5	79,1	18,4
Chile	10	99,4	85,2	14,2

Fuente: SITEAL⁶

Podemos decir que en **peor situación** se encuentran Guatemala, Honduras, Nicaragua, México, El Salvador, también Paraguay y Uruguay. Las caídas son mas abruptas (mayores al promedio de la región de 32 puntos porcentuales) y las tasas de escolarización a los 17 años son las más bajas (menores al promedio regional de 67%). Entre estos países Guatemala expresa la peor situación: solo el 46.2% a la edad de 17 años se encuentra escolarizado, implicando una caída de 47 puntos porcentuales respecto de su valor máximo de escolarización. Coincidentemente en estos países (a excepción de Nicaragua) los valores más altos de escolarización se registran a edades más tempranas (8/9 años). En los otros países las caídas al llegar a los 17 años son menos abruptas y la escolarización supera el 67% regional. Chile presenta la situación más favorable con una caída de solo 14 puntos porcentuales y una tasa de escolarización en 17 años del 85%. Estos cuadros dan cuenta de **cómo la escuela va perdiendo asistencia, particularmente entre la población adolescente**. Este proceso se verifica en todos los países, aunque en algunos casos el proceso de caída se da a una edad más temprana y los porcentajes de pérdida son más grandes.

Si bien es sabido que se ha producido una paulatina incorporación de los adolescentes a la escuela, en particular de jóvenes provenientes de sectores más postergados y que el ciclo de educación obligatoria tiende a extenderse (según leyes, normativas y programas vigentes), los esfuerzos realizados hasta aquí parecen insuficientes. La meta de acceso universal a la escuela, en el grupo adolescente, aún está lejos de cumplimentarse. Por otra parte, los altos niveles de escolarización logrados en edades más tempranas sugieren que quienes hoy están por fuera de la escuela transitaban en algún momento por la experiencia escolar. Por lo tanto, parecería ser que más que un problema de acceso, se trata de un problema de permanencia.

Ahora bien, **¿cuáles son algunas de las variables que podrían estar relacionadas con la caída de la escolarización en los grupos adolescentes?** Una multiplicidad de factores estarán relacionados con este proceso: en algunos casos el pasaje del ciclo obligatorio al no obligatorio, en otros casos situaciones

estructurales (falta de oferta, situación de precariedad de la demanda, etc.), hasta cuestiones de índole subjetivo.

Al considerar la asistencia de los escolares a los colegios según el área geográfica, nuevamente, en algún momento del tránsito escolar se logra un nivel de asistencia casi universal, tanto en áreas urbanas como rurales (98% y 96%). La diferencia radica en que el valor máximo de escolarización en área rural se registra a una menor edad que en área urbana (9 y 11 años respectivamente). A medida que crece la edad aumenta la caída en la asistencia y la brecha entre las áreas.

Efectivamente, las probabilidades de estar escolarizado a los 17 años son menores si se vive en zonas rurales. De hecho, a esa edad, solo el 52% se encuentra escolarizado (implicando una caída de 44,6 puntos porcentuales respecto del valor máximo de escolarización registrado en el área rural).

Cuadro 2: Tasa de escolarización en las edades con valores máximos, tasa de escolarización en edad teórica de finalización de secundario¹⁰ y diferencia entre ambas, según área geográfica. América Latina. 16 países circa 2006.

	Edad con el valor máximo de escolarización	Tasa de escolarización (valor máximo) (a)	Tasa de escolarización a los 17 años (b)	Diferencia porcentual (a-b)
Área				
Urbana	11	98,6	70,7	27,90
Rural	9	96,6	52	44,60
Brecha U/R		1,02	1,36	

Fuente: SITEAL

Algo similar se observa analizando la asistencia a la escuela según el clima educativo de los hogares de los cuales provienen los niños y adolescentes. Los valores hallados hablan de una asistencia universal en algún momento de la escolarización de los niños de todos los hogares, sin embargo mientras que en los niños provenientes de hogares de clima educativo alto el máximo de escolarización se produce a los 12 años, entre quienes provienen de hogares de clima educativo bajo se produce a los 9 años.

A los 17 años, la escolarización lejos de ser universal, presenta importantes diferencias según el clima educativo del hogar, mientras es de 87,6% entre los adolescentes provenientes de hogares de clima educativo alto, solo es del 52,5% en hogares de clima educativo bajo (43,9 puntos menos que a los 9 años). La brecha entre jóvenes de hogares de clima educativo alto y bajo es aún mayor (1,67) que la registrada entre jóvenes rurales y urbanos (1,36).

Cuadro 3: Tasa de escolarización en las edades con valores máximos, tasa de escolarización en edad teórica de finalización de secundario¹¹ y diferencia entre ambas, según clima educativo del hogar. América Latina. 16 países circa 2006.

	Edad con el valor máximo de escolarización	Tasa de escolarización (valor máximo) (a)	Tasa de escolarización a los 17 años (b)	Diferencia porcentual (a-b)
Clima educativo				
Alto	12	99,6	87,6	12,00
Medio	11	99,2	69,7	29,50
Bajo	9	96,4	52,5	43,90
Brecha A/B		1,03	1,67	

Fuente: SITEAL

Si el clima educativo del hogar es tan determinante con respecto a la asistencia escolar, la pregunta que ahora planteo es **¿qué ocurre al controlar el área geográfica por el clima educativo del hogar? ¿Las diferencias entre área rural y urbana respecto de la escolarización se mantienen o no?** Si consideramos las tasas de escolarización a los 17 años, en el total regional, al controlar por clima educativo la brecha entre área urbana y rural se reduce (es menor a 1,36 en cada uno de los grupos). Asimismo, mientras se mantiene alguna diferenciación por área en hogares de clima educativo medio y bajo, esta diferenciación desaparece en hogares de clima alto. Las caídas en puntos porcentuales al llegar a los 17 años se van incrementando a medida que disminuye el clima educativo de los hogares, por lo cual pareciera ser que los contextos familiares inciden más fuertemente que el área geográfica en la escolarización de los adolescentes.

SINTESIS

- ✓ La información aquí presentada corrobora en primer lugar, como **a medida que aumenta la edad la escuela va perdiendo a su población**. Así, aunque en algún momento del tránsito escolar, en edades más tempranas, los niveles de asistencia son casi universales, al llegar a la adolescencia comienza un proceso de selección.
- ✓ En cuanto a los factores asociados a las dificultades de acceder a la escuela, se evidencia que el pertenecer a hogares de clima educativo bajo o el residir en áreas rurales coloca en desventaja a los adolescentes en relación con sus probabilidades de estar escolarizado. Estas variables dan cuenta de dos lógicas de exclusión: **el clima educativo del hogar se relaciona con un diferencial acceso a los recursos educativos debido a una desigual posición en la estructura social** (desde el punto de vista de las ocupaciones e ingresos de las familias).
- ✓ En cuanto al área de residencia da cuenta de un desigual acceso a los recursos debido no solo a una desigual posición en la estructura sino también a la distancia espacial respecto de dichos recursos. El primer caso habilita a la reflexión respecto de la desigualdad interna de un país expresado en el diferencial de activos de las familias. El segundo caso invita a la reflexión respecto de la desigualdad de oportunidades en términos de oferta educativa.



II. ACCESO Y PERMANENCIA DE LOS ESCOLARES EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE AMÉRICA LATINA

"La educación básica, como piedra angular del sistema educacional, debería ser rediseñada - comenzando en la primera infancia- de manera que se fomente la equidad paralelamente con un mayor acceso. El éxito de este nivel escolar, se verá catalizado por la creciente participación de una comunidad solidariamente responsable"

Jacques Delors, La educación encierra un tesoro.

Se define a la educación básica como un **nivel o etapa del sistema educativo que incluye la educación inicial, la educación primaria y la educación secundaria**. Promueve el derecho a una educación que posibilite tanto aprendizajes significativos como la participación social y laboral. Consecuentemente con su perspectiva de ver a la educación como un proceso permanente –un **"pasaporte a la vida"**– se establece que **"esa educación básica deberá abarcar todos los elementos del saber necesarios para acceder eventualmente a otros niveles de formación (...) deberá además, y sobre todo,**



dar a cada persona los medios de modelar libremente su vida y participar en la evolución de la sociedad". El mismo espíritu, surge de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos el año 1990, deseando dar a la noción de educación fundamental, la acepción más amplia posible **"incluyendo un conjunto de conocimientos y técnicas indispensables desde el punto de vista del desarrollo humano. Debería comprender en particular la educación relativa al medio ambiente, la salud y la nutrición"**

Normativamente, la posición actual de los países respecto al acceso y permanencia de los niños y adolescentes en los sistemas educativos es variable, hecho que se expresa en la definición que cada uno de los Estados de la región hace respecto de su ciclo de educación obligatoria.

A nivel latinoamericano podemos observar que cada vez más la escolarización inicial integra el ciclo de educación obligatoria. Por ejemplo, en seis países de la región el nivel inicial empieza a los 5 años de edad, en tres países la obligatoriedad se inicia a los 4 años, y ya dos países se han propuesto avanzar progresivamente hacia un ciclo obligatorio a partir de los 3 años. En el resto de los países la educación inicial aún no es obligatoria. Por otro lado, la educación primaria es obligatoria en toda la región y, en casi todos los países, también lo son los primeros tres años de la secundaria. Finalmente, el segundo tramo de la secundaria ya forma parte del ciclo de educación obligatoria en por lo menos cuatro países.

Al analizar los planes nacionales de acción y los programas educativos que se encuentran vigentes, se puede observar que la universalización de la secundaria cada vez está más instalada como una aspiración que debe concretarse en toda la región. Esta meta implica reconocer que el conjunto de saberes y recursos necesarios para poder lograr una inserción plena en las sociedades actuales es cada vez mayor y que los sistemas educativos necesitan más tiempo de interacción con las nuevas generaciones para poder hacer un aporte significativo que impacte en la vida de los ciudadanos y contribuya a transformar diferentes aspectos de las comunidades. Evidentemente, la educación básica que requiere un ciudadano es cada vez más compleja, y ello requiere más tiempo de escolarización.

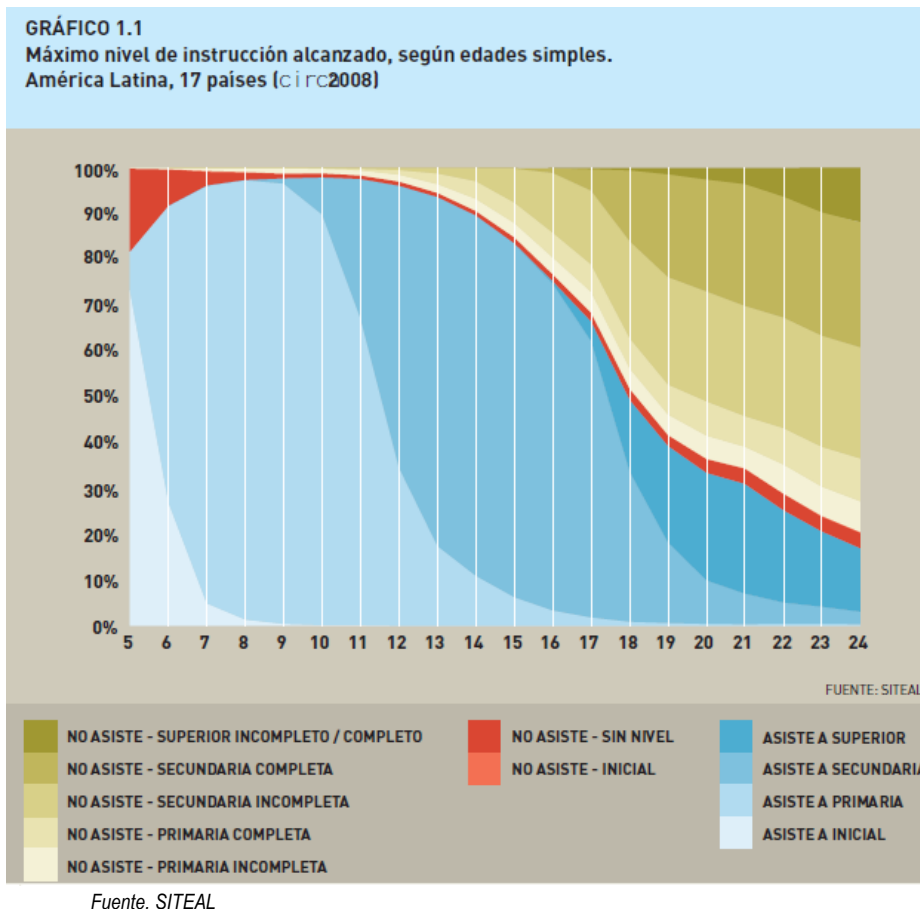
Es sabido que el acceso y la permanencia en el sistema educativo no constituyen condiciones suficientes para que las personas se relacionen con el conocimiento, si esto no se traduce en la inclusión de los alumnos en prácticas o actividades educativas sistemáticas y de calidad.

Pero también es cierto que sin sistemas educativos que logren captar a la totalidad de los niños, niñas y adolescentes, incorporándolos a la vida estudiantil y reteniéndolos en la escuela al menos durante 12 años el objetivo de universalizar el acceso al conocimiento es absolutamente inviable.

Con el fin de establecer el panorama actual respecto de la relación que se establece entre los sistemas educativos y los niños, niñas, adolescentes y jóvenes se optó por observar sus trayectorias escolares. Cuántos están en la escuela, cuántos nunca ingresaron, a qué edad ingresan, quiénes pasan del nivel primario al secundario y cuántos se gradúan son algunas de las preguntas que organizan la lectura de la información disponible.

Cuando se analiza esta información, el parámetro de referencia desde donde establecer valoraciones es claro. El panorama será más favorable en la medida en que se acerque a un escenario educativo ideal, donde todos los niños y niñas cumplen con la educación inicial, luego ingresan en la primaria a los 6 o 7 años de edad,

transitan hacia la educación secundaria cerca de los 12 años y, finalmente, egresan de este ciclo aproximadamente a los 17 años.



Fuente. SITEAL

Con los datos disponibles, puede seguirse la trayectoria escolar efectiva de una cohorte hipotética de personas desde los 5 hasta los 24 años, edad teórica de ingreso al ciclo obligatorio del nivel inicial y edad de culminación del nivel universitario, respectivamente, en la mayoría de los países de la región.

Así, a los 5 años de edad se observa que ocho de cada diez niños asisten a la escuela: siete de cada diez, al nivel inicial y uno de cada diez, al nivel primario. Sin embargo, la asistencia al nivel inicial cae abruptamente entre los 6 y 7 años, cuando la casi totalidad de los niños comienza sus estudios primarios. Luego, entre los 8 y 9 años –aproximadamente dos años después de la edad teórica de ingreso en el nivel primario– se registra el punto máximo de escolarización. Esto significa que a esta edad más del 95% de los niños y niñas concurre a la escuela.

El tránsito de la escuela primaria a la escuela media o secundaria se da teóricamente entre los 11 y 12 años, y es a esa edad cuando comienza a observarse un incremento sostenido de la proporción de estudiantes que inicia sus estudios secundarios. En contraste, la permanencia en el nivel primario se manifiesta aun pasados los 14 años, lo que permite visualizar el fenómeno de la repitencia y las consecuencias del ingreso tardío, representados por la edad en la que se alcanza el punto máximo de escolarización.

Por otro lado, a partir de los 13 años se observa claramente el incremento sostenido de la proporción de adolescentes que abandona la escuela. A esta edad, la mayor parte de los que interrumpen sus estudios lo hace antes de finalizar sus estudios primarios o al momento de culminarlos tardíamente. Así, progresivamente se ensancha la franja que refleja la deserción durante la educación secundaria, a tal punto que entre los 17 y 18 años –edad teórica de finalización del nivel secundario en la mayoría de los países– cerca de la mitad de los adolescentes ya no concurre a la escuela. A esta edad, sólo el 32% de los estudiantes culminó el nivel medio. En este porcentaje, se encuentran incluidos tanto quienes continúan estudios superiores como quienes abandonan sus estudios una vez terminado el nivel.

Finalmente, puede observarse que la proporción más alta de personas que culminó el nivel medio se encuentra entre los jóvenes que tienen 21 años de edad.

El desfase establecido respecto de la edad teórica que debería tenerse al momento de acreditar el nivel manifiesta la importante proporción de estudiantes rezagados que necesitan más años de los esperados para culminar la educación secundaria. La combinación de la deserción y el retraso escolar en el nivel medio hace que a los 24 años ocho de cada diez jóvenes estén desvinculados del sistema educativo formal. Mientras que, entre quienes continúan asistiendo a la escuela, la mayor parte ya está cursando estudios superiores. La situación educativa de la población de 24 años deja en evidencia la brecha que todavía resta recorrer para alcanzar la meta de universalizar el acceso al conocimiento. En términos generales, se puede concluir que, a esta edad, uno de cada diez jóvenes no completó el nivel primario y la mitad no culminó sus estudios secundarios.

Este panorama general sobre la situación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de América Latina nos da una estimación global y diagnóstica de la realidad educativa, se trata de una lectura que no nos permite diferenciar la diversidad de situaciones educativas que coexisten en el interior de la región. Es evidente que la profunda desigualdad en la distribución de los recursos socioculturales que caracteriza a América Latina encuentra su correlato en la configuración efectiva de las trayectorias escolares de sus niños y jóvenes, lo que permite reconocer, una vez más, que la escuela no es capaz de revertir las desventajas sociales de origen. Dada la importancia de esta razón, a continuación se analiza el panorama regional pero teniendo en cuenta, en primer lugar, las diferencias que se manifiestan entre distintos grupos de países. Luego, ya dentro de cada grupo, la información se presentará desagregada según el área geográfica de residencia, urbana o rural, y el nivel socioeconómico de los hogares con niños y jóvenes en edad escolar. En líneas generales, no se perciben en la región desigualdades por sexo muy significativas, por lo tanto, sólo se presentará la información desagregada por esta variable en aquellos casos donde el dato merezca ser destacado.



III. LA IGUALDAD/DESIGUALDAD EN LA EDUCACION BASICA DE LOS ESCOLARES EN AMERICA LATINA

Los indicadores globales acerca de la escolarización reflejan que durante la década del noventa las niñas han participado en la educación básica en proporciones similares o casi e inclusive levemente mayores que los niños en gran parte de los países de América Latina. Al mismo tiempo, las diferencias de género se han reducido durante las últimas dos décadas.

En cuanto al **acceso a la educación**, únicamente en países con tasas de analfabetismo elevadas y/o importante presencia de comunidades indígenas, encontramos desigualdades considerables en el acceso al sistema educativo.

Asimismo existe otro factor que incide en las inequidades y es de fundamental importancia a los fines de tener una visión completa de la situación regional: el nivel de repetición de América Latina y el Caribe es uno de los más altos de un mundo en desarrollo, ***"un alumno promedio invierte casi siete años en terminar los cuatro primeros grados de la primaria; mientras que casi la mitad de los alumnos repiten el primer grado, siendo la tasa promedio de repetición cercana al 30% en cada año de estudio"***.

Lamentablemente estas cifras mantienen una fuerte correlación con el estrato social de los alumnos, pudiéndose observar que cuanto menor es el nivel de ingreso doméstico, mayor es la posibilidad de desertar o repetir. Es así que a nivel regional, vemos que las diferencias de asistencia en la educación básica son mayores según ingreso que según género y lo que es más, las ligeras diferencias de género en la educación básica exclusivamente se hacen presentes en los niños y niñas en situación de pobreza, ya que en los niveles medios y superiores de ingreso no se observan diferencias por género entre los niños / as de 7 a 12 años.

Consecuentemente, es posible afirmar que las diferencias de género se hacen visibles y generan desventajas más fuertes, después de la educación básica, especialmente en la educación superior, y cuando se combinan con nivel de ingresos.

Estos datos nos indican que el sistema educativo es un sistema altamente estratificado, segmentación que posteriormente se constituye en la base de las brechas que se revelan en el mercado laboral y, en general, en toda la vida social.

Este aspecto adquiere aun más protagonismo cuando comprendemos que **"Más del 75% de la población mundial vive en países en desarrollo y sólo cuenta con el 16% de la riqueza mundial (...) por otra parte, se han acentuado las desigualdades a raíz de la competencia entre países y los distintos grupos humanos"**.

La falta de información regional completa acerca de diferencias por género en relación con deserción y repitencia, es un hecho que merece ser destacado, ya que impide identificar la desigualdad y aun más su especificidad. Es así que las estadísticas globales acerca del acceso de la población escolar a la educación inicial y a la educación básica, no dan cuenta de las diferencias que tienen lugar cuando la inscripción de género se combina con localización, pertenencia étnica y/o clase social.

Otro de los problemas a resolver se presenta respecto de la educación de las poblaciones indígenas, puesto que las niñas y las mujeres pertenecientes a este grupo han sido identificadas como especialmente afectadas por la desigualdad de género. En diferentes diagnósticos sobre el tema se señala como el principal obstáculo para la escolaridad de los pueblos indígenas, la inadecuación del currículo y de la escuela a su realidad cultural. En el caso de las niñas y las mujeres, coadyuva la existencia de patrones sociales que definen a la comunidad como el espacio primordial para la socialización y el desarrollo de la vida.

En este respecto, resultan relevantes diferentes datos estadísticos que reflejan la siguiente realidad: en Bolivia para 1990, la tasa de matrícula bruta de la educación primaria y secundaria era menor entre las niñas (en los niños era del 81% y entre las niñas del 73%), mientras que en Colombia, Venezuela y Nicaragua, las tasas brutas de los niños eran menores que las de las niñas de acuerdo con información de CEPAL.

Finalmente si bien sabemos que una parte importante de la población escolar que egresa de la educación básica, no ingresa a la educación secundaria tampoco existen fuentes de información suficientes que nos permitan concluir acerca de diferencias por género respecto de la población escolar total que queda fuera de la escuela en este tránsito.

Podemos agregar, para concluir con este acápite, que las relaciones de género mencionadas se presentan en sistemas educativos en los cuales:

- No se ha logrado el acceso generalizado a ese nivel. De todas formas, persisten desigualdades en el acceso a la educación básica y problemas de retraso escolar para la población infantil pobre de zonas urbano marginales, rurales e indígenas.
- La calidad de los aprendizajes se distribuye en forma desigual, siguiendo la línea de las discriminaciones sociales.
- La clase social sigue siendo el mayor elemento generador de desigualdades educativas.

IV. CALIDAD DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LATINOAMERICA

"¿Educarnos para qué? Es una pregunta que merece una respuesta urgente en nuestros días", así lo afirma el relator especial de las Naciones Unidas sobre Derecho a la Educación, Vernor Muñoz Villalobos. Pese a que el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece el derecho de toda persona al acceso a la educación y a la calidad en sus contenidos, todo parece indicar que en América Latina y El Caribe estas dos condiciones no se conjugan de la misma manera.

Las continuas transformaciones globales, impulsadas por la revolución tecnológica, nos encuentran transitando hacia una sociedad del conocimiento que no termina de precisarse con un rostro definido. Se trata de un tránsito que nosotros estamos llevando adelante dentro de una región con altos niveles de inequidad social y pobreza.

Para poder pensar la calidad de la educación en América Latina se requiere de una mirada extensa. Una

mirada en la que sea posible dar cuenta de las características escolares y extraescolares que gravitan sobre las condiciones sociales para desarrollar, con igualdad, las oportunidades de aprendizaje escolar para todos y con todos.

El abordaje de una educación de calidad requiere entonces de una visión amplia en la que se recoja la preocupación por una mejora en los resultados de aprendizaje pero que sea capaz de integrar, al mismo tiempo, los procesos de cambio que están transformando nuestras sociedades y sus impactos, las condiciones sociales y de desarrollo que subyacen a las particularidades locales, nacionales y regionales y, las adecuaciones necesarias para acompañar los avances disciplinarios y didácticos.

En este sentido, el Informe PISA 2003 señala la importancia del entorno socioeconómico en el rendimiento escolar cuando recuerda que "la comparación de los resultados de los sistemas educativos debe tener en cuenta las circunstancias económicas y los recursos que los países pueden destinar a la educación". Sabemos por el contenido de los Informe PISA, del que recogemos esta afirmación en particular, que hay una relación necesaria pero no suficiente entre gasto educativo y calidad de los servicios de enseñanza.

En términos globales, la media de la renta nacional invertida en educación en los países de la OCDE se ubica en el 6.2%. Esto supera la media de nuestra región que se ubica a fines de la década en torno al 4.1%.

Sin embargo, los países que obtuvieron los indicadores de rendimiento más alto según los resultados de PISA 2003, me refiero a Australia, Finlandia, Irlanda, Corea del Sur, Bélgica, los Países Bajos, Canadá y la República Checa, son países que se caracterizan por tener unos gastos moderados por alumno de primaria y secundaria.

Esto remite por un lado a que un menor gasto no implica necesariamente una baja en la calidad de los servicios educativos. Por el otro, señala el logro de un grupo de países alguno de ellos jóvenes en su desarrollo, como Irlanda, Corea del Sur, Finlandia, Canadá y Australia en donde la apuesta por la educación ha sido una prioridad y la inversión en este sector ha sido sostenida estratégicamente en las últimas décadas, como contraparte de un estilo de desarrollo.

Con todo esto busco poner de manifiesto la complejidad del fenómeno educativo, ya que no responde a una sola causa, por lo que debemos estar atentos a las especificidades y a los contextos propios de cada país.

En América Latina también se ha dado en términos generales y durante los años 90 un aumento del nivel educativo de la población. Éste ha sido acompañado por un esfuerzo importante en el gasto, lo que ha hecho posible pasar del 3% al 4.1% del PBI en diez años.

Sin embargo, y este es un punto se resalta, fueron en buena medida las restricciones y las segmentaciones del mercado laboral ocurridas durante los años 90 las que restringieron las posibilidades de que el aumento del nivel de educación se tradujera en una mejora de la calidad de vida y de los niveles de igualdad social.

Todo proyecto educativo en cada país tiene que ir de la mano de políticas económicas y sociales que tienda a recomponer la desigualdad, la marginalidad y la polarización social, recuperando el trabajo como motor de los estilos de desarrollo.

Desde los años 90 se ha llegado a un consenso internacional sobre el valor estratégico de la educación para llevar adelante una transformación productiva. El informe de los indicadores de enseñanza de la OCDE señala que: "El impacto de largo plazo de un año adicional de educación se estima que aumenta el producto económico entre 3% y 6%".

En esta misma línea, buena parte de la bibliografía reconoce que la educación es una vía central para "achicar" el abismo entre dos extremos: la pobreza y el conocimiento y la tecnología. En ella se destaca el importante papel que desempeña respecto de la cohesión social, la redistribución económica y cultural, los niveles de innovación en ciencia y tecnología y la prevención de la delincuencia y de la anomia juvenil.

La "calidad de la educación" alude a un concepto sobre el cual se continúa discutiendo y existe un acuerdo reducido, tanto a la hora de definirlo como al momento de traducirlo en intervenciones educativas concretas. En principio, es posible afirmar que la idea de calidad de la educación incluye varias dimensiones o enfoques, que son complementarios entre sí.

Una **primera dimensión** que puede destacarse es la de la **eficacia**, que pone en primer plano los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa, al entender la educación de calidad como aquella que logra que los alumnos aprendan lo que deben aprender, al cabo de determinados ciclos o niveles. Desde esta perspectiva, el énfasis está puesto en que, además de acceder, los niños, niñas y adolescentes aprendan durante su paso por el sistema.

Una **segunda dimensión**, complementaria de la anterior, es la **relevancia**, que invita a poner la mirada sobre los contenidos de la educación. Específicamente, este rasgo de la calidad educativa lleva a observar si los contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona (intelectual, afectiva moral y físicamente) y para desempeñarse en los diversos ámbitos de la vida comunitaria (el político, el económico, el social, entre otros). Esta dimensión pone en primer plano los fines atribuidos en cada sociedad a la acción educativa y cómo llegar a concretarla a través de los diseños y contenidos curriculares.

Una **tercera dimensión** es la que se refiere a la **calidad de los procesos y medios** que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de sus experiencias educativas. Desde esta perspectiva, una educación de calidad es aquella que ofrece a todos los niños, niñas y adolescentes un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un equipo docente convenientemente preparado para la tarea de enseñar, buenos recursos de estudio y de trabajo, estrategias didácticas y de evaluación adecuadas, entre otros factores. Esta dimensión del concepto pone en primer plano el análisis de los medios empleados en la acción educativa.

También existen otros factores:

Uno de ellos es la **eficiencia**, cuyo análisis pone el énfasis en los recursos disponibles para la acción educativa y las formas de optimizar su uso y distribución, y otro es la pertinencia, que centra su eje en el análisis del respeto y la valoración por la diversidad, la flexibilidad y la capacidad de adaptación de la oferta educativa a las condiciones particulares de las personas y la gestión de sistemas de apoyo para su atención.

Finalmente, la **equidad** es considerada como una de las dimensiones más relevantes que integran el complejo entramado de la calidad. La dimensión de la equidad concentra un amplio conjunto de aspectos derivados de las demás dimensiones y se focaliza en observar la capacidad que manifiestan los Estados, a través del conjunto de sus intervenciones educativas, para superar las brechas de diverso orden que se manifiestan entre los diferentes sectores de la población escolar.

Esta visión de la **calidad** educativa supera el supuesto implícito de que acceder y luego cumplir con una trayectoria escolar completa son acciones que aseguran a todos los niños, niñas y adolescentes el aprendizaje adecuado, así como pensar que de la aplicación de más años de escolaridad resultan necesariamente ciudadanos mejor preparados y recursos humanos más calificados y productivos para la construcción de sociedades más democráticas.

No sólo se torna necesario alcanzar la meta del derecho a la educación, sino también alcanzar el derecho a una educación que sea acorde con las realidades de cada país y que sea congruente con las necesidades de aprendizaje de las personas en cada contexto. El desafío consiste en poder desarrollar una educación que sea capaz de ponerse al servicio de la realización de los proyectos de las personas y de las innovaciones sociales que exigen las profundas desigualdades que hoy atraviesan los pueblos latinoamericanos. Desde esta perspectiva, el compromiso con la calidad se convierte en el camino necesario para garantizar el cumplimiento del derecho humano fundamental de acceder y obtener una educación que complemente el desarrollo personal y contribuya a construir sociedades más justas. Por ello, el debate sobre la calidad de las prácticas educativas así como sobre la calidad de los sistemas educativos se renueva, cuestionando certezas y promoviendo la búsqueda de indicadores relevantes que permitan dar cuenta de ella y que permitan analizar sus falencias en pos de promover innovaciones y concretar su mejora.



Las fuentes de información utilizadas en este capítulo son dos estudios internacionales de evaluación (SERCE y PISA) en los que participó un conjunto de países de la región. Esto implica, entre otras cosas, que la información disponible está limitada por las características propias de cada uno de los estudios, los que, en términos generales, se especializan en obtener datos acerca del rendimiento académico de los alumnos en diferentes niveles y áreas curriculares o competencias.

Para el nivel primario, se recurre a los datos producidos por el SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo). Este estudio desarrollado entre los años 2005 y 2008 contó con la participación de 16 países latinoamericanos y se focalizó en evaluar el desempeño de los estudiantes de educación primaria en las áreas de matemática, lenguaje y ciencias naturales. El propósito central del SERCE es “generar conocimiento acerca de los rendimientos de los estudiantes de 3º y 6º grados de Educación Primaria en América Latina, explicar dichos logros identificando las características de los estudiantes, de las aulas y las escuelas asociadas a ellos en cada una de las áreas evaluadas...”.

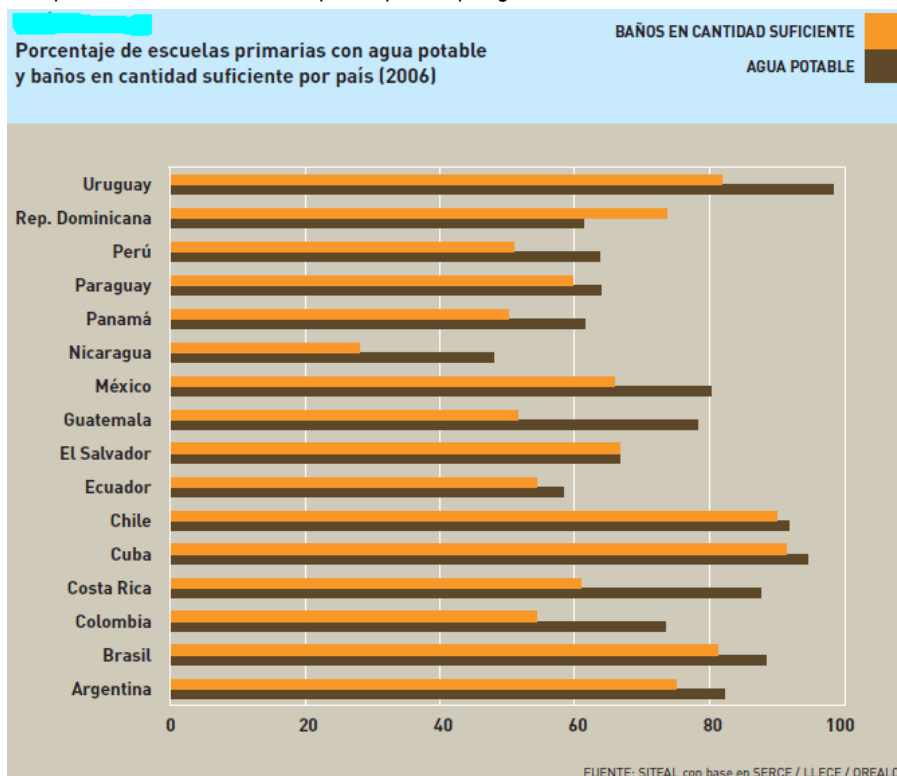
Para el nivel secundario, se recurre a los datos producidos por PISA, Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes de la OCDE. Este estudio se desarrolla cada tres años y los últimos resultados disponibles corresponden a 2006, año en que contó con la participación de seis países latinoamericanos. El objetivo es evaluar las competencias para la vida con que cuentan los estudiantes al momento de concluir su escolaridad obligatoria. Con este propósito, el estudio se centra en la población de 15 años, pues teóricamente corresponde a la edad en que los adolescentes ingresan al último tramo de la escuela secundaria y están próximos a su ingreso en la vida laboral. Las áreas de conocimiento que son objeto de estas evaluaciones son matemática, lectura y ciencias

4.1 RECURSOS APLICADOS A LAS TAREAS DE ENSEÑANZA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS:

Las condiciones y los recursos con los que se desarrolla la educación configuran un medio formativo que puede favorecer u obstaculizar el encuentro de los alumnos con los contenidos a aprender. La calidad de las prácticas educativas se ve afectada por las condiciones del ambiente donde éstas se desarrollan; la infraestructura escolar, el estado de infraestructura de la institución, los equipamientos disponibles, los materiales y recursos didácticos constituyen un ambiente más o menos propicio para el desarrollo de las actividades educativas.

Los recursos con los que una escuela cuenta contribuyen a la construcción de un clima pedagógico adecuado y, por este motivo, se presenta como altamente preocupante que grandes sectores de la población escolarizada no tengan acceso a estos materiales. Tal situación, además de dificultar o empobrecer las prácticas, tiende a reforzar aquellos factores que configuran las profundas desigualdades educativas que están actualmente vigentes en la región.

En este sentido, es posible observar cómo las mismas metas educativas que promueven la mejora de la calidad en términos absolutos también destacan la preocupación existente por espacios y aspectos concretos que contribuyen a su realización, como lo son los recursos institucionales y la formación de los docentes.



En el ámbito regional, el 76% de las escuelas tiene agua potable. En particular, más del 90% de ellas tiene agua potable en Chile, Cuba y Uruguay, mientras que menos de la mitad de las escuelas de Nicaragua cuenta con este servicio. Por otra parte, sólo dos tercios de los centros educativos tienen baños suficientes para los estudiantes

a) BIBLIOTECAS Y LIBROS

Al igual que las bibliotecas académicas, las bibliotecas escolares complementan los programas de las instituciones a las que pertenecen, aunque también disponen de libros no académicos para fomentar el hábito de la lectura. Muchas cuentan con distintos medios audiovisuales y electrónicos. Su financiación procede de las instituciones escolares en las que están integradas. (Microsoft® Encarta® 2009. © 1993-2008 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos)

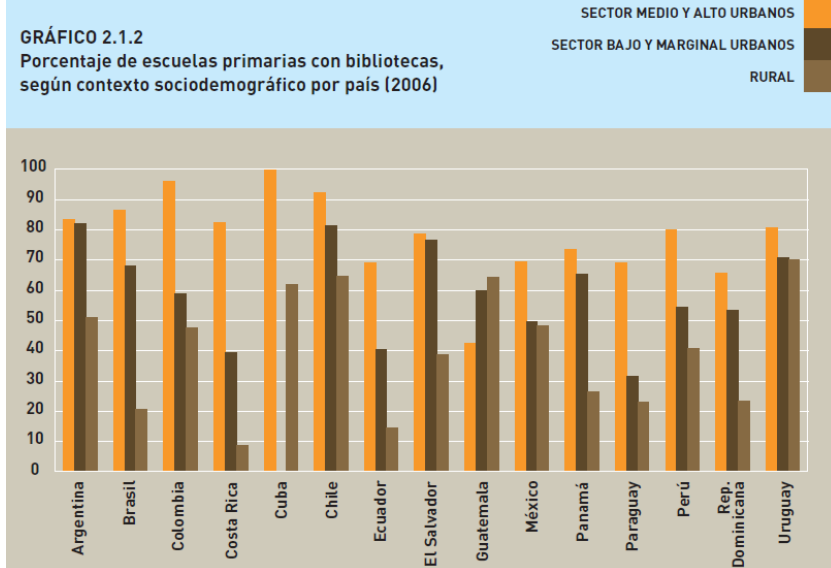
Las bibliotecas escolares son reconocidas como piezas clave para el logro de los objetivos de las políticas de lectura en los sistemas educativos. Frente al desafío que plantea la sociedad del conocimiento, las bibliotecas escolares contribuyen específicamente con el desarrollo de actitudes cognitivas e investigativas en los niños, niñas y jóvenes, y adquieren una importancia creciente en la relación entre educación - información - conocimiento e investigación. Las bibliotecas pueden incidir positivamente en el rendimiento escolar y en la igualdad de oportunidades, especialmente cuando son concebidas desde una perspectiva dinámica, interactiva y participativa, desde donde pueden diseñarse estrategias orientadas hacia la formación de una ciudadanía preparada para enfrentarse a la complejidad de los retos sociales actuales.

Las investigaciones revelan que para mejorar la lectura los alumnos deben tener acceso a extensas colecciones de libros y otros materiales impresos actualizados, de calidad y motivantes, en sus bibliotecas escolares. Además, señalan como un factor positivo el tiempo dedicado, durante la jornada escolar, a la lectura exploratoria, por interés personal o educativo, entretenimiento o búsqueda de información.

Sin embargo, la disponibilidad de bibliotecas en las escuelas primarias de la región es sumamente variable. Ya entre países es posible encontrar diferencias significativas.

Por un lado, se encuentran Chile, Uruguay, Argentina y Cuba con siete de cada diez escuelas primarias que poseen biblioteca; por otro lado, en contraste con lo que ocurre en esos países, están Costa Rica, Ecuador y Paraguay con una proporción de escuelas donde la biblioteca fluctúa con una presencia del 24% al 32%. Asimismo, en todos los países con excepción de Guatemala la proporción de escuelas con biblioteca siempre es mayor en las áreas urbanas y, entre estas escuelas, especialmente en aquellas donde prevalece el grupo de estudiantes proveniente de los estratos sociales más favorecidos.

La diferencia en la proporción de escuelas con biblioteca entre las áreas urbanas y rurales es considerablemente mayor en Costa Rica y en Brasil, mientras que la distancia entre las escuelas urbanas diferenciadas según la extracción social de la matrícula es más pronunciada en Costa Rica, Colombia y Paraguay y es prácticamente inexistente en los casos de Argentina y El Salvador. Aun así, se destaca que en todos los casos la diferencia entre escuelas urbanas y rurales es mayor que entre las escuelas urbanas entre sí, diferenciadas según la composición social prevalente de la matrícula. Guatemala constituye un caso excepcional, pues en este país la proporción de escuelas con biblioteca es considerablemente alta.



b) COMPUTADORAS E INTERNET

El sistema educativo actual experimenta la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones y convive con su impacto sobre todos los aspectos de la vida cotidiana. Su incorporación en la práctica educativa es una condición indispensable para adecuar la educación a la vida en las sociedades actuales y, por lo tanto, para dialogar con las novedades que ofrece el desarrollo científico, tecnológico y cultural. El desarrollo de nuevos recursos didácticos y tecnologías ha exigido a los docentes esfuerzos extra de formación y capacitación, que les permitan hacer uso de los recursos y herramientas informáticos para las tareas educativas. La

enseñanza se abre a otras posibilidades al integrar las nuevas tecnologías, específicamente la computación, como un recurso más en los procesos de aprendizaje, que permite promover la actitud participativa y creadora de niños y jóvenes.

GRÁFICO 2.1.4

Porcentaje de escuelas primarias que tienen sala de computación, según contextos sociodemográficos por país (2006)

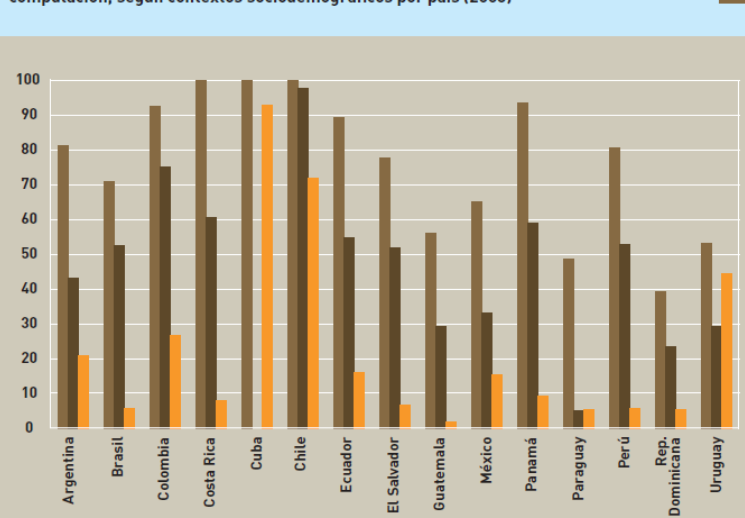
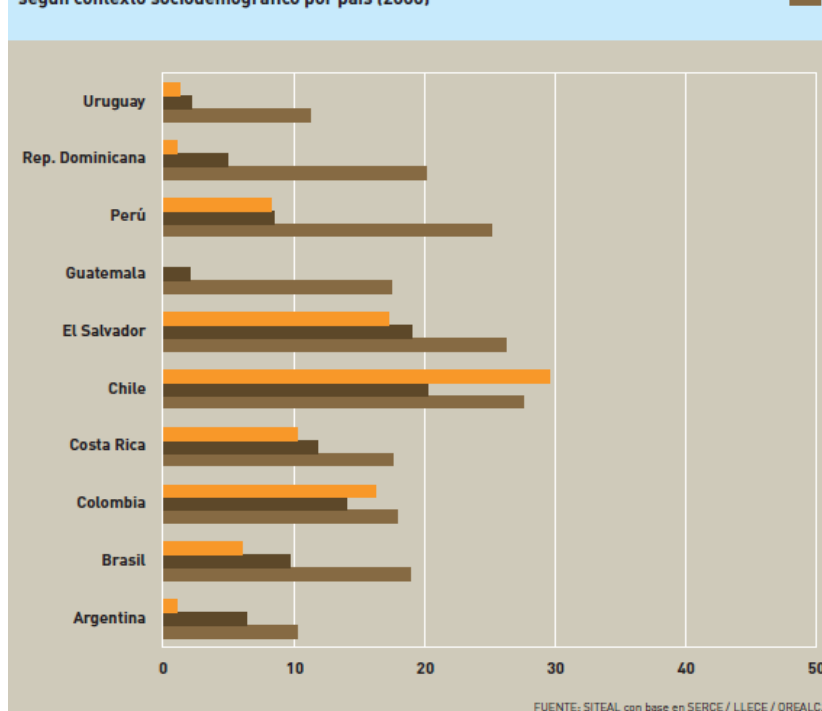


GRÁFICO 2.1.6

Porcentaje de escuelas primarias que tienen computadoras con acceso a Internet, según contexto sociodemográfico por país (2006)



FUENTE: SITEAL con base en SERCE / LLECE / OREALC.

Podemos manifestar que tanto las instituciones educativas como los maestros y profesores utilizan diferentes recursos tecnológicos con la esperanza de mejorar los procesos educativos y, en este sentido, la computadora se ha revelado como un auxiliar didáctico fundamental para la enseñanza de contenidos. Los diferentes currículos de los países de la región reconocen que la implementación de la informática exige contar con recursos humanos capacitados, que se adapten a cambios en la forma de trabajar y a nuevos empleos, y que participen activamente de las nuevas posibilidades de desarrollo individual y de aprendizaje. Finalmente, la incorporación

de las TICs en la vida escolar convierte a estas tecnologías en poderosos instrumentos cuya potencialidad se podrá desarrollar o no, en la medida que sean utilizadas por docentes y estudiantes para planificar, regular y orientar actividades propias o ajenas, introduciendo modificaciones significativas en los procesos implicados en la enseñanza.

A nivel Regional para que la inclusión de estas herramientas en los procesos pedagógicos sea posible es importante considerar que aún persisten profundas desigualdades de acceso a las TICs

entre y en el interior de los países latinoamericanos, por lo tanto, se vuelve imprescindible enumerar algunas cualidades que configuran el perfil de lo que se ha dado en llamar la “brecha interna”. Esta brecha se plantea, principalmente, tanto en lo referido a la disponibilidad de equipos como respecto de la conectividad y el acceso a Internet, asociándose la desigualdad con los niveles de ingreso y la localización geográfica.

Alrededor del 35% de las escuelas tiene sala de computación. Esta proporción prácticamente se duplica en las escuelas urbanas de los sectores más favorecidos y se reduce a menos de la mitad en el caso de las escuelas rurales. Se destaca particularmente la situación de Cuba y Chile, donde el porcentaje de escuelas con sala de computación supera y alcanza, respectivamente, al 90% de los establecimientos, en contraste con Guatemala y Nicaragua, donde esta proporción es menor al 10%.

El acceso a Internet desde las escuelas también presenta notables diferencias; es universal en Brasil y se encuentra ampliamente extendido en Colombia, Costa Rica, México, Panamá y Perú. En contraste, sólo el 31% de las escuelas de Guatemala, el 36% de las escuelas de Ecuador y el 44% de las de Paraguay tienen al menos una computadora con acceso a Internet. En todos los países, las escuelas rurales tienen acceso a Internet en menor medida que las urbanas, a la vez que las escuelas urbanas con estudiantes socialmente más favorecidos poseen más disponibilidad de acceso a Internet que aquellas cuyos estudiantes provienen mayormente de estratos sociales bajos o marginales.

4.2 LOS DOCENTES DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS

Tanto las investigaciones sobre calidad de la educación como la práctica pedagógica identifican al desempeño docente como uno de los elementos que más inciden en la construcción de procesos educativos exitosos. Es evidente la contribución directa que realizan los docentes en los procesos de aprendizaje de niños y jóvenes, en la conformación de marcos institucionales escolares de calidad y, consecuentemente, en la mejora global de la calidad de la educación.

Sin duda, los docentes representan un actor altamente significativo y, por este motivo, en las últimas décadas los sistemas educativos de la región han realizado diversos esfuerzos con el fin de atraer a los mejores candidatos para convertirlos en docentes, mejorar la formación inicial, propiciar modelos de acompañamiento durante los primeros años de desempeño profesional, y promover modelos más eficientes de formación, perfeccionamiento y actualización permanentes.

A continuación se presenta un conjunto de datos que permite identificar algunas características generales del perfil docente del nivel primario en América Latina.

Esta información –aunque todavía se manifieste de manera incipiente– invita a una reflexión acerca de la magnitud que adquieren algunos desafíos que actualmente enfrenta la región, propiciando la indagación y el análisis de las brechas que aún subsisten en el caso específico de las políticas sobre desarrollo profesional docente.

a) PROFESIONALIDAD DOCENTE

La docencia en la escuela primaria es una profesión con participación mayoritaria de mujeres que tienen, en promedio, 39 años de edad. Esta información sugiere que los maestros son relativamente jóvenes, aunque con posibilidad de haber acumulado al menos diez años de experiencia profesional, ya que la profesión docente observa, en términos generales, un ingreso mayoritario a edades tempranas (entre los 20 y 24 años), variando según las características de la formación.

Actualmente, las condiciones laborales y las perspectivas de formación continua constituyen uno de los factores a considerar durante el diseño de las políticas de desarrollo profesional docente. En promedio, en los países de Latinoamérica se observa que el 20% de los docentes de tercer grado y el 28% de los de sexto grado desarrollan otra actividad adicional a las tareas de enseñanza. Lejos de ser éste un elemento meramente descriptivo, la situación plantea que todas las iniciativas relativas a fortalecer el desarrollo profesional docente deben reconocer como una variable crítica el tiempo efectivo que los docentes tienen para dedicar a actividades institucionales que están más allá del trabajo en el aula.

Por otra parte, también es un aspecto crítico la consideración del tiempo extra laboral que los maestros pueden destinar a propuestas de formación especializada de carácter intensivo, como los

pos títulos u otros grados académicos. Al compartir la actividad docente con otro tipo de actividad laboral, las posibilidades de aprovechar instancias de especialización o diferentes formas de promoción dentro de la carrera, a través de la actualización del magisterio y la formación permanente, se encuentran fuertemente limitadas.

- **Perfil del cuerpo docente y condiciones laborales**

Las investigaciones disponibles sobre perfil y condiciones laborales de los docentes en América Latina evidencian rasgos a los que se debe prestar particular atención a la hora de pensar las políticas educativas. Se trata de un grupo mayoritariamente femenino y más joven que el de los países desarrollados, consecuencia clara del rápido ritmo de expansión de la cobertura educativa en los últimos años.

Por otro lado, los años de educación de los docentes latinoamericanos son menos que los de sus pares en países desarrollados e incluso que en otros países en desarrollo. La evidencia reciente también sugiere que los docentes provienen de sectores y familias con menos capital cultural y económico en términos relativos, y que en estos hogares la incidencia de la vulnerabilidad económica tiende a ser significativamente más alta que entre los hogares del resto de profesionales y técnicos.

Además, el modelo tradicional de profesión que complementa un porcentaje pequeño de los ingresos del hogar parece estar perdiendo vigencia, bajo la confirmación que en algunos países las mujeres docentes aportan, cualquiera sea la edad que tengan, no menos del 45% de los ingresos totales de su hogar.

- **Carrera**

América Latina parece otorgar un lugar especial a la antigüedad como el principal componente para que el docente pueda avanzar en una carrera profesional que finaliza con una posición máxima sin trabajo de aula, con responsabilidades de administración y gestión. Para un docente sólo hay una mejora sustancial de su ingreso pasando a ser director de la escuela, y de allí a supervisor. La evaluación de los docentes es casi inexistente y hay falta de incentivos para que los mejores docentes trabajen en las escuelas de contextos más desfavorecidos. Esta situación confirma la existencia de un círculo negativo que aleja a los docentes con más experiencia y formados de aquellas zonas donde más se les necesita.

- **Salario docente**

El debate sobre los salarios docentes recoge una discusión en la que entran consideraciones referidas a la estructura legal, y está limitada por la jornada laboral y las vacaciones durante los periodos sin clases. Estas características de la profesión docente complejizan la discusión sobre si el nivel actual de los salarios docentes es bajo o, con algunos supuestos, es más alto que el de otras profesiones. Sin embargo, buena parte de las investigaciones sobre salarios indican que, en muchos países de la región, el salario real de los maestros y profesores ha descendido notoriamente en los últimos años y el margen de variabilidad de la remuneración es realmente limitado.

b) **SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES**

Hay consenso generalizado que afirma que la mejora del trabajo docente está estrechamente vinculada con la mejora de la calidad de la educación en general, y el desafío actual que

enfrentan los países es diseñar propuestas para generar una carrera docente más ligada al desarrollo profesional, a la formación continua de los maestros, que estimule la adquisición de capacidades y conocimientos que les permitan optimizar continuamente su formación y desempeño. Como en todo crecimiento académico, la posibilidad de beneficiarse a partir de instancias de formación continua varía significativamente según cuál sea el bagaje de conocimientos y estrategias del que disponen los maestros a partir de su formación inicial. Por ello, resulta de interés revisar qué



muestra la información disponible acerca del estado actual de la formación inicial de los docentes en las escuelas primarias de la región y qué tipo de relaciones se establece con la práctica pedagógica.

La formación inicial y en servicio de docentes ha tenido resultados relativos a pesar de que se le reconoce un papel clave en las reformas educativas. Los programas cortos y planes de estudios altamente teóricos suelen sacrificar la práctica en el aula y la preparación de las materias, aspectos fundamentales en la formación de buenos maestros. Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, un cuerpo docente mal capacitado, demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para los alumnos desfavorecidos. Este déficit se ve agravado por la mala calidad de la educación escolar básica y media que muchos "si no la mayoría" de los aspirantes a maestros reciben antes de ingresar a estudiar en una universidad o instituto de formación.

- **Instituciones formadoras**

Heterogeneidad y diversificación son las características dominantes de la formación de los docentes en América Latina. Docentes de todos los niveles se forman en instituciones de todo tipo: en las escuelas normales, en institutos de enseñanza superior pedagógica ya sean públicos y privados, en las universidades, en instituciones privadas, y además están aquellos que se desempeñan como docentes sin tener un título que los habilite para tal tarea.

En la mayoría de los países las antiguas Escuelas Normales se han ido transformando en Institutos Superiores con carreras que van de 2 a 5 años, y cuyo requisito de ingreso es que se haya completado el secundario. Además hay países que se han dedicado desde hace bastante tiempo a la formación docente en el nivel universitario como Costa Rica y Chile.

- **Propuestas curriculares**

Cuando nos referimos a propuestas curriculares, es necesario distinguir entre la formación de los maestros de la escuela básica y los profesores de la enseñanza media. En la primera, se parte de una lógica pedagógica, en la segunda, la mayor importancia la tiene siempre lo disciplinar. Asumiendo la diferenciación señalada, un examen detenido de las propuestas curriculares en la región permite constatar dos tendencias: una sobre-simplificación, que parte de lo que un docente debe saber y enseñar y una falta de jerarquización que lleva a largos listados de cualidades y conocimientos que los profesores deberían tener. Asimismo existe una gran diferencia entre los docentes formados a nivel de institutos (quienes obtienen el título de profesor) y los docentes formados en Universidades (que obtienen el título de Licenciado en Educación)

- **Formación en servicio**

La capacitación en servicio de la década del 80 y del 90 provocó duras críticas en América Latina y produjo una fuerte discusión académica. Esta crítica se originó, por un lado, en investigaciones que mostraron el poco efecto de los cursos de perfeccionamiento realizados por los docentes, y por otro, en la opinión adversa de los propios maestros y profesores sobre estas actividades.

Muchos países recurrieron al perfeccionamiento docente como una forma de compensar las insuficiencias de la formación profesional inicial de los maestros y profesores. Se buscó "**a veces con éxito, a veces sin él**" mejorar los conocimientos y habilidades pedagógicas de los maestros mal capacitados. También se intentó integrar conocimientos especializados en materias en las cuales se diagnosticó una clara deficiencia. Asimismo, hubo empeños para facilitar la introducción de reformas educativas, innovaciones al currículum, nuevas técnicas o nuevos textos de estudio.

Porcentaje de docentes de tercero y sexto grado, según tengan o no formación docente por contexto sociodemográfico de la escuela y del país (2006)

PAÍS	TOTAL				URBANA - ALTA Y MEDIA			
	SÍ Y YA LOS CONCLUÍ	SÍ, PERO AÚN NO LOS HE FINALIZADO	NO	TOTAL	SÍ Y YA LOS CONCLUÍ	SÍ, PERO AÚN NO LOS HE FINALIZADO	NO	TOTAL
TERCER GRADO								
Argentina	83,7	9,6	6,7	100,0	88,5	8,6	2,9	100,0
Brasil	78,4	12,1	9,5	100,0	89,0	6,7	4,3	100,0
Colombia	78,3	18,4	3,2	100,0	79,2	18,7	2,0	100,0
Costa Rica	82,8	17,2	0,0	100,0	75,3	24,7	0,0	100,0
Cuba	58,8	34,4	6,8	100,0	48,0	52,0	0,0	100,0
Chile	92,1	3,8	4,1	100,0	93,8	3,2	2,9	100,0
Ecuador	74,9	18,3	6,9	100,0	68,7	23,6	7,8	100,0
El Salvador	80,3	7,4	12,3	100,0	85,6	3,6	10,7	100,0
Guatemala	21,4	30,3	48,3	100,0	31,5	28,2	40,3	100,0
México	61,1	12,5	26,3	100,0	63,3	14,1	22,6	100,0
Panamá	70,1	22,8	7,1	100,0	79,6	20,4	0,0	100,0
Paraguay	89,6	6,6	3,8	100,0	94,5	3,2	2,3	100,0
Perú	90,0	6,0	4,1	100,0	85,8	8,2	6,0	100,0
Rep. Dominicana	68,4	28,1	3,5	100,0	73,1	18,5	8,4	100,0
Uruguay	100,0	0,0	0,0	100,0	100,0	0,0	0,0	100,0
TOTAL	73,5	13,1	13,4	100,0	80,1	10,6	9,3	100,0
SEXTO GRADO								
Argentina	87,0	5,9	7,1	100,0	84,2	6,1	9,7	100,0
Brasil	78,4	14,1	7,6	100,0	87,2	5,6	7,2	100,0
Colombia	84,8	10,1	5,1	100,0	95,5	4,5	0,0	100,0
Costa Rica	84,0	14,8	1,2	100,0	94,6	5,4	0,0	100,0
Cuba	75,8	20,9	3,3	100,0	62,4	37,6	0,0	100,0
Chile	88,0	6,9	5,1	100,0	75,8	11,0	13,2	100,0
Ecuador	75,5	15,2	9,3	100,0	71,2	19,9	9,0	100,0
El Salvador	83,2	7,4	9,3	100,0	80,2	7,2	12,7	100,0
Guatemala	21,3	29,0	49,8	100,0	34,1	16,4	49,5	100,0
México	64,0	9,0	27,0	100,0	71,6	6,8	21,6	100,0
Panamá	72,6	22,1	5,3	100,0	69,5	25,4	5,1	100,0
Paraguay	90,9	7,3	1,8	100,0	95,3	4,7	0,0	100,0
Perú	87,9	11,4	0,8	100,0	86,0	11,1	2,8	100,0
Rep. Dominicana	69,3	27,2	3,5	100,0	72,7	27,3	0,0	100,0
Uruguay	99,9	0,1		100,0	100,0	0,0	0,0	100,0
TOTAL	74,4	11,8	13,7	100,0	80,5	7,7	11,7	100,0

Ocho de cada diez maestros de tercer grado tiene formación docente. El 73% de ellos culminó su formación, mientras que el 13% se encuentra cursando sus estudios o los abandonó antes de terminarlos. La casi totalidad de los docentes superó el nivel medio, seis de cada diez realizó una carrera universitaria e incluso una pequeña proporción cuenta con estudios de posgrado

Una cuestión que merece especial atención en la relación formación - desempeño – práctica docente es cierta dinámica de competencia implícita, que se plantea entre los conocimientos específicos de determinada disciplina que posea un docente y sus conocimientos didácticos, que implican una habilidad para transformar esos contenidos disciplinares en una experiencia de enseñanza-aprendizaje.

Con frecuencia, se comprueba cierta desvalorización de los conocimientos didácticos frente a los otros, lo que origina, por ejemplo, que en los grados inferiores de la escuela primaria se asignen docentes con menor formación específica para el nivel o con menor experiencia, argumentando que el dominio de la complejidad de los contenidos disciplinares es lo más apropiado para construir el perfil docente. Contrariamente a lo que sostiene esta convicción, la literatura y todas las investigaciones indican que el desarrollo de estrategias didácticas específicas es determinante en el logro de los aprendizajes de los alumnos.

Por otra parte, una buena implementación didáctica, específicamente durante los primeros grados, multiplica sus efectos propedéuticos hacia toda la enseñanza básica.

El nivel educativo y la duración de la carrera docente varían sustantivamente de un país a otro. Es así que en algunos países la capacitación docente forma parte de los estudios superiores no universitarios y, en otros países, la carrera es universitaria. Por esta razón la comparación entre países debe ser tomada con suma cautela. Hecha esta salvedad, se destaca la situación de alto contraste entre Costa Rica y Guatemala. En Costa Rica, la totalidad de los docentes de tercer grado tiene estudios universitarios y formación pedagógica; en Guatemala, en cambio, la mitad de los docentes no tiene formación pedagógica y el 64% de ellos no completó su nivel medio de estudios.

Por otra parte, la proporción de docentes con alto nivel de instrucción es mayor en

Colombia, Cuba, Argentina, Brasil, El Salvador, México y República Dominicana que en Ecuador, Panamá, Paraguay y Perú. En relación con la formación pedagógica la tendencia es similar, con excepción de México, donde la proporción de maestros de tercer grado con formación es considerablemente baja y sólo es superior a la situación que plantea Guatemala.

En síntesis

En la última década, América Latina ha avanzando hacia propuestas de mejora en la formación inicial y en servicio de los maestros y profesores, y de manera más tímida y menos generalizada, en la transformación de la estructura de la carrera docente, en los sistemas de incentivos y en la gestión institucional de la docencia. Sin embargo, la distancia que separa la región de los países desarrollados sigue siendo significativa y hay importantes asignaturas pendientes en materia de profesionalización docente.

A nivel de la investigación, la acumulación reciente se ha concentrado en la formación inicial y en servicio, existiendo escasos estudios que se interesan por los factores que permiten trazar una radiografía de la profesión docente y en cómo visualizan los diferentes actores involucrados el proceso de profesionalización.

Hoy nuestros países requieren de una sistematización metódica de la información existente que permita ir construyendo una radiografía del maestro de escuelas básicas para identificar opciones de política. Una descripción de los maestros en tanto cuerpo profesional permitirá ahondar en aquellos factores que generan identidad, a saber:

- Características personales y socioeconómicas de los maestros (perfil): sexo, edad, origen social.
- Principales rasgos de la formación.
- Contexto de actuación: carrera docente, remuneración, mecanismos contractuales, formación en servicio, evaluación.
- Punto de vista de los actores: la profesión en general, la satisfacción laboral, éxito y expectativas futuras.



- Perspectivas para la profesionalización docente: modelos y estrategias.

¿Bajo qué condiciones se podría pasar de un polo de des-profesionalización a otro de profesionalización plena? ¿Cuáles son las políticas educativas que promueven condiciones laborales adecuadas, una formación inicial de calidad, instancias de desarrollo profesional, una gestión y una evaluación que fortalezcan a los docentes en su tarea de enseñanza? ¿Cómo lograr que estas políticas se mantengan en el tiempo?

El centro del problema es cómo pasar de la repetición ("el más de lo mismo") a la puesta en marcha de políticas sistemáticas que promuevan la profesionalización docente. Ya no alcanza con que un maestro sepa lo que va a enseñar y tenga una buena formación acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje. La complejidad de la tarea requiere de un cambio de enfoque que abra oportunidades para una redefinición del lugar de la enseñanza como actividad social, enmarcándola en una perspectiva realmente profesional.

Son muchos los desafíos que hoy tenemos para balancear el sesgo negativo en la escala social que muchas veces está asociado a la profesión docente. Se debería pensar en un entorno "profesional" que mejore la capacidad del sistema educativo de retener a los buenos maestros y que estimule la elección de la profesión docente como primera opción de carrera.

4.3 ¿CUÁNTO APRENDEN LOS ALUMNOS?

Actualmente destacan dos estudios internacionales orientados a evaluar y comparar el desempeño de los estudiantes en el nivel primario y en el nivel medio. El SERCE es un estudio regional que evalúa y compara el desempeño alcanzado por los estudiantes latinoamericanos de tercero y sexto grado de la educación primaria, en las áreas de lenguaje, matemática y ciencias de la naturaleza. El estudio PISA, en cambio, es un estudio que se extiende a más de 60 países de todo el mundo y se concentra en evaluar las competencias adquiridas por los estudiantes a los 15 años de edad, precisamente cuando éstos se encuentran cursando algún tramo del nivel medio. Las competencias evaluadas son, en este caso, lectura, matemática y ciencias.

Para evaluar los aprendizajes, tanto en primaria como en el nivel medio, ambos estudios parten de reconocer que no sólo es necesario contar con las herramientas básicas que ofrecen las distintas disciplinas para interactuar con el entorno, sino que también es imprescindible evaluar el nivel de apropiación, aprovechamiento y el uso adecuado que los estudiantes le dan a esos conocimientos adquiridos. Esta concepción se basa en la premisa de que "saber" es, ante todo, "saber hacer algo". Es decir que no puede haber un conocimiento sin una habilidad que se traduzca en un saber hacer, y este saber hacer es lo que ambos estudios buscan medir, para determinar qué niveles de desempeño alcanzan los estudiantes.

A continuación se presentan los principales hallazgos de ambos estudios sobre los logros educativos alcanzados por los estudiantes de la región. Para una adecuada interpretación de la información analizada, es importante tener en cuenta dos particularidades de estas evaluaciones.

En primer lugar, es necesario comprender que los resultados obtenidos por los estudiantes se presentan organizados en niveles de desempeño. Cada uno de estos niveles de desempeño implica un conjunto de conocimientos, destrezas y competencias que se pueden alcanzar y permite agrupar, de mayor a menor rendimiento, a aquellos estudiantes que presentan un perfil similar en la resolución de las pruebas.

En segundo lugar, hay que tener en cuenta que los instrumentos de evaluación fueron contruidos observando cuáles son los desempeños esperables según cada área o competencia evaluada y según el nivel educativo que cursen los niños y jóvenes. Esto implica que, desde el punto de vista teórico, está previsto que la mayor proporción de alumnos se ubique en los niveles superiores de desempeño y que sólo una proporción menor se presente en los niveles medios y bajos. Por lo tanto, la ubicación de la población escolar en los niveles más altos de desempeño no debe interpretarse como una situación de excelencia sino como los rendimientos académicos esperables, según los compromisos que han asumido los sistemas educativos. Estos compromisos se expresan, por ejemplo, en las propuestas curriculares y es precisamente el análisis comparado del currículum de los diferentes países lo que constituye un insumo básico para el posterior diseño de estas evaluaciones.

En el nivel primario, los resultados del estudio SERCE indican, de manera clara, que la proporción de estudiantes que manifiesta nivel alto de desempeño es considerablemente baja. Este grupo representa sólo el 20% de los estudiantes en casi todas las áreas evaluadas y los grados, con excepción del área de ciencias, donde la proporción se reduce al 14%. Asimismo, hay una importante proporción de estudiantes que no superan el nivel de desempeño que el estudio considera mínimo. En esta situación se encuentra más del 40% de los alumnos evaluados en matemática en tercer grado; el 32%, en lectura en tercer grado y más del 15%, en matemática y lectura en sexto grado.



Un análisis más detallado de estos últimos resultados interpela directamente la función de la escuela y pone de manifiesto una dificultad en cumplir los objetivos institucionales de los primeros años de escolarización. El primer ciclo de la escuela primaria (de primero a tercer grado) tiene como propósito casi excluyente el aprendizaje de la lectoescritura y de la iniciación al cálculo. Sin embargo, la alta proporción de alumnos de tercer grado que no alcanza el nivel mínimo de logro manifiesta que, próximos a la finalización del primer ciclo de la primaria, hay alumnos que todavía no logran dominar las herramientas básicas de la lectoescritura y el cálculo, es decir que al inicio de sus trayectorias escolares ya registran un significativo déficit, que requerirá, posteriormente, la aplicación de estrategias remediales específicas.

Los resultados de la participación latinoamericana en el estudio PISA muestran que el rendimiento de los adolescentes del nivel medio es abrumadoramente bajo. En el área de ciencias, en orden descendente, Argentina, Brasil y Colombia son aquellos países donde la proporción de estudiantes que se encuentran por debajo del nivel de desempeño considerado mínimo, en términos de capacidades básicas para garantizar una participación activa en situaciones de la vida cotidiana, alcanza al 60%.



Además, la mitad de los estudiantes mexicanos y cuatro de cada diez estudiantes uruguayos y chilenos se encuentran en la misma situación. Esta tendencia se agudiza con los resultados obtenidos en matemática. Brasil (con un 73%), Colombia (con el 72%) y Argentina (con el 64%) son los países con mayor proporción de estudiantes que no alcanzan el nivel mínimo de desempeño. México y Chile tienen aproximadamente el 55% de sus estudiantes en esta situación y Uruguay poco menos de la mitad. En relación con los resultados obtenidos en competencia lectora, el ordenamiento de los países es similar. En Argentina, Colombia y Brasil, más de la mitad de los estudiantes no alcanza el nivel básico de desempeño. En México y Uruguay, cuatro de cada diez se encuentra en esta situación y en Chile, el 36%. Estos valores reflejan las profundas desigualdades que existen respecto del cumplimiento del derecho a la educación. Basta con decir que en el estudio SERCE, el 40% de los estudiantes cubanos tiene un alto desempeño en todas las áreas y grados, mientras, en otros países, cerca de la mitad de los niños y niñas sólo puede

realizar tareas sencillas e incluso menos.

Las desigualdades identificadas obedecen a múltiples factores.

En primer lugar, en la comparación entre países, se observa que los resultados obtenidos en el nivel primario están relacionados con la producción y con la distribución de la riqueza. Con respecto a la producción de riqueza, en líneas generales puede afirmarse que los países con mayor PIB logran globalmente un mejor rendimiento, si bien los factores que están detrás de esta asociación son múltiples.

Por un lado, se puede interpretar que los logros educativos son efecto de un mejor nivel de bienestar, enmarcando estos resultados en los análisis que profundizan la relación entre los aprendizajes y el nivel socioeconómico de los grupos familiares.

Desde una segunda perspectiva, también es adecuado suponer que ambos indicadores, el PBI y los logros educativos, expresan el grado de desarrollo de cada sociedad, es decir, son el reflejo de su historia, de la solidez de su aparato productivo y de sus instituciones públicas. Aquellos países más consolidados en el funcionamiento de sus instituciones o de sus sistemas productivos, entonces, tienen niveles de producción más elevados, al mismo tiempo que logran una mejor educación para sus nuevas generaciones. Por el contrario, los países más débiles tienen una productividad media más baja y la capacidad de garantizar una buena educación a sus niños y adolescentes se encuentra más limitada.

Por último, existe una tercera lectura, según la cual la educación no es efecto de los niveles de riqueza de una sociedad, sino que, en alguna medida, son los mismos niveles de riqueza alcanzados los que expresan la historia de sus sistemas educativos.

Aquellos países que lograron un desarrollo más temprano de sus sistemas educativos tienen adultos más calificados y con una productividad media más elevada, al mismo tiempo que tienen mejor capacidad para ofrecer una educación de calidad a sus niños, niñas y adolescentes. Estas tres lecturas no necesariamente compiten entre sí sino que más bien coexisten, dando especial complejidad a la comprensión de una relación que, además, no es plenamente lineal, pues existe el caso de ciertos países que logran mejores resultados que los esperables si se considera su producción interna.

Chile es, de los países latinoamericanos considerados en el estudio PISA, aquel con más alto PIB y también con mejores resultados en ciencias y en competencia lectora, aunque no ocurre lo mismo en matemática. Argentina y México tienen niveles de producción interna similares pero resultados dispares en relación con PISA. Uruguay tiene un PIB más bajo que Argentina y México pero mejores resultados. Brasil y fundamentalmente Colombia son los dos países con más bajo PIB per cápita y concentran resultados bajos y similares.

La desigualdad en la distribución del ingreso también se relaciona con el rendimiento escolar, especialmente en el nivel primario. Esto significa que cuanto mayor es la desigualdad en un país, más bajos son los resultados obtenidos en las pruebas de rendimiento educativo. En el caso de los logros alcanzados por los estudiantes del nivel medio, en cambio, la tendencia no se mantiene tan claramente. Detrás de este comportamiento diferente entre los niveles, cabe proponer la hipótesis de que en el nivel primario, donde la escolarización tiende a ser universal, las diferencias en las trayectorias educativas de los alumnos se procesan dentro de la misma escuela, lo que da como resultado una dispersión mayor en los logros educativos. En cambio, en el nivel medio, al existir una matrícula más homogénea, entre otras razones porque en este nivel operan más abiertamente criterios de selección del estudiantado, otros factores, menos visibles, son los que tenderían a incidir en las diferencias.

Al analizar los resultados, segmentados por nivel socioeconómico, puede observarse que la lectura es el área de la educación donde los factores de contexto tienen mayor peso, mientras que en ciencias esta influencia es menor. Esto puede estar indicando que ciencias es el área donde los resultados obtenidos dependen más que nada de lo que la escuela y sus docentes son capaces de hacer en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, el hecho de que el nivel socioeconómico impacte en el rendimiento de los estudiantes podría ser una señal de que un sistema educativo no está ofreciendo a todos los niños, niñas y adolescentes oportunidades de aprender que sean apropiadas y equitativas. En este sentido, tanto SERCE como PISA han demostrado que existen países donde se han logrado consolidar experiencias que producen altos rendimientos académicos, independientemente del origen de los estudiantes, es decir, creando condiciones de equidad.

Respecto del género del alumnado, en el nivel primario pueden observarse diferencias de rendimiento. Es así que, en general, las niñas alcanzan un mejor desempeño en lectura y los niños, en matemática. Esto confirma la tendencia que manifiesta la mayoría de los estudios nacionales de evaluación, aunque los datos del SERCE marcan como excepción los casos de Cuba y República Dominicana, donde, en matemática, la tendencia se invierte. El área geográfica donde están ubicadas las escuelas primarias también influye en el rendimiento de los estudiantes, y lo hace con tal intensidad que la distribución del desempeño de los estudiantes de las escuelas urbanas se encuentra desplazado un nivel más arriba que el rendimiento alcanzado por los estudiantes de las escuelas rurales.

Sin duda es alentador observar que la escuela posee la capacidad de incidir en el rendimiento de sus estudiantes, pues esto significa que si bien el peso de los factores exógenos influye de manera importante, las estrategias pedagógicas desplegadas por las instituciones educativas tienen un gran potencial transformador, capaz de revertir iniciales condiciones de desigualdad. Es así que un clima escolar donde prevalezca la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo, productivo desde el punto de vista pedagógico, constituye la dimensión de mayor influencia a la hora de medir el rendimiento de los estudiantes. En menor medida, también lo constituyen la infraestructura, los servicios básicos de la escuela, el número de libros que posea la biblioteca y los años de experiencia de los docentes, los que, en conjunto, tienden a incrementar los niveles de aprendizaje. Finalmente, el contexto económico, social y demográfico en que se encuentra la escuela, y que expresa el perfil de los alumnos que acceden a las aulas, constituye la segunda variable con mayor capacidad explicativa acerca de los rendimientos alcanzados. En este sentido, los resultados obtenidos en el estudio PISA refuerzan la tendencia observada en el estudio SERCE. Es decir que sin desconocer la importancia que tienen sobre el rendimiento escolar los factores propios del entorno familiar y social de los alumnos, los aspectos relacionados con la escuela también adquieren un peso significativo que debe ser aprovechado para el diseño de las políticas educativas

Si bien se ha avanzado en cuanto a la conclusión de la educación primaria a nivel latinoamericano ¿logran los niños los aprendizajes que ésta supone?

Se ha avanzado poco, y ése es un elemento clave para asegurar el derecho a la educación junto a aspectos entre los que destacan el acceso y conclusión de estudios, la pertinencia y relevancia de los servicios educativos. Durante décadas el sistema educativo operó asumiendo que asegurar que los niños lleguen a la escuela era suficiente para que aprendan, y por lo mismo, para asegurar su inclusión con plenos derechos en la vida nacional. Esto no se ha verificado así.

Por una parte, son pocos los niños que alcanzan niveles de desempeño académico considerados como adecuados, en materias básicas como comunicación y matemáticas. Por otro, los mejores niveles de desempeño tienden a concentrarse en los sectores de la población de mayores ingresos y mejores condiciones de vida en general.

Ojo que esto no debe entenderse como equivalente a decir que las escuelas privadas son mejores que las públicas. Lo que sucede es que las primeras atienden a niños que viven en mejores condiciones y cuyo mayor desempeño es, en gran medida, explicado por este hecho.

Los resultados del primer estudio latinoamericano conducido por la UNESCO en 1997, la participación latinoamericano en estudios internacionales como PISA, brindan claras evidencias en este terreno.

V. OBSTÁCULOS A LA PLENA ESCOLARIZACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA.

América Latina reúne una heterogeneidad importante de escenarios económicos, sociales y educativos. En este panorama contrastan distintas situaciones donde coexisten países con mayor desarrollo económico y mercados de trabajo fuertemente estructurados en torno al sector formal de las economías, altamente urbanizados y con poca presencia de comunidades indígenas entre su población, junto con otros con mayor población rural y presencia de grupos étnicos, con diversos grados de desarrollo del sector informal. También se encuentran países en los que amplios sectores de la población muestran niveles de carencias muy profundos. A su vez, las desigualdades internas en los países son diversas.

De la misma manera hay algunos países en los cuales los sistemas educativos se expandieron tempranamente, donde se observa que la educación primaria y secundaria baja se ha generalizado pero no se ha garantizado la extensión de la graduación en el ciclo completo del nivel secundario, otros donde los sistemas educativos logran ser eficientes con los alumnos que llegan a sus aulas pero no garantizan que todos se incorporen a la escuela, y otros donde importantes proporciones de niños y adolescentes no están asistiendo a la escuela, que interrumpen su trayectoria educativa en el nivel primario o que habiéndolo terminado no acceden luego a la educación secundaria. Así se conforman también distintas configuraciones educativas en las que la aparición conjunta de características, la forma en que se entrelazan, devuelve un modo de ser singular.



Prestar atención a estas diferentes configuraciones educativas ayuda a poner luz sobre las distintas formas en que se manifiesta la desigualdad en materia educativa en las sociedades de América Latina. A pesar del aumento ocurrido en las últimas décadas en la asistencia escolar a los distintos niveles y la consecuente disminución de las brechas entre grupos sociales y regiones geográficas que, en una mirada general, permitiría evidenciar una disminución de la desigualdad, otro perfil también puede delinearse.

Así en algunos países de la región, existen aún hoy claros problemas de acceso a la escuela. La distancia entre grupos sociales se evidencia entre la posibilidad o no de acceder a la educación secundaria. Esta está vedada para un sector social y se encuentra generalizada en otro. En otros países en cambio, el aumento generalizado en la asistencia a la escuela secundaria permitió que esta frontera se desdibujara, adolescentes de distintos sectores sociales en estos países acceden hoy a ese nivel. Sin embargo, al orientar la mirada hacia la

conclusión del nivel, cambiando el foco de análisis y observando no sólo lo referido a la igualdad de oportunidades sino también la igualdad de los logros, se observa como las diferencias que se alojaban en un lugar, ahora se resaltan en el otro. Así, la conclusión del segundo ciclo del nivel secundario, expresado en los distintos países en entre 12 y 13 años de escolaridad, es hoy generalizada entre los adolescentes provenientes de hogares de nivel socio económico (NSE) alto y privativa para los adolescentes provenientes de hogares de NSE bajo.

Aquí, la forma que asume la desigualdad es otra. Ya no refiere tan claramente a la posibilidad de acceso sino a la diferencia en los logros. Este desplazamiento de las distancias entre grupos sociales de una esfera a la otra parece estar dando cuenta de distintas formas que asume la desigualdad. No siempre la forma en que se manifiesta la desigualdad es la misma, y las diferencias que recorren los países están poniendo de manifiesto distintos puntos de ruptura en la trayectoria educativa.

¿Cuáles son los obstáculos a la realización del objetivo de que todos los niños y adolescentes accedan a la educación y se gradúen habiendo realizado un aprendizaje significativo?

Estos son variados y son distintas las problemáticas que recorren los diferentes países. En algunos casos, la forma en la que se expresa la desigualdad aparecerá representada como una falta de eficiencia del sistema educativo. Así, los niños y adolescentes de estos países accederán a la educación pero no todos lograrán graduarse, remitiendo a historias de repitencia y abandono.

En otros casos, la desigualdad se podrá observar manifestada en problemas de acceso. Aquí, la distancia entre los niños y adolescentes provenientes de distintos sectores sociales se manifestará en la posibilidad o no de acceder a la escuela.

En este sentido, se pueden ensayar distintos tipos de aproximaciones:

Una primera pregunta apela a las distancias que separan a los países de la plena escolarización. Para darle respuesta se puede observar cuánto se ha extendido la escolarización de cada nivel educativo en cada uno de ellos, posicionando a cada país según sus alcances. De esta manera se puede analizar en cada caso cuáles son los niveles generales, cuáles son las distancias entre países, cuáles son los mejor o peor posicionados, cuál es la distancia que falta recorrer en términos cuantitativos para la universalización de la escolarización o la graduación.

Una segunda mirada, en este caso transversal, es la que integra diferentes dimensiones de la vida social, tomando como unidad de análisis al país. Así lo que se intenta observar es la forma en que se combinan los múltiples aspectos económicos, productivos, demográficos o sociales de cada país, mostrando de esta manera diferencias entre países de tipo cualitativo. De esta manera se busca caracterizar a los países en función de distintos aspectos que le dan originalidad, que los vuelven distintos a otros, sin que esta diferencia implique la idea de una jerarquía o un gradiente

Esta mirada permite realizar un diagnóstico acerca de cuáles son los obstáculos para alcanzar la plena escolarización y graduación. En este texto se intenta realizar ese diagnóstico, analizando cuáles son las principales problemáticas que se presentan hoy en la región. Entonces debemos pensar cuáles son las formas que asumen en cada país los obstáculos a la plena educación. A su vez se intenta delimitar cuáles son los aspectos comunes que permiten encontrar semejanzas y diferencias entre países. Si bien la situación de cada uno es diferente, existen rasgos comunes que permiten unificar la situación de algunos por su parecido y diferenciarla de la de otro conjunto. De un lado entonces, la distancia entre el objetivo de la universalización y la realidad; del otro cuáles son las problemáticas que aparecen a lo largo de la región.

5.1 LA SITUACIÓN EDUCATIVA HOY

En una primera aproximación general, dando cuenta de cuáles son las distancias entre el objetivo de universalización de la educación y lo que ocurre en cada país, se puede observar que los sistemas educativos formales vienen mostrando un proceso de ampliación de la cobertura. Ello ha acontecido en todos los niveles, aunque recientemente se manifiesta con más fuerza en el inicial y medio.

En el nivel primario, que se encuentra muy cerca de la universalización del acceso, el aumento en la cobertura se fue extendiendo en anteriores décadas en un proceso que en algunos países tuvo mayor dinamismo hacia mediados del siglo pasado, y en otros más tardíamente, hacia la década del 80.

En este momento la asistencia a la educación primaria está extendida en la mayoría de los países, quedando por incorporar a algunos núcleos de población sin escolarizar. Este es por ejemplo el caso de los niños que viven en las áreas rurales de algunos países de América Central.

En el nivel medio reside en la actualidad el mayor problema. Globalmente, mientras el 90% de los niños latinoamericanos en edad de asistir al primario concurren efectivamente a ese nivel, este porcentaje desciende al 68% en el caso del nivel secundario. Además, se evidencian dificultades en terminar la secundaria. ¿Cuáles son los aspectos principales que dificultan la incorporación y la graduación de todos los niños y adolescentes a lo largo de la educación formal?

5.2 ENTRE LA COBERTURA Y LA EFICIENCIA INTERNA

Si bien la asistencia escolar está extendida no siempre ocurre lo mismo con la finalización del nivel. A pesar de la expansión masiva de la educación primaria, no todos los niños que accedieron a ella lograron completarla, lo cual evidencia que en algunos casos las trayectorias educativas se interrumpen tempranamente. Las tasas netas de escolarización primaria, es decir, la asistencia al nivel primario de la población que por su edad debiera estar asistiendo ha dicho nivel, está generalizada en la región. En casi la mayoría de los países 9 de cada 10 niños concurren a la escuela. Solamente se distancia República Dominicana con 82%.

A los 15 años, es decir, cuatro años después de la edad en que en la mayoría de los países se espera se haya egresado de la educación primaria, ¿cuántas personas realmente han terminado los estudios primarios?, para el conjunto de la región lo ha hecho en promedio el 90%. Sin embargo los países empiezan a diferenciarse entre sí. En Bolivia, Paraguay y Perú se comienza a marcar una brecha entre los niños que asisten y quienes han finalizado el nivel. El fenómeno que aquí se puede observar es la dificultad que tiene la escuela de retener a todos los niños que llegan a sus aulas, y este proceso de pérdida de alumnos, de deserción, en algunos casos empieza tempranamente.

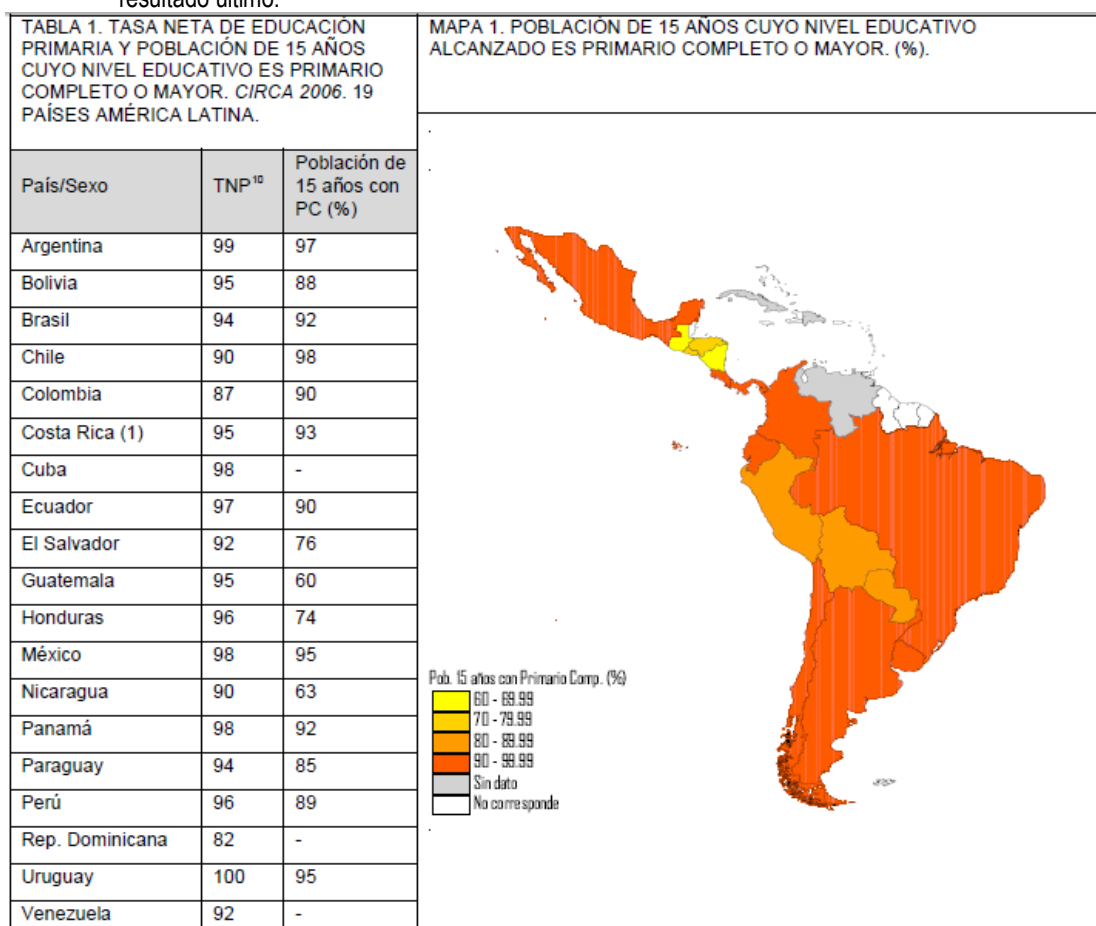
A su vez, algunos países de América Central claramente se distancian del resto. Así se observa en Nicaragua y Guatemala que, si bien la asistencia neta llega al 90% o lo supera, la graduación alcanza solamente a entre un 60 y 63%. Esto da cuenta una vez más de que la interrupción de las trayectorias educativas en algunos casos comienza en el nivel primario. La igualdad de oportunidades, expresada en garantizar que los niños accedan a la escuela, es una condición necesaria pero no suficiente para conseguir la igualdad en los logros. Este es el caso de los países donde las disparidades sociales y económicas son más marcadas.

En el nivel secundario ocurre algo similar aunque con niveles de escolarización menores, a excepción de Cuba, las tasas netas de escolarización no llegan en ninguno de los casos aquí analizados al 80%, siendo ya esta una expresión del abandono escolar.

Por otra parte la brecha que separa la asistencia de la graduación se agranda. Es decir, son más los alumnos que habiendo pasado por las aulas no logran finalizar los estudios. Este fenómeno evidencia grandes dificultades de eficiencia interna y retención de los sistemas dado que buena parte de los alumnos finalmente deja la escuela. En algunos casos este abandono antes de la graduación se da a pesar de, aparentemente, permanecer más años en la escuela. Este proceso queda expresado en la brecha entre la asistencia y el egreso, la cual en una cantidad importante de países supera los 10 puntos.

Aquí parece oportuno destacar que las diferencias entre quienes acceden al secundario y los que consiguen finalizarlo son importantes más allá del nivel al que llegue la escolarización. Por ejemplo, en Nicaragua y Guatemala coexisten tasas de asistencia bajas y brechas amplias. No sólo son pocos los que acceden sino que además, entre estos, son pocos los que terminan.

Pero en otros países con mayores niveles de asistencia las diferencias absolutas entre la asistencia y la graduación también son grandes. En Argentina, Bolivia, Brasil y México mientras la asistencia supera el 70% la graduación se ubica siempre al menos 16 puntos porcentuales por debajo, llegando esta diferencia a ser de inclusive 30 puntos. Esta brecha parece ser un indicio de que no alcanza únicamente con lograr la llegada del adolescente a la escuela. Este es en realidad el punto de partida y no el resultado último.

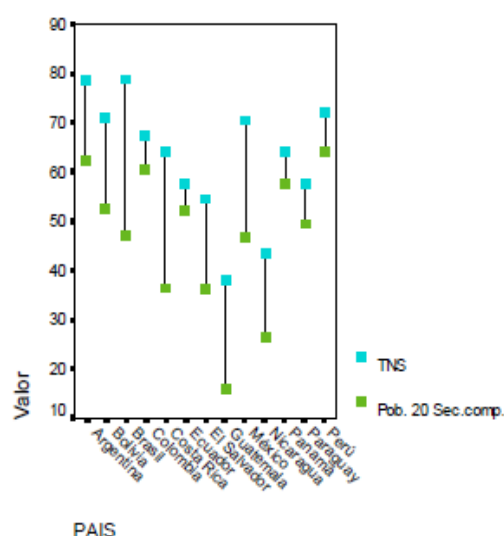


Fuentes: TNP UIS- UNESCO. Información disponible on line. Última actualización Mayo 2009.
http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=143&IF_Language=eng
 Porcentaje de población de 15 años con primario completo SITEAL en base a encuestas a hogares: Argentina EPH 2006 sólo urbano, Bolivia ECH 2005, Brasil PNAD 2006, Colombia ENH 2006, Costa Rica EHPM 2005, Chile CASEN 2006, Ecuador EESD 2006, El Salvador EHPM 2006, Guatemala ECV 2006, Honduras EHPM 2006, México ENIGH 2006, Nicaragua EMNV 2005, Panamá EH 2006, Paraguay EIH 2006, Perú ENAHO 2006, Uruguay ECH 2006.

El acceso al sistema educativo es hoy, entonces, una condición de posibilidad para el acceso al conocimiento pero no lo garantiza en sí mismo. Por último, sólo en algunos países encontramos distancias menores (este es el caso de Ecuador, Colombia, Panamá, Perú), aunque no necesariamente la asistencia es alta. Así, los tres primeros países parecen ser eficientes con los alumnos que llegan a las aulas pero no inclusivos (en Colombia la asistencia es del 67% y quienes completaron el nivel a los 20 años el 61%; en Ecuador asisten el 57% y egresan el 52% y en Panamá el 64% y 57 % respectivamente). En Perú, la inclusión es mayor.

TABLA 2. TASA NETA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, POBLACIÓN DE 20 AÑOS CON NIVEL SECUNDARIO COMPLETO O MAYOR Y BRECHA.

	TNS (a)	Población de 20 años con nivel secundario completo (%) (b)	Brecha (a-b)
Argentina	78,4	62,1	16,3
Bolivia	70,9	52,5	18,4
Brasil	78,6	46,9	31,7
Chile	-	76,3	-
Colombia	67,4	60,5	6,9
Costa Rica	64,2	36,4	27,8
Cuba	85,6	-	-
República Dominicana	61,5	-	-
Ecuador	57,3	52,2	5,1
El Salvador	54,4	36,2	18,2
Guatemala	38,1	15,8	22,3
Honduras	-	19,8	-
México	70,3	46,7	23,6
Nicaragua	43,4	26,4	17
Panamá	64,2	57,3	6,9
Paraguay	57,4	49,5	7,9
Perú	72,1	64,1	8
Uruguay	-	32,6	-
Venezuela	68,4	-	-



Nota: países con dato en ambos indicadores.

Fuente:

TNS UIS- UNESCO. Información disponible on line. Última actualización Mayo 2009.

http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=143&IF_Language=eng

Porcentaje de población de 15 años con primario completo SITEAL en base a encuestas a hogares.

Si bien hubo importantes aumentos en la escolarización en el nivel secundario, no está garantizada aún la generalización de la finalización del nivel, pareciera que se extiende el tiempo de escolarización pero no se evita la deserción. Una importante dificultad para garantizar la graduación lo constituye la dificultad en brindar las condiciones de posibilidad, a través de distintas estrategias educativas, para que los distintos sectores sociales que ahora acceden a la escuela se encuentren en condiciones de permanecer y egresar.

En algunos casos existen grandes dificultades en terminar el secundario. Hacia el año 2006, en Nicaragua, Guatemala y Honduras menos de una tercera parte de la población completa el nivel secundario a los 20 años. En estos países también la graduación en el nivel primario se encuentra entre las más rezagadas de la región.

Algo similar ocurre con El Salvador. Sin embargo la graduación también es baja en Uruguay y Costa Rica (alrededor del 36% en ambos). Aquí el panorama contrasta con lo que ocurría en el nivel primario. Sea en mayor o menor medida por problemas de pasaje o de abandono, poco más de una tercera parte de los adolescentes consigue terminar el nivel. La caída se marca abruptamente. Si bien en los países estudiados se observan grandes dificultades para terminar el secundario, las configuraciones educativas son distintas. Por un lado, países donde importantes proporciones de niños y adolescentes no asisten a la escuela, por el otro, países donde la problemática se aloja directamente en el nivel secundario.

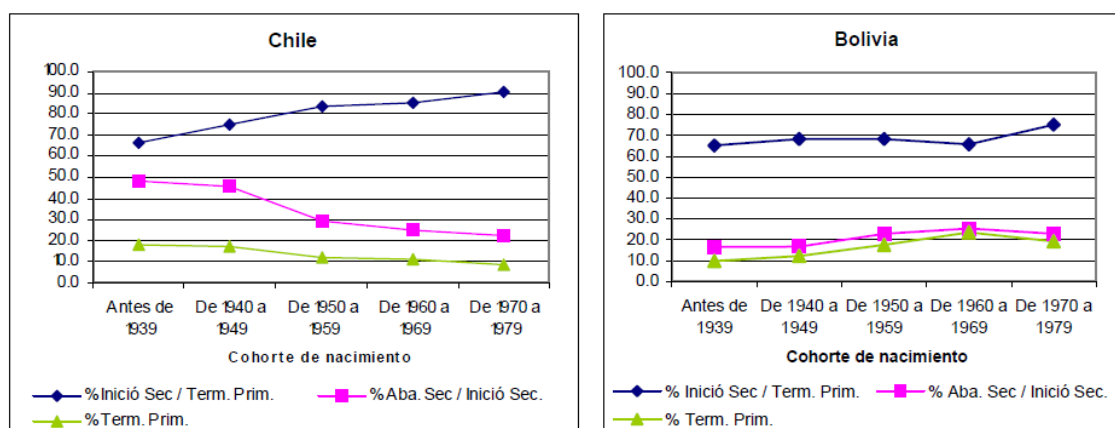
Finalmente, en 9 países de la región la completitud del nivel secundario a los 20 años no llega al 50%. El valor máximo en América Latina es de 76%, es decir, en toda la región al menos una cuarta parte de la población no llegan a terminar el nivel. ¿Qué otros aspectos dificultan la incorporación y la graduación de todos los niños y adolescentes a lo largo de la educación formal?

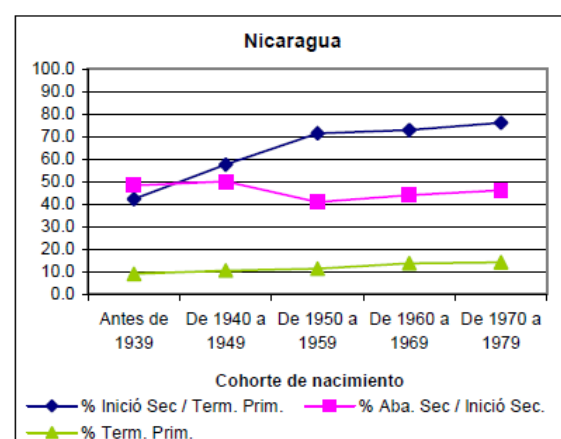
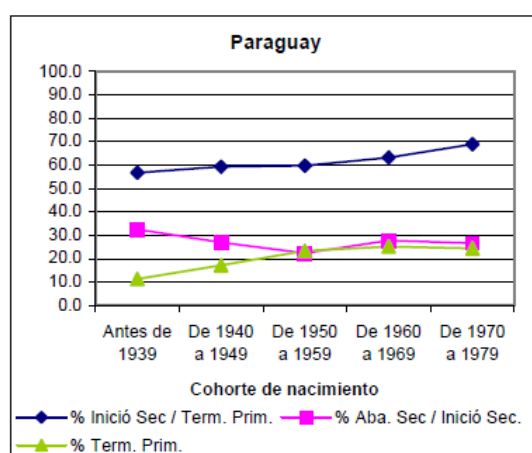
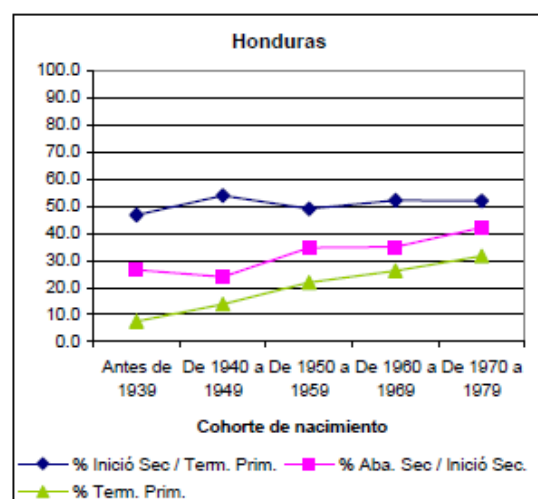
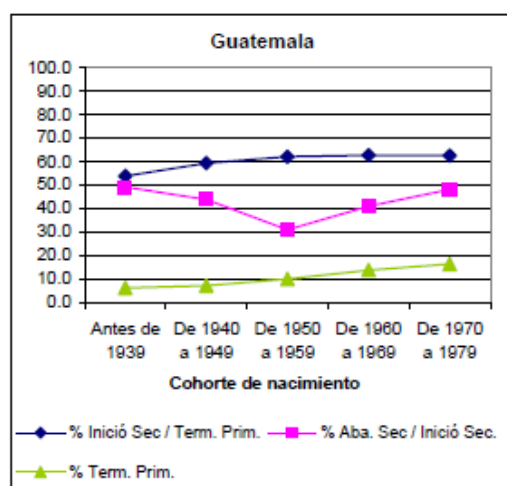
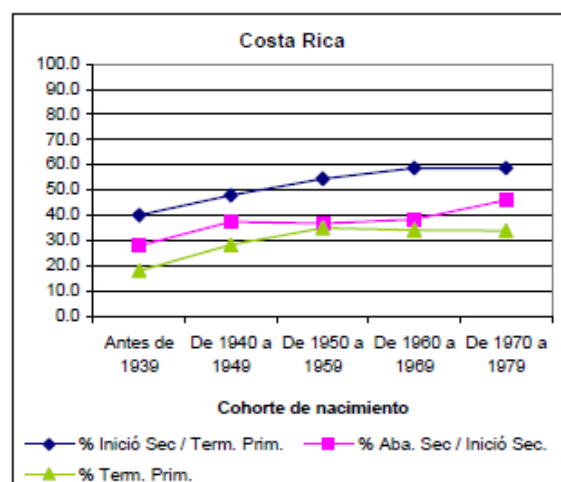
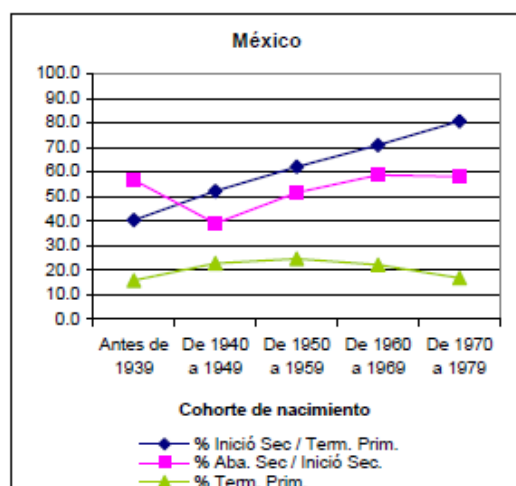
VI) INGRESO Y ABANDONO DE LA EDUCACION SECUNDARIA EN AMERICA LATINA

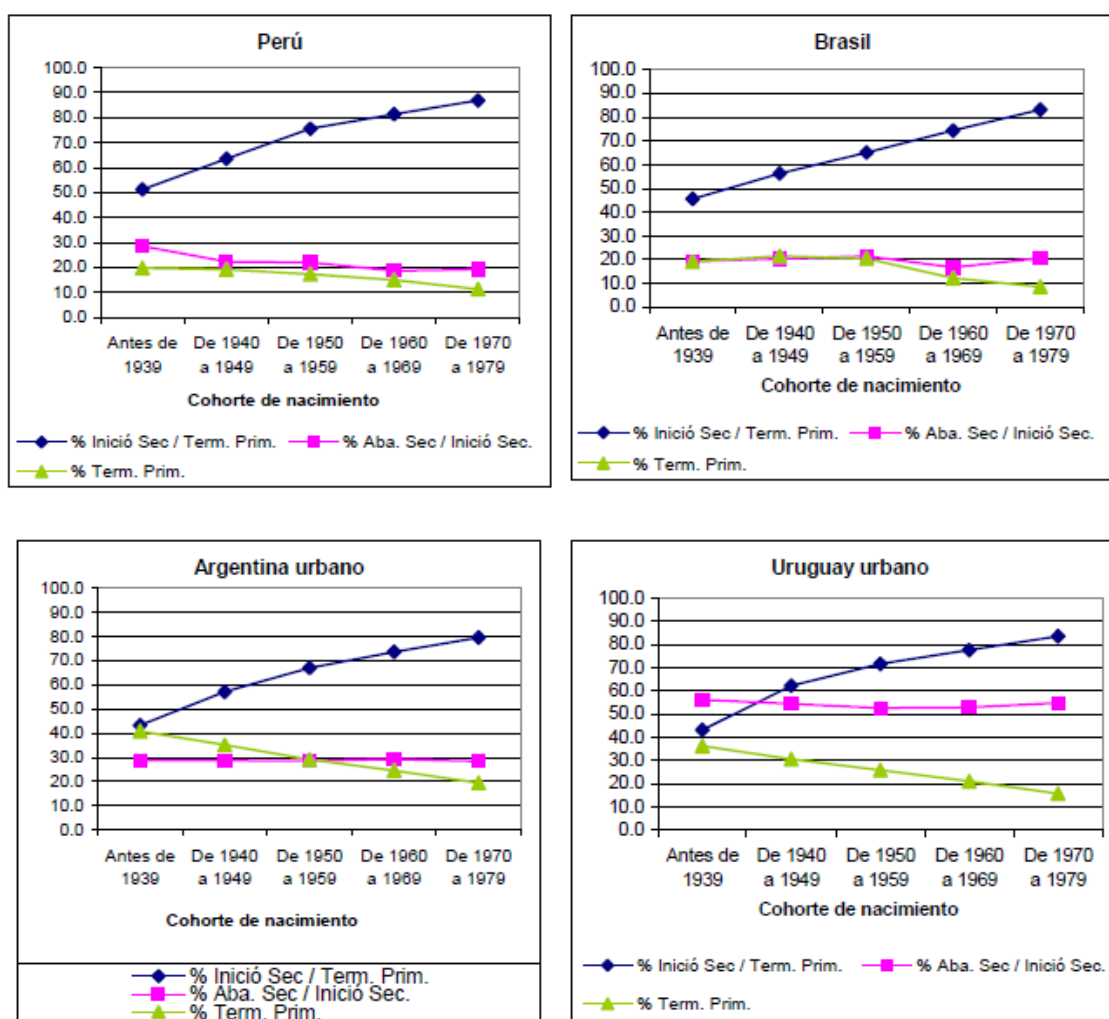
En este aspecto analizaremos el proceso de incorporación y de abandono de la educación secundaria a lo largo de sucesivas generaciones en doce países de América Latina.

¿Qué porcentaje de los que terminan la educación básica ingresan a la educación media? ¿Cuántos de los que ingresan a la educación media abandonan sus estudios antes de completar el nivel? ¿Qué valores asumen estos indicadores ahora y qué valores asumían en el pasado? ¿Qué similitudes y diferencias presentan en cuanto a estos procesos los países de América Latina? ¿Qué tendencias pueden establecerse?

Gráfico 1: Ingreso y abandono de la educación secundaria y porcentaje de la población que terminó la educación básica por cohorte de nacimiento







La matrícula en la secundaria experimentó un proceso de crecimiento en las últimas décadas en América Latina. La tendencia no es la misma para el abandono, que o bien se mantuvo estable, o bien se incrementó en algunos de los países de la región.

El gráfico anterior nos permite observar una diversidad de situaciones en el proceso de inclusión y en la eficiencia terminal de la educación media entre los países considerados. El país con la situación más próspera es Chile que presenta un proceso de crecimiento constante del porcentaje de los que ingresaron a la escuela secundaria respecto a los que egresaron de la primaria y un decrecimiento también constante del porcentaje de abandono del nivel medio sobre el total de ingresantes.

Si bien Chile registra entre quienes nacieron antes del año 1950 altos porcentajes de abandono (mayores al 45%), esa tendencia se revierte para las generaciones nacidas con posterioridad a dicho año y desde entonces presenta mejoras. Para los nacidos en la década del '70, Chile alcanza el mayor porcentaje de matriculados en la escuela media y uno de los niveles más bajos de abandono.

Un segundo escenario es el constituido por Brasil y Perú donde también la matrícula en la escuela media fue creciente. El porcentaje de ingresantes entre los nacidos antes de 1950 es menor que en Chile, pero a diferencia de lo ocurrido en ese país, el nivel de abandono se mantuvo constante y en valores relativamente bajos. En ambos países, más del 70% de los nacidos en la década del '70 que terminaron la educación básica ingresan a la educación media y dos de cada 10 matriculados en el nivel medio abandonan antes de finalizar.

El comportamiento de estos indicadores en las áreas urbanas de Argentina y Uruguay los coloca entre los países con crecimiento continuo del porcentaje de matriculados y niveles de abandono que se mantienen entre las generaciones. Sin embargo, si bien Uruguay alcanza valores altos en el acceso al nivel medio, más de la mitad abandona la escuela. En este aspecto, se diferencia del grupo constituido por Argentina, Brasil y Perú.

Las áreas urbanas de Argentina y Uruguay presentan además un rasgo distintivo: el elevado porcentaje de la población de las primeras cohortes generacionales con la educación primaria completa lo que da cuenta del temprano proceso de escolarización en estos países. En efecto, más de la tercera parte de los mayores de 50 años tiene la educación básica completa, mientras que en Brasil, Perú y Chile sólo la quinta parte completó ese nivel.

Una tercera situación es la de Bolivia y Paraguay. En ambos países, sólo uno de cada diez de los más viejos logró completar la educación básica. Además, la incorporación al nivel medio presenta períodos de estancamiento a lo largo de las últimas décadas y la deserción se mantuvo estable.

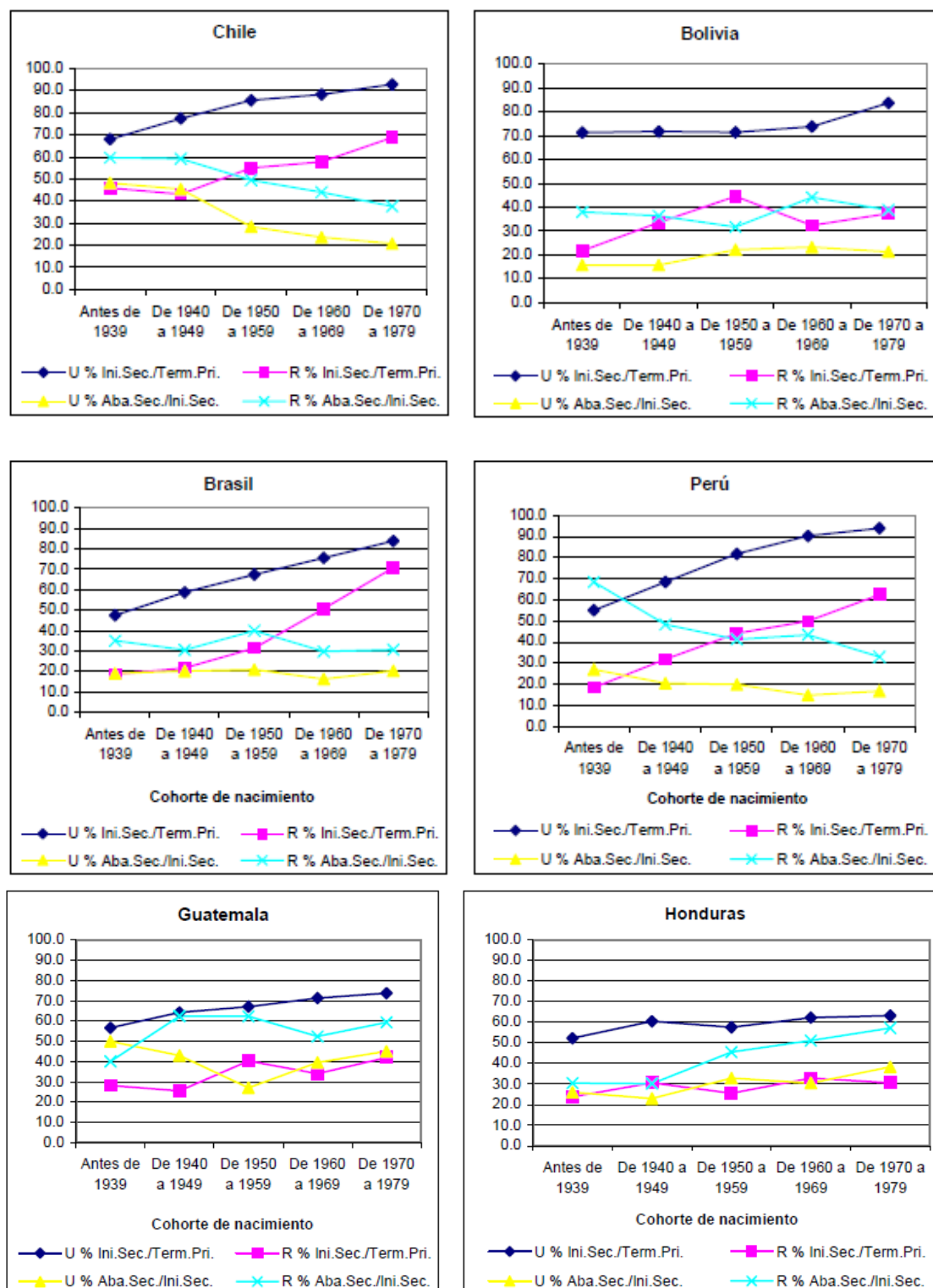
Una peculiaridad del caso boliviano es que es el país que presenta desde la cohorte nacida en los años '30, los porcentajes más altos de ingreso al nivel medio con valores cercanos a las dos terceras partes de los egresados de básica. Es importante destacar que más del 60% de la población boliviana que nació antes de 1950 no completó la educación primaria, de manera que se trata de un alto porcentaje de matriculación a la escuela media respecto a un grupo de bajo peso relativo, constituido por la elite que logró completar la educación primaria.

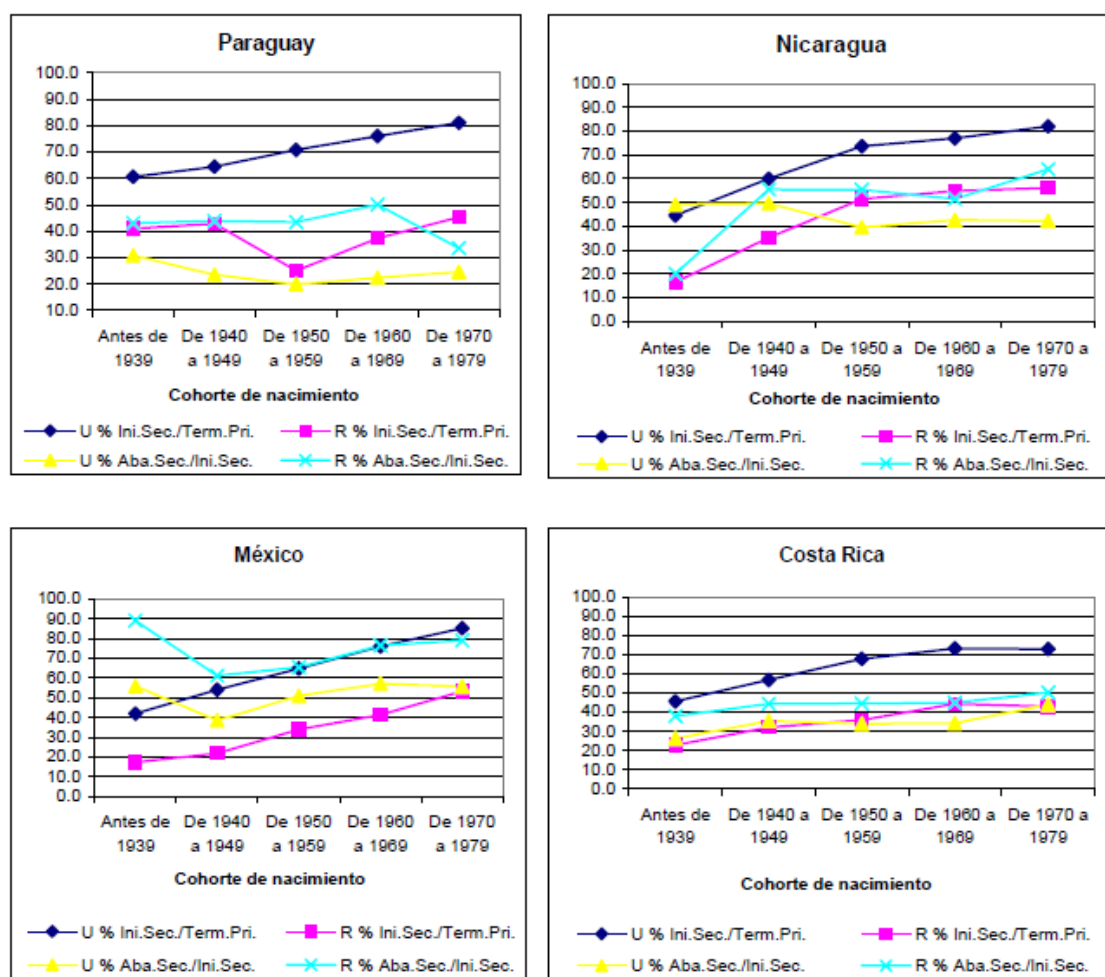
Los casos de México y Costa Rica se caracterizan por el incremento sostenido de la matriculados, pero también del abandono. México duplica el porcentaje de ingresantes entre la primer cohorte generacional considerada y la última, pero es el país con el más alto porcentaje de abandono: aproximadamente el 60% de los nacidos después de 1960 desertan antes de completar el nivel. En Costa Rica, tanto la matriculación como el abandono aumentaron 20 puntos porcentuales entre la primera cohorte generacional y la última.

Las situaciones más desfavorables se presentan en Nicaragua, Guatemala y Honduras. Los tres países registran entre las primeras cohortes porcentajes muy bajos de población con la primaria completa. El porcentaje de matriculados en la escuela secundaria no aumentó significativamente en las últimas décadas, pero hubo un incremento en el nivel de abandono. En el caso de Guatemala es llamativo que los logros en la disminución de la tasa de abandono que ocurren entre las primeras cohortes se revierten: casi la mitad de los nacidos en la década del '70 que ingresan a la escuela media desertan, lo que reproduce el nivel de abandono de la generación nacida en los años '30. En Honduras, el porcentaje de los que dejan la escuela media pasó de 26% en la primera cohorte generacional a 42% en la última.

En síntesis, el incremento de las oportunidades de ingreso al nivel medio sin que simultáneamente se haya producido una mejora en la retención ha significado por un lado, un avance en el perfil educativo de la población por el aumento de los años de escolaridad, pero por otro, la masificación del nivel medio implicó un pasaje al interior de la escuela de un proceso de selección y exclusión social que en el pasado ocurría fuera del ámbito escolar.

Gráfico 2: Ingreso y abandono de la escuela media por cohorte de nacimiento y área geográfica: urbana – rural





La incorporación y el abandono de la escuela media, ¿siguieron las mismas tendencias en las áreas rurales que en las urbanas? Las disparidades geográficas, ¿se redujeron o aumentaron?

En todos los países las disparidades geográficas tanto en lo relativo al ingreso como al abandono de la escuela media son significativas. La tendencia general en los países analizados consiste en una aproximación intergeneracional en los niveles de cobertura entre las áreas rurales y las urbanas, mientras que las disparidades geográficas en el nivel de abandono se mantuvieron o incluso se agudizaron.

Más allá de esta tendencia general es posible señalar algunas especificidades. En el caso de Chile, el crecimiento de la cobertura de la educación secundaria mantuvo las disparidades geográficas: la diferencia porcentual entre los matriculados urbanos y los rurales es la misma para los nacidos en la década del '30 que la que registran los nacidos en la década del '70. Asimismo, el abandono decreció menos en las áreas rurales que en las urbanas lo que condujo también en este aspecto a acentuarse las brechas geográficas.

En Bolivia se registra una disminución de las disparidades geográficas tanto en el acceso como en el abandono del nivel medio. Es importante destacar que es uno de los países junto con Perú y Chile donde las diferencias por ámbito son más agudas.

Para la cohorte nacida en la década del '30 en áreas urbanas el porcentaje de matriculados en la escuela media es tres veces mayor que el de las áreas rurales. Este porcentaje se redujo a una relación de 2 a 1 para los nacidos en la década del '70. La disminución de las disparidades geográficas en cuanto al abandono se debe al aumento de la tasa en las áreas urbanas en condiciones en que se mantuvo la de las áreas rurales. Paraguay es el único de los países analizados en el que las disparidades geográficas en el acceso a la educación media se acentúan. Si bien el porcentaje de matrícula urbana creció en forma continua en las áreas urbanas, en las áreas rurales este porcentaje se mantuvo entre la primera y la última cohorte generacional. A su vez, las brechas geográficas en el nivel de abandono se mantuvieron, aunque es necesario destacar un descenso importante en la proporción de desertores rurales entre los nacidos en la década del '70.

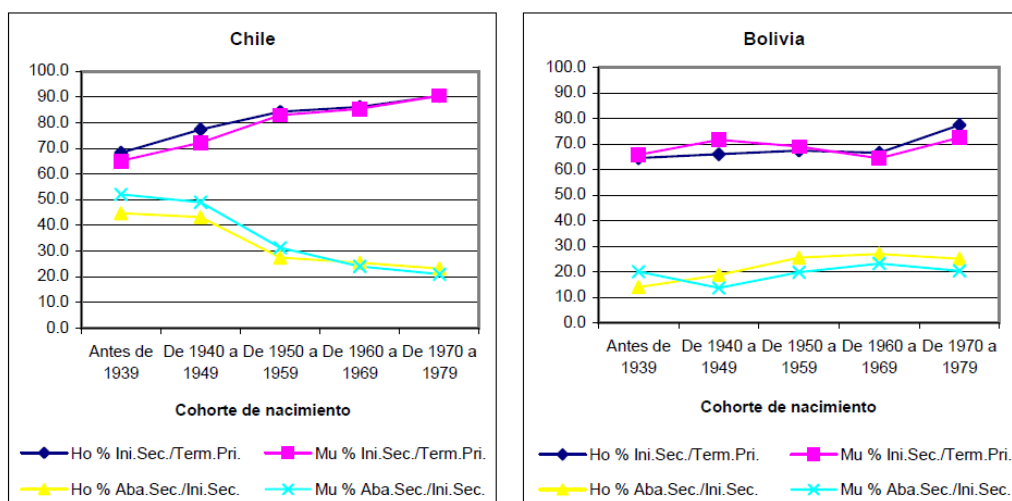
En Nicaragua, las tendencias se asemejan a las generales de la región. A partir de la cohorte nacida en los años '40, el porcentaje de matriculados en la educación media en las áreas rurales comienza a estar más próximo que al de las áreas urbanas. Por el contrario, el porcentaje de los que abandonan la educación media se mantiene entre la población residente en las áreas urbanas y crece entre la población rural de manera que la disparidad geográfica en el abandono aumenta.

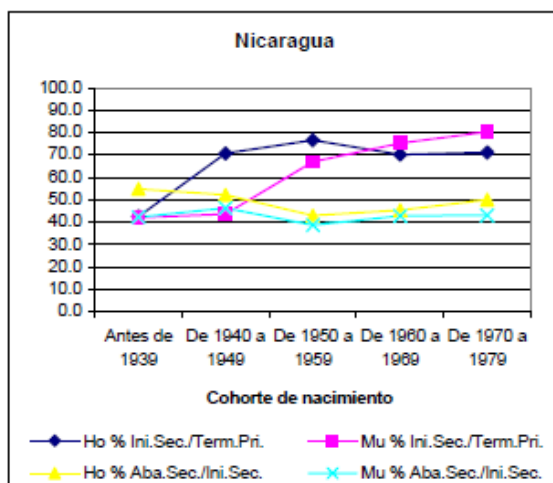
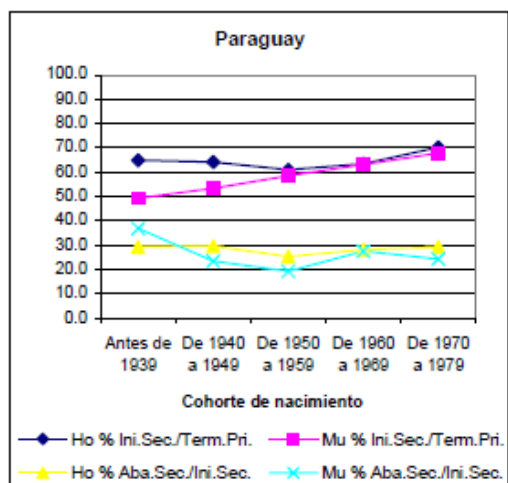
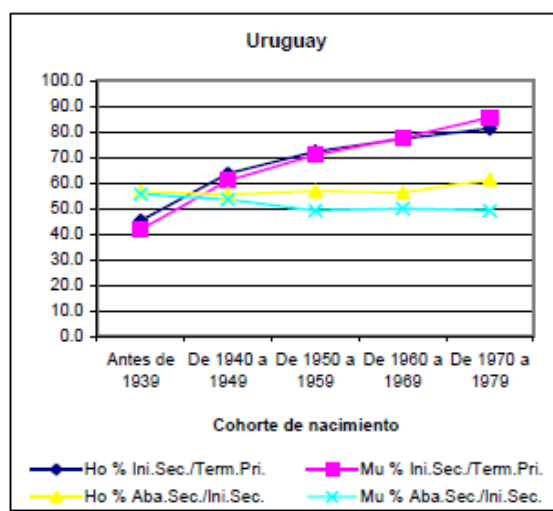
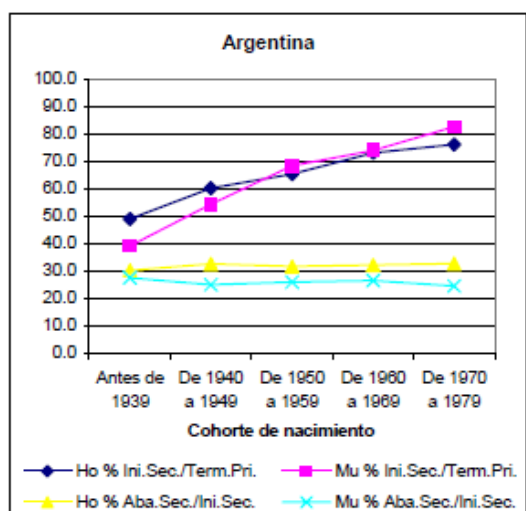
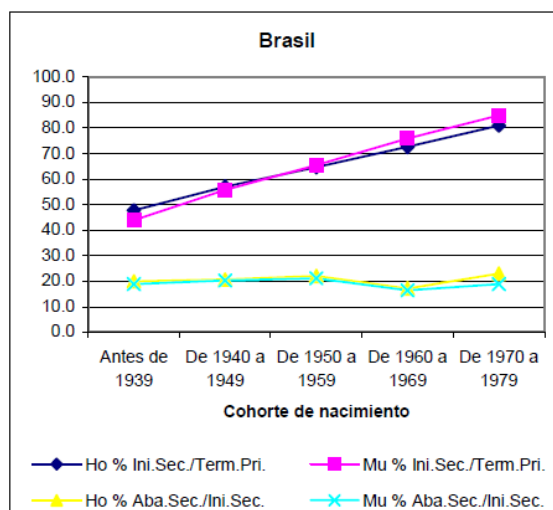
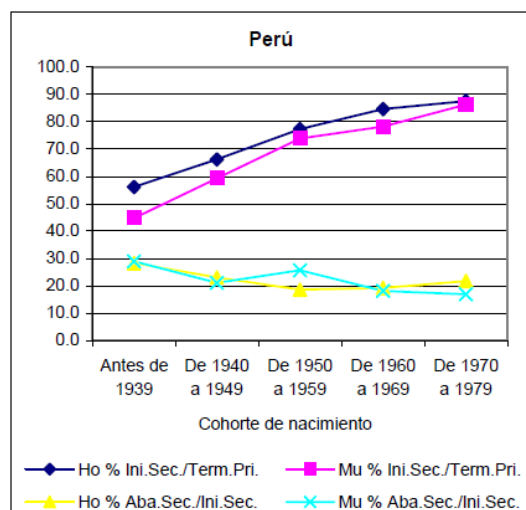
En México y Costa Rica disminuyen tanto las disparidades en el acceso como en el abandono. En Costa Rica, el incremento en el ingreso rural a la escuela media se produce en la cohorte nacida en los años '40, en cambio, en México en la del '50. La disminución en las disparidades geográficas en el abandono, para México, se explica por un leve descenso del alto porcentaje de deserción en el área rural en condiciones en que se mantiene constante entre las generaciones el porcentaje de desertores en las áreas urbanas. En Costa Rica, el abandono se incrementa en ambas áreas, pero el crecimiento es mayor en las áreas urbanas que en las rurales.

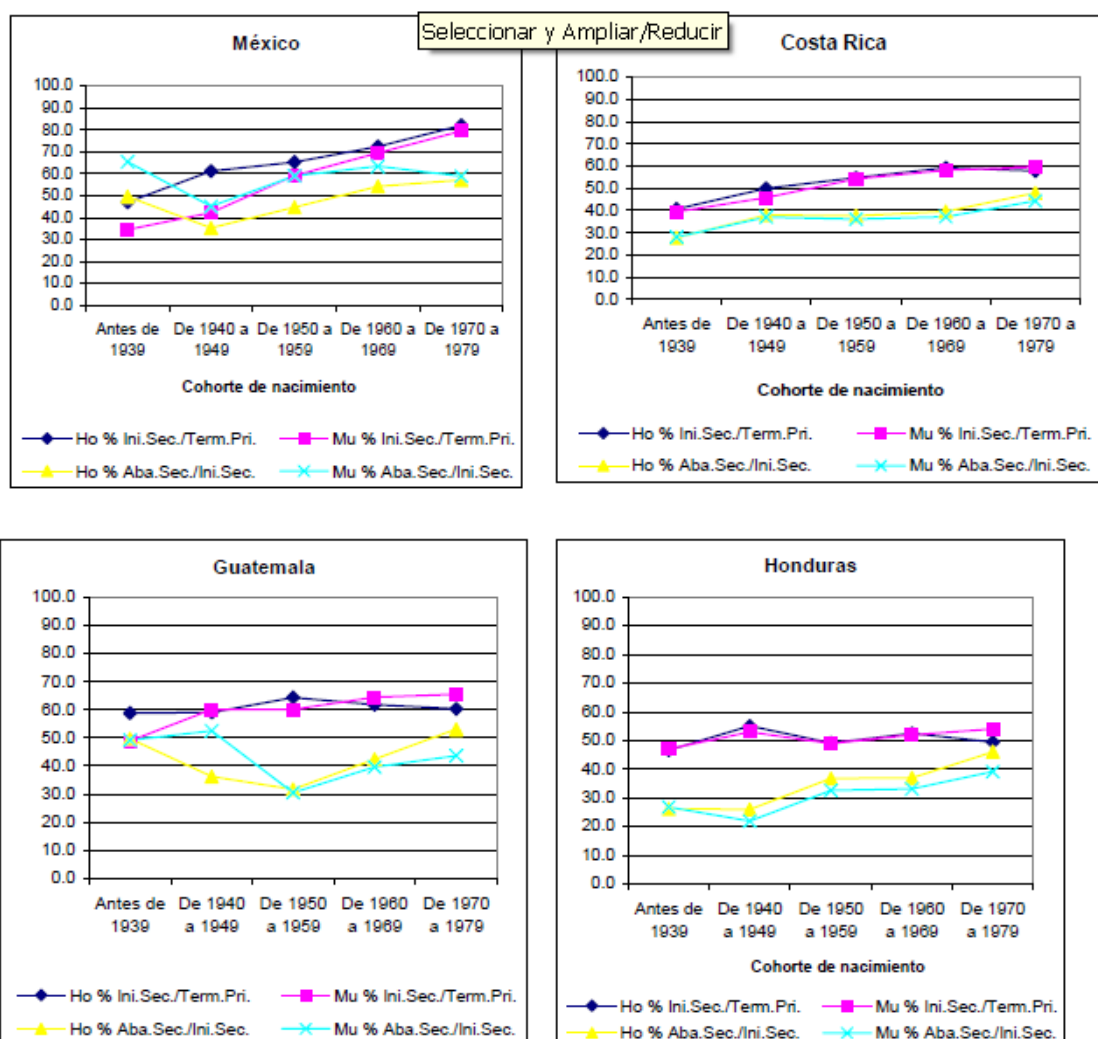
En Guatemala, las disparidades geográficas en el ingreso a la escuela media presentan cambios muy abruptos entre las cohortes generacionales. En las áreas urbanas el crecimiento matricular es sostenido, en cambio en las áreas rurales, se mantiene a niveles muy bajos (inferiores al 30%) para los nacidos en las décadas del '30 y del '40, alcanza un máximo para la cohorte nacida en los '50s y decae en la cohorte del '60.

El abandono en las áreas urbanas es descendente en las tres primeras cohortes y asciende en las últimas dos, justo al revés de lo que ocurre con el abandono en las áreas rurales que es ascendente entre los nacidos antes de 1960 y descendente entre las dos últimas cohortes. Si se compara la primera con la última, las disparidades geográficas en el acceso se mantuvieron y se acentuó la desigualdad. Sin cambios intergeneracionales tan marcados como los de Guatemala, las tendencias resultantes en Honduras son las mismas. El aumento continuo de la matrícula en ambas áreas se produjo sin que se alteraran las desigualdades geográficas y el aumento más pronunciado del abandono en las áreas rurales condujo a una acentuación de la disparidad en este indicador.

Gráfico 3: Ingreso y abandono de la escuela media por cohorte de nacimiento y sexo







La desagregación por sexo de estos indicadores permite señalar una tendencia general a la equidad de género en el acceso y a la inequidad en el abandono. En las primeras cohortes generacionales varios de los países presentan porcentajes más altos de matriculación masculina que se tienden a equiparar a partir de la cohorte nacida en los años '60. Las disparidades de género en el abandono eran pocas entre las primeras cohortes, pero en la mayoría de los países entre las últimas cohortes generacionales el porcentaje de varones que abandona la secundaria supera al de mujeres.

La mayor presencia masculina en la matrícula secundaria entre las primeras cohortes generacionales sólo es pronunciada en algunos países como México, Paraguay, Perú, Argentina y Guatemala. En Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay estas disparidades en el acceso en las primeras cohortes son más moderadas.

Además, las brechas de género en el acceso sólo persisten en México, Perú y Paraguay hasta la generación nacida en los años '70. En Argentina, la brecha se revierte y comienza a ser mayor el porcentaje de matriculación femenina en la cohorte nacida en los años '50. Lo mismo ocurre en Guatemala para la cohorte nacida en los años '60.

En Chile y Costa Rica, la equidad de género en el acceso se logra en la cohorte nacida en los años '50 y se mantiene desde entonces, en cambio en Brasil y Uruguay donde la equidad también se logra en esa generación, la brecha se revierte y, al igual que en Argentina y Guatemala, la matriculación femenina entre los más jóvenes supera a la masculina.

Bolivia también constituye un caso particular a este respecto ya que la tendencia es inversa a la que presentan casi todos los demás países. En las primeras cohortes el porcentaje de mujeres que ingresa a la escuela media es mayor que el de hombres y a partir de la cohorte nacida en los años '60 la matriculación masculina supera a la femenina.

En Honduras hay equidad de género en el acceso desde las primeras cohortes generacionales y sólo para la cohorte nacida en los años '70, la proporción de mujeres es mayor que la de hombres.

Nicaragua parte de una situación de equidad de género en el acceso para la cohorte nacida en los años '30 que se revierte radicalmente en la siguiente cohorte con un aumento muy acentuado de la matriculación masculina respecto a la femenina. A partir de la cohorte nacida en los años '60, el porcentaje de mujeres matriculadas comienza a superar al de hombres, de manera que para la última cohorte en consideración, Nicaragua es el país que presenta la mayor disparidad de género en el acceso.

En cuanto al abandono de la escuela media, las diferencias entre los países remiten a lo que ocurre entre las primeras cohortes generacionales. La mayoría de los países: Argentina, Brasil, Costa Rica, Guatemala, Honduras, Perú y Uruguay presentan niveles similares de abandono entre varones y mujeres que nacieron antes de 1960. En México, Chile, Bolivia y Paraguay la deserción femenina entre las primeras cohortes es más alta que la masculina. Nicaragua constituye una excepción ya que es el único país en el que la deserción masculina siempre ha sido más alta que la femenina. En las últimas décadas, en todos los países considerados la deserción masculina es mayor que la femenina.

SINTESIS

- ✓ El acceso a la escolarización media creció significativamente en las últimas décadas en América Latina en condiciones en que la tasa de abandono se mantuvo estable. Este aumento cuantitativo de las oportunidades de ingreso sin que al mismo tiempo se produjera una mejora en las posibilidades de permanecer en el nivel hasta completarlo implica un corrimiento al interior de la escuela media del proceso de selección y exclusión de los sectores de menores recursos que antes no ingresaban.
- ✓ La consideración de las diferencias por área geográfica en las oportunidades de ingreso y en el abandono de la escuela media ratifica la fuerte fragmentación territorial que presenta el desarrollo de los países de la región. Si bien se registra una tendencia a un acortamiento de las brechas en el acceso al nivel entre las áreas rurales y las urbanas, estas disparidades están lejos de desaparecer. Además, las desigualdades geográficas en el abandono se mantuvieron o incluso se agudizaron.
- ✓ Las desigualdades de género son mucho más leves que las geográficas. La equidad de género en las oportunidades de acceso está lograda, pero por cuestiones seguramente vinculadas a la tensión entre estudio y trabajo, la tasa de abandono de los hombres es mayor que la de las mujeres entre las últimas cohortes generacionales en todos los países de la región.
- ✓ El análisis de lo ocurrido entre distintas cohortes generacionales con el ingreso, el abandono, la finalización de la escolarización primaria y media y, las desigualdades de género y geográficas en estos indicadores permite clasificar a los países de la región en función de características comunes.
 - Una primera diferenciación a grosso modo coincide con la localización geográfica. Los países del sur de América Latina (Chile, Brasil, Perú, Argentina, Uruguay, Bolivia y Paraguay) son de escolarización más temprana, presentan tendencias continuas al incremento de la matriculación en la escuela media y logran en consecuencia que un mayor porcentaje de su población complete la escolarización media. En cambio, en México y los países centroamericanos (Costa Rica, Honduras, Guatemala y Nicaragua) la escolarización es tardía, el proceso de inclusión en la escuela media presenta períodos de estancamiento y las tasas de abandono son muy altas de modo que la población que logra completar la educación media es menor que en los países del sur de la región.
 - Entre los países del sur, Chile alcanza los mejores logros con un incremento constante del porcentaje de ingresantes, un decrecimiento también continuo del abandono lo que conlleva a que sea el país de la región más próximo a lograr la meta de universalización de la escolarización media. Sin embargo, estas mejoras no implicaron un achicamiento en las desigualdades geográficas: la brecha en la cobertura se mantuvo y se agudizó la desigualdad en el abandono.
 - El grupo integrado por Brasil, Perú, Argentina y Uruguay también presenta un incremento continuo de la cobertura del nivel medio, pero –a diferencia de lo que ocurre en Chile– la tasa de abandono permanece estable intergeneracionalmente. De esta manera, el porcentaje de población que logra completar la secundaria es menor en estos países que en Chile. Una característica que distingue a Argentina y Uruguay del resto del grupo es la escolarización temprana, de manera que entre la población de más edad ambos países registran los niveles educativos más altos. Una peculiaridad del caso uruguayo es la elevada tasa de abandono lo que incide en que sea el país del grupo con menor porcentaje de población con secundaria completa.

- En Bolivia y Paraguay las oportunidades de acceder a la escuela media son menores que en el resto de los países del sur aun entre los más jóvenes. Asimismo, ambos países presentan entre las primeras cohortes porcentajes muy bajos de población con la educación básica completa, lo que hace que –a diferencia de lo que ocurre en el resto de los países del sur– el peso relativo de los que logran completar la primaria sea creciente intergeneracionalmente.
- En Costa Rica, México y Nicaragua el incremento de las oportunidades de acceso es creciente entre las generaciones y alcanza niveles más altos que en los casos de Guatemala y Honduras, donde el crecimiento de la matriculación en media de los que terminaron la básica es bajo y se estanca. Las tasas de abandono son más altas en todos estos países comparados con los del sur y en muchos casos aumentaron junto con las oportunidades de acceso.
- Si bien, las disparidades en el acceso a la escuela media entre las áreas urbanas y las rurales han decrecido en las últimas décadas, las que existían en el nivel de abandono se mantuvieron o se agudizaron. Honduras, Bolivia, Guatemala, Costa Rica y Paraguay son los países que presentan brechas geográficas en el acceso más perdurables. En cambio, las disparidades geográficas más altas en el abandono se registran en Perú, Chile y también en Bolivia.

VII. LA EDUCACION PÚBLICA VS LA EDUCACION PRIVADA

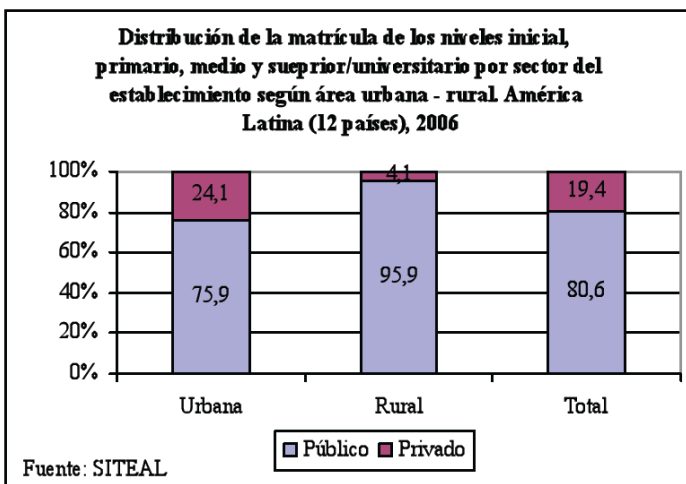
La presente descripción se concentra en un aspecto específico de un análisis general de tendencias sociales y educativas en América. Se trata de la pregunta por el papel que jugó el sector público en la evolución reciente de la cobertura del sistema educativo, particularmente de la escolarización básica, en los países de la región.

Muchos han venido señalando el fuerte incremento de las tasas de escolarización desde inicios de los '90 –en un contexto en que otras áreas sociales resultaron expulsoras– y también se ha venido advirtiendo sobre los límites de la expansión de la matrícula que se expresa en una significativa reducción de las tasas de incremento interanual desde inicios de la actual década.

Durante la década del 90, la escolarización creció a un ritmo sostenido entre la población en edad de asistir al nivel inicial y a la educación media. Para inicios de los '90, la universalización del acceso al nivel primario estaba lograda en los países de la región, aunque obviamente la culminación del nivel por todos los ingresantes no se ha logrado.

Este incremento de la escolarización tanto en el nivel inicial como en el nivel medio favoreció fundamentalmente a los sectores peor posicionados de la estructura social y se tradujo en una reducción de las brechas sociales en las oportunidades de acceso al sistema. Efectivamente, tanto los niños y adolescentes de las áreas rurales, los indígenas, los residentes en hogares urbanos pobres o cuyos referentes tienen un vínculo débil y marginal con el mercado laboral fueron las caras nuevas que ingresaron al preescolar y a la escuela secundaria.

Para la escuela, particularmente para la escuela secundaria, la masificación del nivel significó nuevos desafíos.



Las evidencias empíricas permiten suponer las dificultades de adaptar los dispositivos institucionales y pedagógicos al perfil social y cultural de los nuevos estudiantes. Efectivamente, los estudiantes secundarios provenientes de los hogares con menores recursos económicos son los que presentan mayores niveles de rezago etario y los que más dificultades tienen para completar el nivel.

Un primer señalamiento se vincula a la concentración de la oferta privada en las áreas urbanas. Como se observa en el gráfico que se presenta a continuación, prácticamente no hay oferta privada en las áreas rurales.

Si se considera en forma conjunta los niveles inicial, primario, medio y superior o universitario se observa que el sector privado cubre al 19% de la matrícula. Sin embargo, este alcance del sector privado sólo se registra en las áreas urbanas, las más densamente pobladas. En las áreas rurales, la oferta privada sólo llega al 4%

de los matriculados en los distintos niveles del sistema. Una primera constatación es que la oferta pública absorbe prácticamente a la totalidad de los estudiantes que residen en áreas rurales.

De aquí en adelante, sólo se comparará el perfil de los estudiantes de las escuelas públicas y privadas en las áreas urbanas de la región.

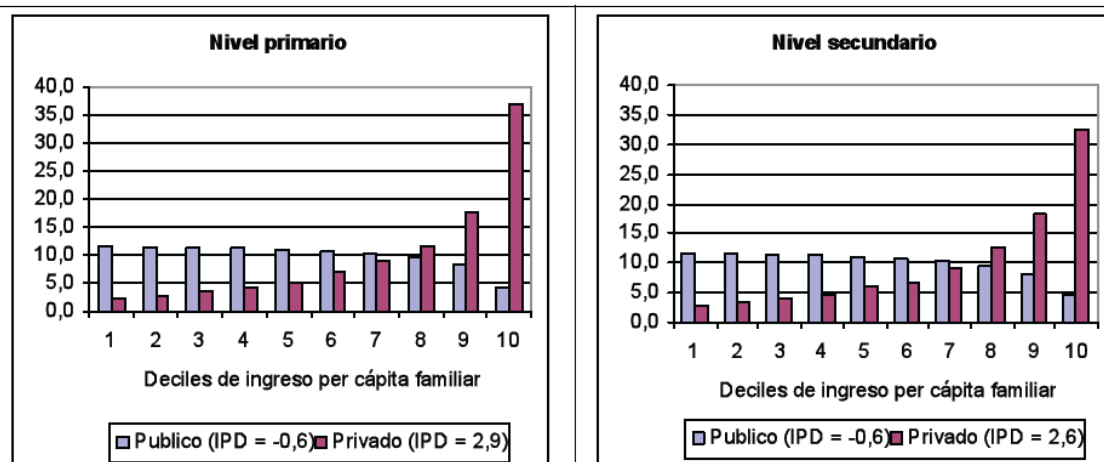
La oferta privada ¿se concentra en algún nivel educativo o tiene una expansión homogénea en los distintos niveles que integran la educación formal? ¿Qué cobertura tiene la oferta pública y la privada en los distintos países de la región?

Los datos muestran que la oferta de la educación privada es similar en los niveles que integran la educación básica: primario y secundario. En estos niveles, el 18% de los estudiantes asiste a establecimientos de gestión privada. En el nivel inicial, este porcentaje asciende al 28%, sin embargo la extensión de la obligatoriedad en varios países de la región a más años de los correspondientes a la educación inicial seguramente se traducirá en el futuro en una reducción de este valor dado que los estados deberán garantizar una oferta educativa que permita el cumplimiento de las regulaciones sobre la educación obligatoria. El nivel superior o universitario presenta una situación claramente disímil al resto: más de la mitad de los estudiantes del nivel asiste a establecimientos de gestión privada. La tabla que se presenta a continuación permite observar las diferencias que presentan los países de la región en cuanto a esta distribución.

Si se considera como indicador del origen social a la distribución de los estudiantes por decil de ingresos per cápita del hogar, se observa que entre los alumnos del nivel primario, el 34% de los que asisten al sector público residen en hogares pertenecientes a los tres deciles con menores ingresos. En cambio, sólo el 9% de los que asisten a establecimientos de gestión privada se encuentran en esa posición económica. En contrapartida, el 23% y el 66% de estudiantes de nivel primario con ingresos per cápita correspondientes a los tres deciles más altos asisten al sector público y al privado respectivamente.

El índice de pendiente de la desigualdad (IPD) indica cuántos puntos porcentuales aumenta o disminuye la presencia de estudiantes en cada sector por el pasaje de un decil de ingresos per cápita al siguiente. Un valor de 0 en el índice de pendiente de desigualdad indicaría la ausencia de diferencias sociales (de ingresos per cápita del hogar) entre los estudiantes, los valores altos y negativos indican la mayor presencia relativa de los estudiantes provenientes de los deciles de ingreso más bajos y los altos y positivos la mayor presencia de los estudiantes provenientes de hogares con altos ingresos. Las desigualdades en el sector público (-0,6 puntos porcentuales) son menores que en el sector privado (2,9 puntos porcentuales). Este indicador agrega a la cuestión de la concentración de la educación privada entre los estudiantes con mayores ingresos, la posibilidad de comparar las diferencias en los perfiles sociales que atiende cada sector. Las escuelas públicas primarias ubicadas en localidades urbanas reciben estudiantes socialmente más diversos, cuentan con una matrícula cuya composición es más plural o más democrática, mientras que las escuelas privadas se concentran fundamentalmente en los estudiantes con más recursos y en este sentido son más selectivas.

Distribución de los estudiantes de educación básica por nivel y decil de ingresos per cápita familiar según sector del establecimiento al que asisten. Áreas urbanas, América Latina, (11 países), 2006



Fuente: SITEAL

Este recorrido por las diferencias en el perfil social de los estudiantes del sector público y el privado, permite visualizar la concentración de los desafíos en relación a la meta de alcanzar equidad en los resultados educativos en el sector público. En la mayoría de los países de la región, el sector educativo público es el que atiende a la mayor parte de la matrícula de los niveles inicial, primario y medio.

El sector privado sólo tiene presencia en las áreas urbanas y atiende a alumnos pertenecientes a sectores socioeconómicos más altos y con padres con mayor nivel educativo.

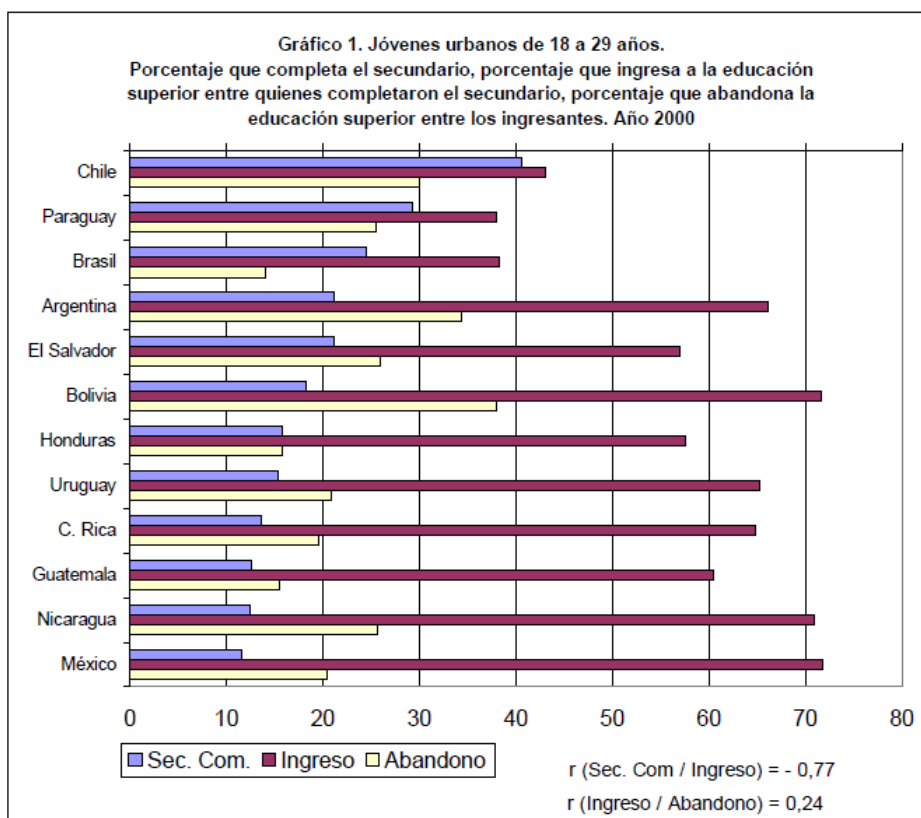
Si bien las escuelas públicas también están segmentadas socialmente de manera que los estudiantes que asisten a cada establecimiento son cada vez más homogéneos entre sí, es principalmente el sector público el que enfrenta cotidianamente el problema del diseño de dispositivos específicos que contribuyan al buen funcionamiento de las escuelas en diversos contextos sociales, culturales y económicos.

El caso de la educación rural, que en muchos de los países de la región además es educación bilingüe, es un ejemplo del esfuerzo que tienen que realizar los estados por lograr una relación adecuada entre la cultura escolar y el contexto local y a la vez de todo lo que queda pendiente por hacer para universalizar la oferta. En el caso de la educación secundaria, el sector público es el que recepcionó en las aulas de sus escuelas a los estudiantes provenientes de los hogares que históricamente no habían accedido al nivel. Estos estudiantes son los que tienen más dificultades en su desempeño por lo que presentan niveles más elevados de rezago etario y además, en muchos casos, la escuela compite con su inserción laboral precaria pero necesaria para complementar el ingreso de sus hogares.

VIII. LA EDUCACION SUPERIOR EN AMERICA LATINA: ACCESO, PERMANENCIA Y EQUIDAD

Las principales tendencias de la educación superior que se observan hoy en día en la región son la expansión cuantitativa, el crecimiento de la privatización, la diversificación institucional, la restricción del gasto público y la diáspora de talentos (UNESCO, 1995)

¿Cuántos jóvenes terminan la secundaria? ¿Cuántos de ellos ingresan a la educación superior? ¿Cuántos de los que ingresan abandonan sus estudios antes de titularse?, ¿Quiénes ingresan, quiénes abandonan y quiénes se gradúan?, ¿Qué diferencias presentan respecto a este tema los países de la región?



Fuente: SITEAL

El gráfico anterior presenta tres indicadores para cada país: el porcentaje de jóvenes urbanos de 18 a 29 años cuyo máximo nivel educativo es la educación media completa entre el total de los jóvenes urbanos de ese grupo de edad, el porcentaje de jóvenes que ingresa a la educación superior entre quienes completaron la educación media y el porcentaje que abandona la educación superior sin llegar a completar sus estudios entre el total de ingresantes a ese nivel.

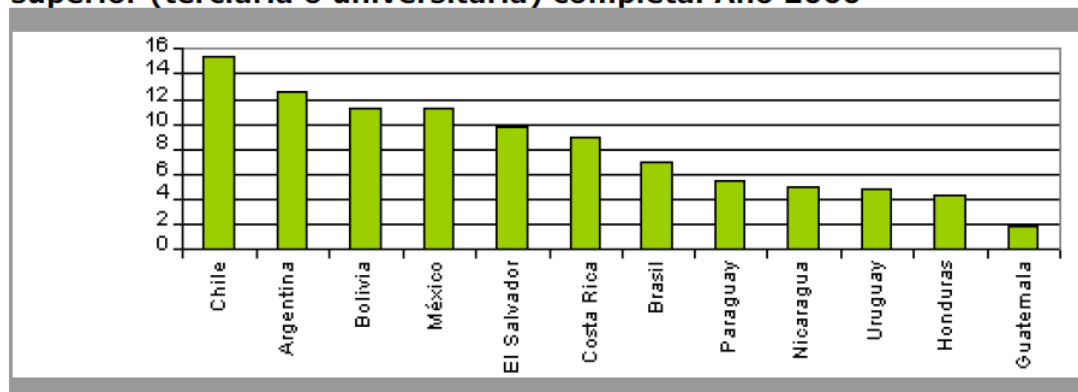
Los países aparecen ordenados de acuerdo al primer indicador, es decir de mayor a menor porcentaje de jóvenes urbanos de 18 a 29 años con secundario completo. Chile y Paraguay se destacan por el alto porcentaje de jóvenes urbanos que completó la secundaria (40% y 30% respectivamente). Brasil, Argentina y El Salvador ocupan un lugar intermedio con entre un 20% y un 25% de los jóvenes con dicho nivel educativo y en el resto de los países considerados menos del 20% de los jóvenes completó la escuela media.

El mismo gráfico permite constatar que la relación entre el porcentaje de egresados de la educación media y el de ingresantes a la educación superior es intensa y negativa, es decir cuanto mayor es el porcentaje de los que terminan la educación secundaria, menor es el porcentaje de los que ingresan a la educación terciario o universitaria.

Efectivamente, en los tres países con mayor porcentaje de jóvenes egresados de la escuela media (Chile, Paraguay y Brasil), el peso relativo de los ingresantes es del 40 % o menos; en cambio el acceso a la educación superior es mucho más abarcativo en los países que cuentan con relativamente pocos egresados de la educación media.

A su vez, el abandono de la educación superior está positivamente asociado al porcentaje de ingresantes de manera tal que los países con mayores niveles de acceso tienden a presentar también mayores niveles de abandono. Sin embargo, esta asociación no es muy intensa (para el año 2000, $r = 0,24$) lo que hace suponer que el porcentaje de ingresantes no da cuenta por sí mismo de la deserción del nivel terciario o universitario.

Gráfico 2. Porcentaje de jóvenes urbanos de 25 a 29 años con educación superior (terciaria o universitaria) completa. Año 2000



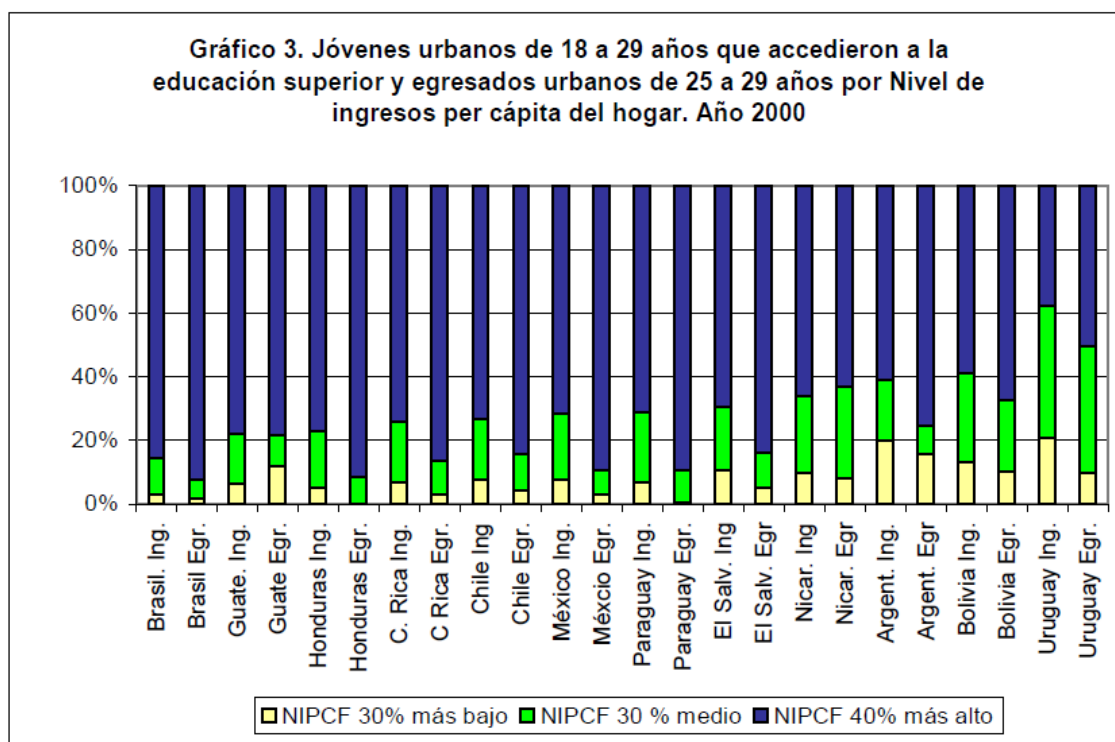
Fuente: SITEAL

El gráfico que antecede presenta el porcentaje de jóvenes urbanos de 25 a 29 años que tienen estudios terciarios o universitarios completos en relación al total de jóvenes urbanos de ese grupo de edad. Como puede observarse para el año 2000, Chile y Argentina presentan los porcentajes más altos de jóvenes urbanos con título terciario o universitario (12 a 15%). Bolivia, México, El Salvador y Costa Rica se encuentran en una situación intermedia (8 a 11%), mientras que el resto de los países de la región cuentan con menos del 7% de jóvenes urbanos con título terciario o universitario.

Si se pone en correspondencia los cuatro indicadores considerados hasta aquí, es decir, la información suministrada en el gráfico 1 con la del gráfico 2, se puede sintetizar lo descrito hasta ahora distinguiendo cuatro situaciones:

- ✓ Países con bajos porcentajes de egresados de la escuela media, altos niveles de acceso a la educación superior, niveles de abandono de la educación superior relativamente bajos y niveles intermedios o bajos de egresados universitarios. Esta es la situación más frecuente y en ella se encuentran los países centroamericanos (Costa Rica, Nicaragua, Guatemala, Honduras y El Salvador), México y Uruguay.
- ✓ Países en una situación intermedia en cuanto al porcentaje de egresados de la escuela media, altos niveles de acceso a la educación superior, altos niveles de abandono de la misma y alto porcentaje de egresados urbanos de 25 a 29 respecto al total del grupo de edad. Esta es la situación de Argentina y Bolivia.
- ✓ Países con alto porcentaje de egresados de media, bajo nivel de ingreso a la educación superior y niveles intermedios de egreso de la educación superior. Esta es la situación de Brasil y Paraguay.
- ✓ El caso de Chile se distingue por contar con un alto porcentaje de egresados de la escuela media, bajo nivel de acceso a la educación superior, alto nivel de abandono de la misma y alto porcentaje de egresados.

¿Quiénes ingresan, quienes abandonan y quiénes egresan de los institutos técnicos y de la universidad?



Fuente: SITEAL

El gráfico que antecede permite comparar el perfil social de los jóvenes urbanos de 18 a 29 años que accedieron a la universidad (es decir, aquellos cuyo nivel educativo es terciario o universitario incompleto o más) con el de los egresados urbanos de la educación superior de 25 a 29 años.

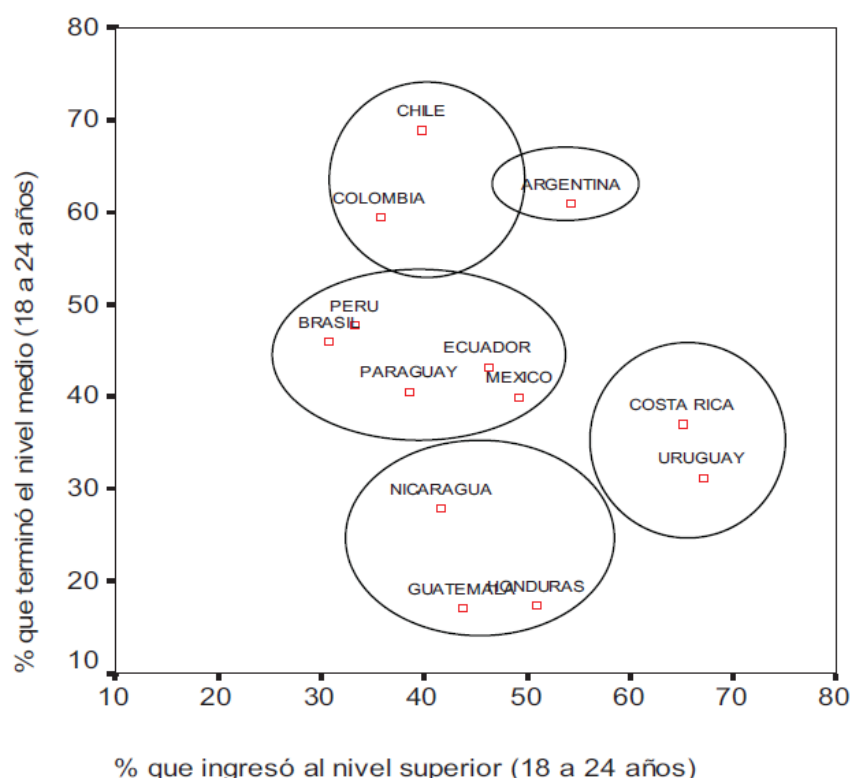
El gráfico permite constatar la fuerte desigualdad social en las oportunidades de acceso a la educación superior. En todos los países en consideración, a excepción de Uruguay, la mayoría de los que acceden a la educación superior provienen del 40% de los hogares con mayores ingresos per cápita familiares. Brasil, Guatemala, Honduras y Costa Rica son los países con más restricciones de acceso a la universidad para los jóvenes provenientes de los hogares con menores ingresos. A su vez, el gráfico muestra que en todos los países, el perfil social de los egresados es más alto comparado con el de los ingresantes lo que permite inferir el sesgo del abandono hacia los ingresantes de menor nivel socioeconómico.

IX DEL NIVEL SECUNDARIO O MEDIO AL NIVEL SUPERIOR. ACCESO DIFERENCIADO A CARRERAS TECNICAS Y UNIVERSITARIAS

¿Cuántos jóvenes culminan el nivel medio? Al terminar la secundaria ¿qué proporción de ellos inician estudios en el nivel superior? ¿Existen circuitos diferenciados dentro de este nivel? ¿Hay diferencias en el perfil de los estudiantes de carreras terciarias y universitarias?

De acuerdo a la última información disponible en América Latina, cuatro de cada diez jóvenes de entre 18 y 24 años finalizaron sus estudios secundarios; de ellos la mitad cursa alguna carrera en el nivel superior.

GRAFICO 1: Relación entre el porcentaje de jóvenes que culminaron el nivel medio y la tasa específica de asistencia al nivel superior, América Latina. 2006 (13 países)



Fuente: SITEAL

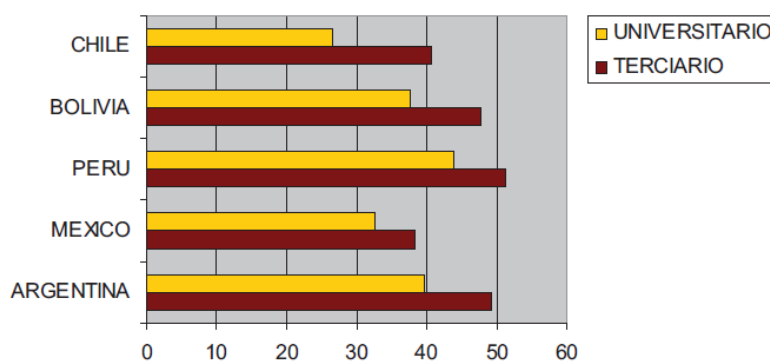
En el gráfico anterior se presenta la relación entre dos indicadores que dan cuenta de la situación de cada país en el momento particular de la transición del nivel medio al superior. A simple vista, es posible observar que existen grupos de países diferenciados por la magnitud en cada indicador en particular y fundamentalmente por la relación entre ambos. La primera configuración para destacar es la de Chile y Colombia, caracterizada por un alto nivel de graduación en el nivel medio y baja permanencia dentro del sistema educación formal. Esto es, países en donde contrasta la universalización del nivel medio y el carácter restrictivo del acceso al nivel superior.

En este grupo entre seis y siete de cada diez jóvenes terminan la secundaria pero sólo cuatro de cada diez graduados inician una carrera en el nivel superior. Otra situación diferenciada es la del grupo de países en donde el nivel de culminación de la secundaria se encuentra por debajo de la media, pero en contraste con el grupo anterior, la proporción de jóvenes con secundaria completa que ingresa al nivel superior es considerablemente alto. De esta información se desprende que se trata de sistemas educativos más selectivos que los del grupo anterior. En este caso, quienes logran culminar el nivel medio probablemente conformen un grupo social más homogéneo, y cuentan en mayor medida con los recursos necesarios para ingresar al nivel superior. Bajo esta categoría es posible agrupar a Uruguay y Costa Rica. Uruguay es de los dos el país en donde la brecha entre la culminación del nivel medio y el ingreso al nivel superior es más pronunciada. Sólo un tercio de los jóvenes de entre 18 y 24 años finalizaron la secundaria pero entre quienes lo lograron siete de cada diez continúa estudiando.

Es interesante destacar a un tercer grupo conformado por Honduras, Guatemala y Nicaragua. En este caso, culminar el nivel medio es una excepción. En Nicaragua, menos del 30% y en Guatemala y Honduras menos del 20% de los jóvenes finalizaron sus estudios secundarios, pero –si bien es considerable– la proporción de ellos que continúa estudiando es considerablemente menor que la del grupo anterior.

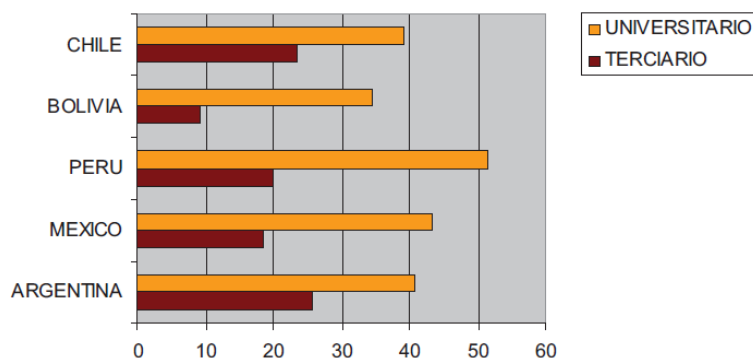
Ahora bien, la información analizada hasta el momento permite dimensionar el grado de terminalidad del nivel medio y posterior acceso al nivel superior. Existen algunas diferencias de peso entre las carreras terciarias y universitarias que merecen ser destacadas. Las carreras del nivel no universitario son más cortas que las universitarias, y están orientadas fuertemente a desarrollar habilidades técnico-profesionales que permitan una rápida inserción laboral. A la vez, los planes de estudios son flexibles frente a estudiantes que trabajan. Sumado a esto gran parte de la enorme diversidad de instituciones de educación superior no universitaria favorecen el ingreso de estudiantes a través de incentivos, en contraposición a los sistemas de ingreso restrictivos característicos de muchas universidades de la región. En varios países los aranceles del nivel superior no universitario representan la mitad de la cuota de las universidades. A la vez, la oferta de instituciones de educación terciaria está más dispersa geográficamente, lo cual permite que los aspirantes no tengan que movilizarse para estudiar. En síntesis, el nivel no universitario pareciera ser una opción para grupos de jóvenes que de otro modo no lograrían continuar sus estudios dentro del sistema formal, en tiempos en donde el título secundario pierde paulatinamente su valor como garantía de una buena inserción en el mercado laboral.

GRAFICO 2: Tasa de actividad de los estudiantes según asistan al nivel terciario o universitario, cca.2006 Países Seleccionados



En la información analizada de los cinco países considerados para la elaboración de este documento surgen varios indicios para sostener esta idea. En principio, en el gráfico 2, se observa claramente que los estudiantes de carreras terciarias buscan insertarse laboralmente paralelamente a la intención de estudiar, en mayor medida que quienes cursan estudios universitarios. Como se ha dicho con anterioridad, este aspecto muy probablemente sea un factor de peso en el momento de tomar la decisión de iniciar estudios superiores, dado que en esta franja de edad la posibilidad de seguir estudiando muchas veces está sujeta a la posibilidad de generar ingresos simultáneamente. La situación más extrema es la de Chile, en donde la brecha en la tasa de actividad de los estudiantes de carreras no universitarias y los del nivel universitario supera los catorce puntos porcentuales.

GRAFICO 3: Porcentaje de estudiantes en hogares en donde el jefe ingresó al nivel superior según asistan al nivel terciario o universitario, cca. 2006 Países Seleccionados (estudiantes hijos del jefe)



Un factor que influye en la continuidad de los estudios superiores es el peso de la tradición familiar. Esto es, haber nacido en hogares con adultos que hayan cursado estudios superiores conlleva una naturalización del nivel mucho mayor que en hogares con adultos de menor nivel de instrucción.

En el gráfico anterior, puede observarse una diferencia muy marcada en la proporción de estudiantes con padres que accedieron al nivel superior entre quienes cursan actualmente una carrera universitaria o terciaria. De este modo, toma fuerza la posibilidad de pensar a las carreras terciarias como una opción para generaciones de ruptura y superación respecto a la instrucción de sus padres, para quienes tal vez, la educación universitaria todavía se encuentre vedada.

En Perú, México y Chile sólo dos de cada diez estudiantes del nivel terciario tienen padres que también accedieron al nivel superior. En Argentina esta proporción asciende a tres de cada diez y en Bolivia desciende a uno de cada diez estudiantes del nivel no universitario. La situación de los estudiantes de carreras universitarias es muy diferente.

El peso del grupo de estudiantes universitarios con padres que superaron los estudios secundarios alcanza a la mitad en Perú; en Argentina, Chile, México la relación disminuye a cuatro de cada diez, y en Bolivia a tres de cada diez.

Por último, en el gráfico que antecede y en la línea de la información analizada hasta el momento, es posible observar que la proporción de estudiantes pertenecientes al estrato de mejores ingresos es considerablemente mayor entre los estudiantes universitarios que entre los del nivel terciario.

Más de la mitad de los estudiantes universitarios de Argentina, México, Perú y Bolivia provienen de hogares con alto nivel de ingresos, y en Chile esta proporción alcanza a seis de cada diez. La brecha más amplia en relación con el nivel terciario se encuentra en México, Bolivia y Perú. En estos países sólo tres de cada diez estudiantes de carreras terciarias provienen de hogares pertenecientes al estrato social mejor posicionado.

A modo de cierre, de la información presentada se destaca que la proporción de graduados del nivel medio dista de ser la ideal, lo cual refleja que el proceso de universalización de la escuela media aún está inconcluso. Las diferencias en las magnitudes y relación entre terminalidad secundaria e ingreso al nivel superior da lugar a configuraciones diferenciadas de países que invitan a profundizar sobre los mecanismos de selección de la matrícula vigentes en menor o mayor medida, antes o después en el proceso educativo.

Paralelamente y en un contexto en que la demanda de calificaciones es cada vez mayor, las carreras terciarias aparecen como una opción menos restrictiva que las carreras universitarias y compatibles con estudiantes que necesitan trabajar. Constituyen la posibilidad de continuar estudios superiores para generaciones que acceden por primera vez a este nivel en escenarios donde la universidad continúa siendo un privilegio.

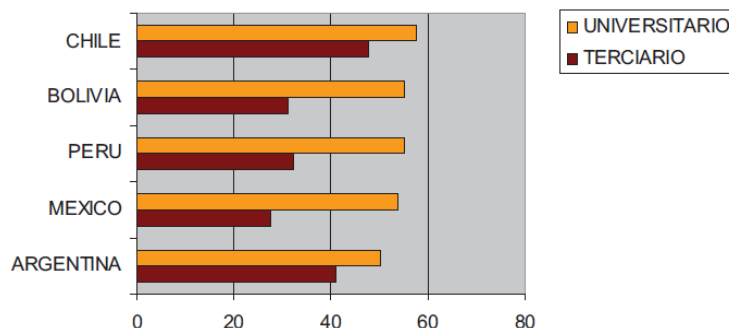
Desafío de la educación básica en América Latina en el siglo XXI

A pesar de la tendencia a pensar en los sistemas educativos como si fueran una fábrica de galletas en las que unos ajustes en los insumos, o en los procesos van a derivar necesariamente en mejores resultados, es necesario entender que estamos ante sistemas dinámicos y complejos. La educación es un fenómeno complejo en el que tratar de identificar un único elemento puede no sólo resultar difícil, sino también equívoco.

Resulta clave que los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe hayan ratificado su compromiso con las metas mundiales de Educación para Todos (EFA). También mediante el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) han señalado la necesidad de pasar de enfoques centrados en las estructuras, insumos, transmisión de contenidos, homogeneidad, y la educación escolar, a un énfasis en las personas. Se necesita ajustar los servicios educativos a las características del mundo actual. En algunos casos, una buena experiencia educativa hoy, podría dejarnos listos para vivir en 1950 y esto es necesario que sea sujeto a revisión.

Ha habido más de una experiencia de intentos de reforma que se han desarrollados prescindiendo de los docentes o, incluso, diseñado "a pesar" de los docentes. Si los docentes no están en condiciones de impulsar los cambios educativos que requieren los estudiantes y la sociedad en su conjunto, éstos no van a acaecer. Las condiciones no sólo incluyen un determinado régimen salarial, sino muchas más variables que tocan a la

GRAFICO 4: Porcentaje de estudiantes proveniente del 40% más alto de la distribución de ingresos per capita familiares según asistan al nivel terciario o universitario, cca. 2006 Países Seleccionados (Áreas Urbanas)



condición docente de modo general: políticas integrales que aseguren docentes competentes y motivados en cada aula de clases son insoslayables.

Además, no son las escuelas el único lugar en los que se resuelve la educación de las personas; la tarea educadora es una tarea nacional que requiere del concurso de todos en ésta. La conclusión universal de la educación primaria es el segundo de los objetivos a los que el mundo entero se ha comprometido mediante EFA y los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

En este terreno, la región ha avanzado de modo muy importante y decidido a lo largo de las últimas décadas garantizando altos niveles de acceso y, en varios casos, de conclusión del nivel educativo.

Hoy aproximadamente nueve de cada 10 personas de 15 a 19 años ya han concluido la educación primaria. Sin embargo, el progreso alcanzado no es igual entre los países, ni en el interior de ellos. De hecho en países como Cuba y Chile la conclusión es muy próxima a la universalidad, pero en países como Honduras, Guatemala y Nicaragua, sólo siete de cada 10 personas de 15 a 19 años han logrado concluir la primaria.

Asimismo, los segmentos de población que aún no han logrado dicha conclusión se concentran en los sectores menos favorecidos de cada país (población pobre, rural, e indígena o negra según el caso)

Esto muestra que los desafíos pendientes en esta materia están directamente ligados a los problemas de equidad que atraviesan la región. Asegurar la universalidad de la conclusión de la educación primaria supone la ejecución de políticas sociales (no sólo educativas) dirigidas a los segmentos de la población que sufren más marcadamente la exclusión en diversos planos y no sólo el educativo.

La clave es la equidad. Es ver la educación como mecanismo de creación de mayores oportunidades para todos.

La equidad como elemento clave, pero ¿qué hace la región para promover este tema y también la voluntad política con relación a la educación en general?

Existe un conjunto amplio de experiencias nacionales de convocatoria a distintos actores para crear consensos a favor de políticas educativas sostenibles y sostenidas en el tiempo. El Contrato Social en Ecuador, o el Consejo Nacional de Educación en el Perú, son ejemplos en este sentido.

Ahora bien, es importante que estos espacios sean espacios de diálogo y de creación de propuestas que busquen, en primer término, asegurar el derecho de las personas a la educación. Lamentablemente, los sujetos de estos derechos (estudiantes o padres de familia) no suelen contar con estructuras organizativas que hagan presente su voz en el diálogo social.

Entonces, se corre el riesgo de que se aseguren derechos corporativos de otros actores menoscabando aquello que hace a las finalidades básicas que justifican la existencia de los sistemas educativos. Así por ejemplo, existe algún caso en los que se garantizan importantes y seguramente legítimos derechos laborales a docentes (como el derecho a no asistir a laborar 30 días hábiles al año en adición a los dos meses de vacaciones). Éstos, por no verse acompañados de medidas para evitar pérdida de días de clase de los estudiantes, y terminan perdiendo su legitimidad como derechos, y transformándose solamente en ventajas o prerrogativas corporativas.

X. LA EDUCACION EN CIFRAS CASOS Y TESTIMONIOS

A continuación describo una serie de testimonios recogidos por la BBC mundo sobre la educación en varios de los países de nuestra región que nos hace reflexionar en cómo estamos y a donde queremos llegar

10.1 Bolivia: "descolonización" educativa

Los intentos de más de medio siglo para lograr una educación de calidad como un factor esencial de la superación del atraso de Bolivia continúan ahora en medio de una anunciada propuesta de "descolonización del proceso educativo.

Las nuevas autoridades bolivianas, que gobiernan desde el pasado 22 de enero, han comenzado al mismo tiempo una campaña para acabar con el analfabetismo con la ayuda de asesores de nacionalidad cubana. Mientras tanto, se mantiene el objetivo de incluir a la mayoría indígena de Bolivia en la vida moderna mediante la enseñanza en idiomas originarios durante la última década.

El ministro de Educación, Félix Patzi, declaró respecto al tema a la BBC que "la interculturalidad sólo fue interpretada desde el aspecto del idioma, pero no rescató a la población indígena para un proceso educativo mediante un adecuado contenido curricular".

El proceso al que se refiere Patzi comenzó en 1994 como parte de una reforma educativa cuestionada y resistida principalmente desde los sindicatos de maestros.

Contenidos también

La "descolonización" educativa que piensa impulsar el ministro a partir del año 2007 se basa, además de la enseñanza en idiomas nativos, en que "los contenidos curriculares sean diseñados a partir de los contenidos indígenas, económicos, políticos y culturales sin descuidar el conocimiento universal".

La mayoría indígena de Bolivia habla principalmente las lenguas aimara, quechua y guaraní y habita en gran parte en áreas rurales donde se encuentra casi todo el 10% de analfabetos que oficialmente existen en el país.

Pero no sólo se trata de adaptar la educación a los idiomas nativos, sino que quienes hablan español tienen que aprender sobre los indígenas y comenzar a hablar su idioma y eso debe comenzar en los textos de enseñanza, explica Patzi.

Este planteamiento es compartido en parte por Enrique Ipiña, otro experto en educación, que fue ministro del área dos veces y que aplicó en 1994 la reforma a la que se refiere Patzi como incompleta.

Ipiña, quien fue ministro durante los comienzos de la aplicación del neoliberalismo en Bolivia, opina que "los únicos que hablan de fracaso de esa reforma son los sindicalistas docentes que perdieron sus privilegios".

Patzi e Ipiña, aunque políticamente están muy alejados, comparten también su visión de una educación vinculada a la producción. La educación básica en Bolivia es casi en su totalidad humanista y general, mientras los expertos plantean una formación técnica con base en las necesidades productivas de cada región.



Formación de técnicos

Actualmente la educación primaria está prácticamente garantizada en Bolivia, según los datos estadísticos, pero la enseñanza secundaria no permite la adecuación a las exigencias del mercado de trabajo. "La educación debe estar ligada a la producción. La educación humanística es demasiado general. Debería haber un proceso de formación técnica especial. No depende tanto de las condiciones materiales", argumenta Patzi.

Según Ipiña, es necesaria "una escuela secundaria que esté orientada a la formación de técnicos medios y sólo en un 20 o 25 a la formación posterior de profesionales universitarios". En las escuelas, donde las concepciones de los expertos son llevadas a la práctica por los profesores, éstos opinan que hubo cambios positivos, pero no los suficientes.

"La educación bilingüe puede funcionar, pero lamentablemente no hay cooperación y ayuda en las instituciones públicas. Por ejemplo, en las prefecturas o los municipios, los letreros, los avisos sólo están en español, no están en los idiomas originarios", dijo a la BBC el profesor Martín Vila, que enseña hace 23 años.

La mayoría de los docentes tiene un pensamiento tradicional, aquí todavía impera la enseñanza machista, no se la involucra a la mujer como participe del quehacer educativo. Los docentes nos resistimos, la mayoría, al cambio", dice Vila

Luis Crespo. BBC Mundo, Bolivia

10.2 Chile/desigualdad: el gran escollo

Cada día, tres millones de escolares de enseñanza básica y media asisten regularmente a clases en alrededor de 10 mil colegios repartidos a lo largo de todo Chile.

Aunque la educación ha sido definida como una de las prioridades por la nueva Presidenta, Michelle Bachelet, quien asumió el poder el pasado 11 de marzo, todavía persisten en el país desigualdades económicas que dificultan los avances.

El sociólogo José Joaquín Brunner, director del Programa de Educación de la Fundación Chile y miembro del Consejo Directivo del Instituto Internacional para Planificación de la Educación de la UNESCO, dijo a la BBC que "el enfoque de la reforma educacional sí responde a las necesidades educacionales del Siglo XXI que, en definitiva, consisten en dar una formación a los niños y a los jóvenes que actualmente participan del sistema escolar que les permita después seguir aprendiendo a lo largo de la vida".

"Yo creo que esa es la mejor definición en el caso de países como Chile y varios otros en América Latina, que están en procesos bastante rápidos de cambios, de desarrollo y que, por lo tanto, van a necesitar una fuerza de trabajo, el día de mañana, que pueda permanentemente estar actualizando constantemente sus competencias, sus conocimientos, sus destrezas y sus habilidades. La base de eso la tiene que entregar la escuela", agregó.

El experto reconoció que la materialización de ese proceso es "compleja, toma mucho tiempo y tiene que abordar problemas que son propios de toda América Latina: enormes desigualdades en los hogares, en el tipo de escuelas, en los procesos educacionales que nuestros países son capaces de ofrecer".

Por eso, Brunner considera que la situación actual es "ambigua": "por un lado un buen enfoque de políticas educacionales y, por otro lado, una implementación todavía muy insuficiente".

Calidad, tema pendiente

Según cifras oficiales el sector público representa un 50% de la educación chilena. El 8% corresponde a colegios totalmente privados y el resto, 42% es el sector particular subvencionado.

El nuevo ministro de Educación, Martín Zilic, dijo a la BBC que, "sin duda, uno de los temas pendientes es la calidad". Según Zilic, los países que hoy son ricos o desarrollados "han sido países que han enfrentado el tema del conocimiento y han entrado a la sociedad del conocimiento".

El ministro recordó que la presidenta Bachelet ha puesto especial énfasis en la estimulación precoz de los niños. "Todos sabemos que en los dos primeros años de vida de un niño se construye el 70% o el 80% de las competencias sociales que va a tener ese niño en el futuro", dijo Zilic.

En materia de cobertura, explicó, "hemos avanzado notablemente en la educación básica y media", con un índice cercano al 100%. Pero el déficit persiste en la cobertura preescolar. "Esperamos, antes del 2010, llegar no a 12 años de obligatoriedad sino a los 14 años de obligatoriedad educacional en Chile", aseguró. Para el ministro, el desafío se sintetiza en trabajar hacia una mayor "calidad y equidad".

Modelo cuestionado

Jorge Pavez, presidente del Colegio de Profesores, dijo a la BBC que "los desafíos del Siglo XXI se orientan a lograr una vida mucho más humana, más justa, de nuestros pueblos". El dirigente gremial criticó a los anteriores tres gobiernos de la Concertación por la Democracia afirmando que "aquí hay una mirada que entiende a la educación como fundamentalmente operando dentro de marcos de mercado". "En ese sentido, a nosotros nos parece indispensable que el gobierno entienda que la educación es un servicio público, es un derecho de todos los chilenos y opere los cambios en el financiamiento, en la administración del sistema, en el marco curricular; que, en definitiva, democráticamente podamos resolver cuál es el modelo de desarrollo más importante", aseveró.

Escolares en línea

En cuanto al uso de nuevas tecnologías, el Ministerio de Educación considera exitoso su programa "Enlaces", que permite generar una red de colegios, muchos de ellos conectados a Internet con banda ancha, llevando el computador al colegio. "Y en una segunda etapa, estamos hablando de llevar la tecnología y los computadores a la sala de clases", adelantó el ministro Zilic. Los profesores valoran estos esfuerzos, pero, según Pavez, abogan también por desarrollar "un proceso de aprendizaje del uso de esos medios, que permita que esto se vaya desarrollando en utilidad y en servicio de una mejor calidad de vida de todos nosotros".

Campo y ciudad

Según Jorge Pavez, hay cinco mil escuelas rurales en Chile. Muchas de ellas son uni-docentes o bi-docentes, con casos en que un solo profesor hace simultáneamente clases a dos o tres niveles distintos de niños, en una misma sala. Y miles de estos niños, cuando terminan la enseñanza básica, dejan de estudiar y se dedican a trabajar.

"Aquí hay un desarrollo económico muy importante, pero se mantiene una sociedad fuertemente segregada, en materia no solamente educacional sino también económica", aseguró Pavez. Por su parte, el ministro Zilic dijo a la BBC que las escuelas uni-docentes persisten, "pero eso ha ido en disminución".



Evaluaciones a todos

En cuanto a la evaluación de profesores, el ministro recordó que en la última, de 18 mil profesores, cinco mil se opusieron a ser evaluados y dos mil se excusaron por distintas razones. "La evaluación no es contra los profesores; la evaluación es para encontrar los déficit que tenemos y poder ayudarlos a superarlos", sostuvo Zilic. El país cuenta actualmente con 147 mil profesores.

El experto José Joaquín Brunner piensa que en el futuro habrá una mayor relación entre "el desempeño de los profesores evaluados por este tipo de instrumentos y los incentivos de remuneración que se le dan a los profesores".

Para los profesores, según dijo Jorge Pavez a la BBC, todavía existen temas pendientes, tales como el aumento de las remuneraciones y la búsqueda de contratos que permitan a los docentes dedicar parte de su jornada laboral a preparar clases y a tomar cursos de perfeccionamiento. En cuanto a la evaluación docente, reconoció que el proceso ha sido "polémico": "Lo que nosotros queremos -dijo- es la implementación de un sistema de evaluación formativo".

En cuanto a la evaluación de estándares, el ministro Zilic destaca el reconocimiento de la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), una medición que se hace a los alumnos de cuarto año de enseñanza media y octavo año de enseñanza básica. La calidad, según el ministro, debe medirse permanentemente. Jorge Pavez critica que estas pruebas traten de medir "realidades que no son iguales", aludiendo a los diferentes entornos en que viven los alumnos. Según el ministro Zilic, "va a ser necesario fortalecer la participación del Estado, especialmente en los sectores más pobres. No podemos dejar a los sectores más pobres sin una atención preferente del Estado". Gilberto Villaroel BBC Mundo, Santiago de Chile

10.3 Cuba: educación plena

Éste tal vez sea el mayor mérito del sistema educativo en Cuba: haber logrado que todos los niños del país tengan un aula en la que estudiar y un maestro que les imparta clases. Son 800.000 niños repartidos en más de 9.000 escuelas, 600 de ellas ubicadas en las zonas rurales. Las hay hasta con un solo alumno pero con maestro, planta solar, televisor, video y computadora.

Nueva concepción

Durante los últimos años, las escuelas primarias han sufrido además una verdadera revolución en la que se cambió toda la concepción de la enseñanza, los métodos, los medios y la formación de los profesores.

En el año 2000 se inició un profundo proceso de cambio que incluyó la reparación de cientos de escuelas, la construcción de decenas de nuevos centros y la reducción del número de alumnos a 20 por aula.

Además se incorporaron medios audiovisuales, un televisor y un video para recibir tele clases, un laboratorio de computación y se ubicaron instructores de arte para canalizar las inquietudes de los alumnos. Sheila Armenteros tiene 11 años pero muy clara su vocación: "Quiero ser cantante. Me gusta el canto y ahora en nuestra escuela va a venir un profesor de arte que nos va a dar clases de canto y formar un coro". Felipe Alejandro Pérez a sus 10 años inició ya una posible carrera profesional. "Me gustaría ser informático y estoy poniendo mi semilla en el laboratorio de computación que tenemos en este centro", dice refiriéndose a la escuela "Angola".

Maestros estudiantes

Claro que para esta revolución educativa el país no contaba con la cantidad suficiente de maestros. Por una parte se requería muchos más y por la otra, no son pocos los que abandonan las aulas por razones salariales.

El gobierno convocó a los jóvenes a que se formasen como "maestros emergentes" a cambio de poder estudiar una carrera universitaria de su elección sin necesidad de dar examen de ingreso.

"Tengo 21, voy a cumplir 22 y empecé a los 17", cuenta la maestra Gisel Quintana y agrega que fue muy difícil a esa edad enfrentarse a un aula pero que recibió mucho apoyo de los demás maestros. "Ahora tenemos un maestro que se va a formar con toda esa teoría pedagógica pero desde la práctica", explica María Luisa Santisteban y agrega que existe "una micro universidad dentro de cada escuela".

Cae el nivel

Los disidentes creen que durante los últimos años ha descendido el nivel pedagógico de los maestros, según lo expresado por Roberto de Miranda, presidente del Colegio de Pedagogos Independientes.

"El Estado cubano hace un esfuerzo enorme porque la educación llegue a todos los rincones del país, pero en mi opinión con estos muchachos 'emergentes', la educación no está a la altura que se exige en estos momentos", dijo.

La maestra jubilada y abuela de un alumno de la primaria "Angola", Amparo Calderón, no lo ve de esa manera. "Lo que yo en segundo grado le enseñaba a mis alumnos es un 50% de lo que hoy la maestra de mi nieto le enseña". El debate está abierto aunque parece que el país no tenía otra opción si se pretendía garantizar, como hasta ahora, que todos los niños sin excepción tuvieran acceso a la enseñanza primaria.

Fernando Ravensberg BBC Mundo, Cuba

10.4 Perú "El reto es crear espacios"

El Consejo Nacional de Educación es un organismo creado en Perú para monitorear las políticas educativas y estimular el diálogo y el debate en la sociedad peruana.

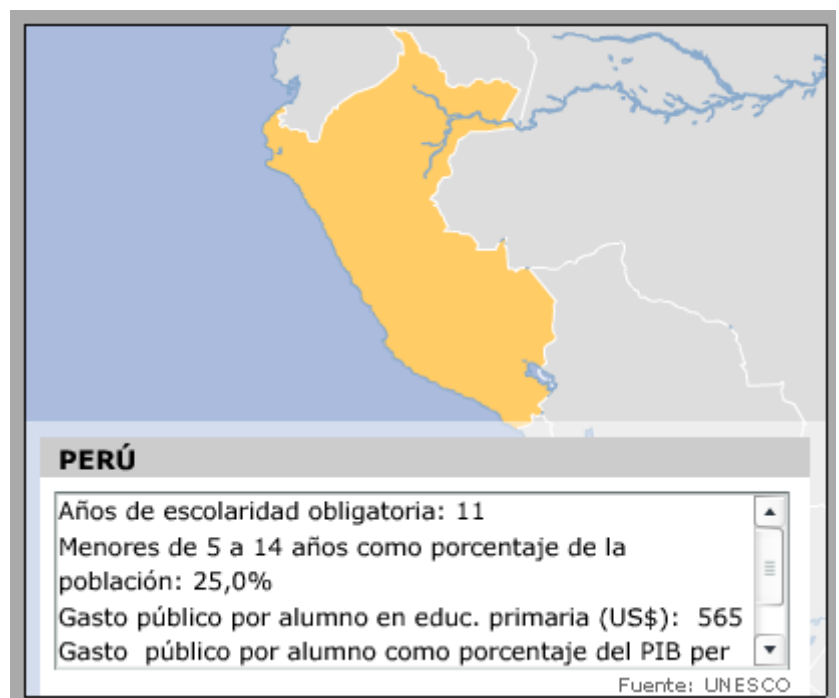
El Consejo se define como plural y autónomo. ¿Cómo funciona?

El Consejo Nacional de Educación es un organismo plural, autónomo, consultivo y especializado, que tiene como objetivos promover acuerdos y compromisos en torno al Proyecto Educativo Nacional.

Hacer seguimiento y evaluación de las políticas de largo plazo y opinar de oficio, por iniciativa propia, son parte de nuestros propósitos.

La autonomía y pluralidad del Consejo son necesarias para pensar en el largo plazo, para convocar a actores sociales y políticos diversos, para concertar y para ejercer las funciones de vigilancia sobre la gestión educativa.

El Consejo sesiona en pleno dos veces al mes y está organizado en comisiones por temas, las que se reúnen cada vez que lo consideran conveniente para preparar documentos o propuestas.



El equipo técnico sistematiza, prepara información, procesa ideas y formula documentos que sirven de base para el trabajo.

¿Existen las condiciones para que el Consejo funcione adecuadamente?

El Consejo se crea en un escenario de transición democrática en el que confluyen procesos muy importantes para el Perú como la finalización del conflicto armado interno, el retraining del Estado, el ajuste luego de la gran crisis económica.

Todo esto provoca la terrible sensación colectiva de pérdida de sentido, el crecimiento de la desconfianza de la población hacia las instituciones públicas y la política, y un gran debilitamiento de las instituciones en el país.

Por eso, uno de nuestros grandes retos es diseñar espacios y mecanismos de participación y concertación.

A pesar de todo, son muchas las personas e instituciones dispuestas a colaborar, debatir, impulsar, ser parte del proceso.

Como resultado, se forma una mesa de donantes que refuerza nuestro financiamiento institucional ampliando la capacidad de impacto.

Pero encontrarán dificultades para llevar a cabo su trabajo.

Las dificultades son muchas. Algunas particularmente importantes son la falta de cultura de diálogo y concertación, y la desconfianza y pragmatismo generalizados que hacen que se prefieran cosas inmediatas y tangibles.

También nos afecta la debilidad de las instituciones públicas y privadas, que dificulta la identificación de interlocutores tanto para dialogar como para concertar.

La falta de información de buena calidad y un proceso electoral que resbala frecuentemente en el escándalo, igualmente conspira contra nuestro trabajo.

Usted ha hablado de "la movilización y acciones de incidencia política" que llevan a cabo. ¿Cómo se traduce esto en acciones concretas?

Se propicia encuentros con partidos políticos, en varios niveles; con los líderes, los candidatos, los equipos de plan de gobierno a nivel nacional y regional.

Se trabaja con comunicadores, y medios de comunicación para ganar espacios en la opinión pública, y también con instituciones de la sociedad civil y líderes sociales con capacidad de influir en el temperamento y las decisiones políticas.

Se trabaja la idea de proyecto educativo en doble perspectiva como una propuesta de políticas y como movilización; entonces se va combinando momentos de trabajo en diversos niveles: el técnico, el político, el social y el comunicacional

10.5 México: ¿transformación insuficiente?

La educación básica en México vive una transformación tecnológica sin precedentes aseguran las autoridades de ese país.

Sin embargo estudiantes, padres de familia y especialistas, consideran que esto aún es insuficiente para que el país pueda responder a los retos educativos que plantea el nuevo milenio

Con una inversión de más de US\$2 millones en Enciclomedia -uno de los programas bandera del actual gobierno-, las autoridades mexicanas buscan impartir educación de calidad que se ubique a la vanguardia tecnológica en Latinoamérica.

El programa Enciclomedia pretende combatir la nueva forma de analfabetismo: el tecnológico.

Este programa, que funciona en el quinto y sexto grado de todas las escuelas primarias del país, consiste en la digitalización de libros de texto vinculados con otros materiales didácticos como películas, videos y fotografías que se proyectan a través de una computadora proyector o pizarrón electrónico.

Sin embargo, los temas pendientes como el rezago educativo en las zonas rurales aún permanecen latentes; una situación que no pasa desapercibida para los jóvenes estudiantes, como Renata Rosas una estudiante de segundo grado de secundaria. "Hay lugares en los que sí les hace mucha falta que tengan más educación y donde les cuesta mucho trabajo a los niños aprender porque no les ponen atención a las personas que no son de las ciudades," indica.

Pérdida de memoria

Durante un recorrido que la BBC realizó por primarias y secundarias del Distrito Federal, pudimos recoger algunas muestras de la percepción que tienen los niños y jóvenes de primaria y secundaria respecto a la educación que reciben.

Aunque se sienten entusiasmados por los modernos programas implementados en sus escuelas, también hay en ellos cierta insatisfacción por la dinámica educativa que los profesores imparten.

"No me gusta historia y geografía, me cuesta mucho trabajo aprendérmelo, aparte de que es muy difícil porque (los maestros) hacen que aprenda de memoria las lecciones", indicó Isaac Silva, alumno de sexto año de primaria.

Y es que los estudiantes piensan que el método de memorización, que aún es implementado en ciertas clases es poco funcional: "a mí no me gusta memorizarme las cosas, me gusta leerlas y entenderlas, ya si las entiendo entonces sí estoy aprendiendo", reconoce Jessica Rito, estudiante de secundaria.

Este modelo orientado hacia la memorización y no al análisis, se venía aplicando desde hace ya varios años en el sistema educativo de México, sin embargo, "la administración del presidente Vicente Fox, ha buscado revertirlo", aseguró a la BBC Lorenzo Gómez Morín, Subsecretario de Educación Básica

Cambio de mentalidad

Para los encargados en impartir la educación pública, el cambio de mentalidad en todos los sectores involucrados, es importante para poder avanzar en la calidad educativa de este país.

Así lo cree la profesora Java Opalín, a quien la BBC entrevistó durante un receso de su clase de biología en la secundaria número 18 de la colonia Roma. "Creo que el trabajo es muy lento, primero hay que cambiar la mentalidad de los maestros (...) ahorita se requiere un pensamiento nuevo porque los alumnos lo tienen y no podemos quedarnos debajo de ellos."

Sin embargo también piensa que las nuevas generaciones han perdido la capacidad de raciocinio, porque se han concentrado sólo en los avances tecnológicos; la académica piensa que al mezclar las dos técnicas se lograría una educación de mayor calidad.

También hay opiniones optimistas. "México tiene un nivel de educación alto, el nivel de aprovechamiento escolar quizás no se manifieste tanto cuando se presentan los exámenes a nivel internacional, pero analizando la situación de escuela primaria y secundaria yo veo que los retos se cumplen", considera Lilia Pérez, directora de este plantel.

Evaluaciones internacionales

Sin embargo, México es uno de los países con menor calificación a nivel internacional en materia educativa.

Según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el sistema de educación básica de México se ubica en el último lugar de los treinta países que integran a este organismo.

Los especialistas señalan que esto se debe a que la matrícula educativa es muy grande y diversa por la gran cantidad de grupos indígenas que existen en el país, sector donde se registra mayor rezago.

Según la Secretaría de Educación Pública, el total de población indígena en México es de aproximadamente diez millones de personas, de los cuales un millón 300 mil son estudiantes de educación básica.

Aurora Loyo, académica de la Universidad Nacional Autónoma de México, piensa que a México aún le falta mucho para enfrentarse a los desafíos del siglo XXI.



"Es muy difícil pensar que sí se está cumpliendo con estos retos cuando tenemos una parte rezagos que vienen del pasado, sobre todo en el sector rural e indígena", añade.

Pero las autoridades educativas de este país destacan los esfuerzos que se han hecho para lograr una educación de calidad, a pesar de las deficiencias del pasado.

"El sistema educativo estaba diseñado para responder a problemas de expansión, no a problemas de calidad y transformar estas orientaciones del sistema para ahora enfocarse más a la calidad que la cobertura evidentemente implica cambios; esos cambios generalmente cuestan trabajo" considera Gómez Morín

Educación integral

Tanto autoridades, como padres de familia, profesores y alumnos, coinciden en que se deben unir esfuerzos para incrementar los niveles educativos de este país.

"Nosotros creemos que aquí la responsabilidad no es nada más de nuestras autoridades, es principalmente de los maestros; evidentemente nosotros vamos de la mano con ellos en esa responsabilidad", dijo a la BBC José Luis Pérez Bautista, Presidente de la Asociación Nacional de Padres de Familia.

Esta ecuación parece ser el camino que deberá seguir la educación mexicana para hacerle frente a los retos globales que representa el nuevo milenio.

Alejandra Noguez BBC Mundo, México

10.6 Argentina: sistema debilitado

Tras el estallido de la crisis económica a finales del 2001, la educación, como tantos otros aspectos de la vida de los argentinos, sufrió un golpe importante.

"Después de la crisis, mucha más gente se hizo pobre", comentó a BBC Mundo Nuria Becu, especialista en temas de educación de la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia, ACIJ.

"A partir de ese momento, hubo más presión matricular, menos respuesta del Estado y, algo que es importante, las escuelas pasaron a tener una función no solamente educadora, sino contenedora de la situación social", agregó Becu

Más presupuesto, mismo problemas

Sin embargo, tras la crisis, las cosas aparentemente comenzaron a cambiar algo. Este año, el gobierno destinó unos US\$2.200 millones al presupuesto de educación, 500 millones más que el año pasado. Según Laura Serra, funcionaria de Educar, el portal educativo del Estado Argentino, si bien quedan muchos problemas por resolver, desde que Néstor Kirchner asumió la presidencia del país, en 2003, la calidad educativa en Argentina ha venido mejorando.

"Se ha trabajado mucho en buscar criterios de medición que ayuden a saber dónde estamos parados, y este ministerio (de Educación) ha hecho mucho énfasis en eso, para subir un nivel en la calidad de la educación", señaló Serra a la BBC. Para Nuria Becu, sin embargo, el sistema educativo argentino todavía tiene graves problemas.



Uno de los obstáculos es que el sistema educativo "contribuye a incrementar las desigualdades existentes en la sociedad, contrariamente a lo que se piensa que debería ser un sistema educativo". Esto puede comprobarse, continúa Becu, analizando los indicadores educativos en los diferentes distritos escolares de Buenos Aires: "Los peores están en las zonas pobres".

Recuperar el camino perdido

"Nosotros, en la Argentina, hemos tenido una gran educación, y la hemos rifado. Nuestra principal opción y desafío en este momento es reconstruir una educación de calidad eficiente, que cumpla una serie de requisitos necesarios para que el joven quede en condiciones de asumir su vida", señaló a la BBC Horacio Sanguinetti, rector del Colegio Nacional Buenos Aires, uno de los colegios públicos más prestigiosos del país.

El Nacional Buenos Aires es un caso especial. No sólo el edificio del colegio es imponente, los profesores son considerados de primera calidad y los alumnos pueden elegir entre una amplia variedad de actividades extracurriculares para realizar durante el día.

Uno habla con los alumnos y, a pesar de su corta edad, enseguida se observa su buen manejo del lenguaje y su alto nivel cultural. Sin embargo, no son ajenos a la realidad que se vive en el resto del país. "Hay mucha falta de capacitación docente. Los docentes están mal pagos, con lo que no podés exigir mucha educación y todo el sistema educativo en general está muy debilitado", comentó Amelia, una estudiante de 18 años.

Aulas container

Más aún, a mayoría de las escuelas públicas en Argentina están lejos del Nacional Buenos Aires. En el barrio de Retiro funciona la escuela número 25. La gran mayoría de los chicos que vienen a esta escuela viven en la Villa 31, un asentamiento de casas precarias junto a las vías del tren. Hasta hace poco, aquí funcionaban las llamadas "aulas container", que como su nombre lo indica, eran container que en vez de albergar mercadería servían de aula. Los container, al menos en esta escuela, ya no están, pero la infraestructura del lugar deja mucho que desear. Baños precarios, un patio de baldosas rotas, aulas con demasiados alumnos, son algunos de los problemas que enfrenta este establecimiento.

"Tenemos tres secciones de cada grado. Más grande no podemos ser. Tenemos 500 chicos en el comedor. Necesitamos la infraestructura necesaria para eso. Tenemos que tener las aulas para que todos tengan las mismas oportunidades de tener su clase de música con su piano, su taller de tecnología con las mesas correspondientes... Eso no lo tenemos", dijo a la BBC Elena Schwartz, directora de la escuela.

Igualdad educativa

Hoy en día, al contrario de lo que sucedía veinte años atrás, la gran mayoría de los argentinos prefiere enviar sus hijos a colegios privados, si pueden afrontar el gasto. Pero la caída en el nivel de educación en Argentina no sólo se debió a la crisis económica. Casi todos los expertos concuerdan que la legislación sancionada desde el Estado también tuvo parte de la culpa.

"Tenemos 24 jurisdicciones (a nivel nacional) y hoy hay cerca de 54 sistemas educativos, que hace muy difícil que los sistemas se entiendan entre sí y esto hace que los recursos no puedan ser usados del todo eficientemente", comentó Laura Serra, de Educar. Sin embargo, para Nuria Becu, de ACIJ, el mayor problema y el desafío a superar, va mucho más allá de la ineficiencia del sistema educativo.

"Hay que tratar a todos los individuos como iguales. Y esto a veces significa darles más a quienes menos tienen. Los principios que deben regir la distribución de bienes y recursos educativos tienen que considerar especialmente este tema. Sobre todo porque la educación debería ser lo que alguna vez fue: un lugar que distribuye las cargas de los ciudadanos, no que las incrementa".

Martin Murphy BBC Mundo, Argentina

ANEXOS

TOTALES NACIONALES

I. ACCESO AL SISTEMA EDUCATIVO

- 1.1 Tasa de escolarización de la población de 5 años según clima educativo del hogar y según área geográfica.
- 1.2 Tasa de escolarización de la población de 6 a 8 años según clima educativo del hogar y según área geográfica.
- 1.3 Tasa de escolarización de la población de 9 a 11 años según clima educativo del hogar y según área geográfica.
- 1.4 Tasa de escolarización de la población de 12 a 14 años según clima educativo del hogar y según área geográfica.
- 1.5 Tasa de escolarización de la población de 15 a 17 años según clima educativo del hogar y según área geográfica.
- 1.6 Tasa de escolarización de la población de 18 a 24 años según clima educativo del hogar y según área geográfica.
- 1.7 Tasas netas de escolarización primaria según clima educativo del hogar y según área geográfica.
- 1.8 Tasas netas de escolarización secundaria según clima educativo del hogar y según área geográfica.

II. EFICIENCIA INTERNA Y PERMANENCIA

- 2.9 Porcentaje de alumnos de 9 a 11 años con dos o más años de atraso en la primaria o en la secundaria según clima educativo del hogar y según área geográfica.
- 2.10 Porcentaje de alumnos de 12 a 14 años con dos o más años de atraso en la primaria o en la secundaria según clima educativo del hogar y según área geográfica.
- 2.11 Porcentaje de alumnos de 15 a 17 años con dos o más años de atraso en la primaria o en la secundaria según clima educativo del hogar y según área geográfica.

III. RELACIÓN ENTRE ESTUDIO Y TRABAJO EN ADOLESCENTES Y JÓVENES

- 3.12 Porcentaje de adolescentes entre los 14 y 17 años que estudian y son económicamente inactivos por clima educativo, por área geográfica y por sexo.
- 3.13. Porcentaje de jóvenes entre los 18 y 24 años que estudian y son económicamente inactivos por clima educativo, por área geográfica y por sexo.
- 3.14 Porcentaje de adolescentes entre los 14 y 17 años que estudian y son económicamente activos por clima educativo, por área geográfica y por sexo.
- 3.15 Porcentaje de jóvenes entre los 18 y 24 años que estudian y son económicamente activos por clima educativo, por área geográfica y por sexo.
- 3.16 Porcentaje de adolescentes entre los 14 y 17 años que no estudian y son económicamente activos por clima educativo, por área geográfica y por sexo.
- 3.17 Porcentaje de jóvenes entre los 18 y 24 años que no estudian y son económicamente activos por clima educativo, por área geográfica y por sexo.
- 3.18. Porcentaje de adolescentes entre los 14 y 17 años que no estudian y son económicamente inactivos por clima educativo, por área geográfica y por sexo.
- 3.19 Porcentaje de jóvenes entre los 18 y 24 años que no estudian y son económicamente inactivos por clima educativo, por área geográfica y por sexo.

IV. NIVEL EDUCATIVO ALCANZADO

- 4.20 Tasa de analfabetismo de la población de 15 años y más según grupo de edad y según área geográfica.
- 4.21 Porcentaje de población de 15 años y más con nivel educativo hasta primario incompleto según grupo de edad y según área geográfica.
- 4.22 Porcentaje de población de 20 años y más con secundario completo según grupo de edad y según área geográfica.
- 4.23 Porcentaje de población de 25 años y más con nivel educativo superior – universitario completo según grupo de edad y según área geográfica.

I.1. TASA DE ESCOLARIZACIÓN DE LA POBLACIÓN DE 5 AÑOS SEGÚN CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR Y SEGÚN ÁREA GEOGRÁFICA.

PAÍS	AÑO	CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR			URBANA	RURAL	TOTAL
		BAJO	MEDIO	ALTO			
Argentina Urbano	2000	64,3	72,9	81,3	73,7	n/c	73,7
	2009	95,3	95,0	97,1	95,8	n/c	95,8
Bolivia (Estado Plurinacional de)	2000	33,7	53,7	72,6	53,8	38,6	47,0
	2007	53,2	59,8	73,4	63,3	57,0	60,8
Brasil	2001	57,4	70,3	85,3	70,1	48,3	65,9
	2008	74,5	86,4	92,8	85,0	73,8	82,7
Colombia	2006	73,6	95,6	99,9	93,3	78,2	86,7
Costa Rica	2005	44,7	59,2	74,2	60,5	54,2	57,5
	2008	58,0	74,2	87,7	78,4	66,7	73,0
Chile	2000	52,3	69,1	82,0	76,4	45,1	71,8
	2006	76,3	84,5	93,1	89,8	69,9	87,2
República Dominicana	2008	62,8	76,6	86,3	75,2	71,9	74,2
Ecuador	2001	56,6	80,5	88,3	82,8	64,5	75,2
	2008	76,3	90,2	94,6	92,8	79,6	88,1
El Salvador	2000	35,2	67,8	84,8	63,4	36,5	50,9
	2008	42,9	65,9	71,9	65,3	45,3	56,6
Guatemala	2001	15,5	41,8	70,0	37,6	13,7	21,8
	2006	24,5	59,6	93,3	50,6	24,2	35,4
Honduras	2007	37,8	58,5	83,3	57,1	40,4	47,1
México	2000	71,0	91,0	97,8	88,6	76,6	85,2
	2008	86,4	96,1	98,4	95,6	89,0	93,9
Nicaragua	2001	49,3	81,8	82,0	70,8	49,3	60,5
	2005	46,1	85,8	95,4	71,0	51,4	61,0
Panamá	2008	67,0	77,6	88,1	85,4	69,6	78,6
Paraguay	2008	42,2	63,2	90,9	71,7	49,9	60,9
Perú	2007	72,9	91,7	99,3	95,9	75,1	88,1
Uruguay (*)	2001 Urbano	89,0	91,1	97,1	91,9	n/c	91,9
	2008	92,2	95,9	98,7	96,6	85,2	96,1

(*) La información de Uruguay no es estrictamente comparable entre años.

I. 2. TASA DE ESCOLARIZACIÓN DE LA POBLACIÓN DE 6 A 8 AÑOS SEGÚN CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR Y SEGÚN ÁREA GEOGRÁFICA.

PAÍS	AÑO	CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR			URBANA	RURAL	TOTAL
		BAJO	MEDIO	ALTO			
Argentina Urbano	2000	97,4	99,2	99,9	99,1	n/c	99,1
	2009	96,0	98,6	99,4	98,7	n/c	98,7
Bolivia (Estado Plurinacional de)	2000	83,8	93,9	97,5	93,6	84,7	89,9
	2007	95,2	98,2	100,0	97,1	97,5	97,3
Brasil	2001	90,1	95,4	97,2	94,2	88,4	93,1
	2008	95,1	97,8	98,9	97,3	95,2	96,9
Colombia	2006	95,7	98,9	98,2	97,6	97,1	97,4
Costa Rica	2000	90,5	96,2	98,8	97,2	93,3	94,9
	2008	96,4	98,9	98,8	99,0	97,4	98,3
Chile	2000	94,2	97,6	99,5	98,8	92,7	97,9
	2006	94,5	98,2	99,4	98,7	96,2	98,4
República Dominicana	2008	89,9	96,0	99,2	94,9	93,7	94,6
Ecuador	2001	89,1	97,2	99,0	96,9	92,2	95,1
	2008	95,2	97,6	99,0	98,0	96,2	97,3
El Salvador	2000	72,0	90,1	98,7	87,0	72,7	79,9
	2008	82,2	94,3	93,6	90,6	85,9	88,7
Guatemala	2001	60,6	87,3	84,8	78,1	59,8	65,8
	2006	74,1	92,8	98,6	85,3	74,6	78,9
Honduras	2001	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	87,8
	2007	81,7	94,2	97,8	91,9	82,8	86,3
México	2000	91,8	98,6	98,3	96,7	94,4	96,0
	2008	95,8	98,8	99,5	98,4	97,3	98,1
Nicaragua	2001	75,7	94,8	94,9	88,0	76,0	82,5
	2005	79,3	95,7	98,7	92,2	79,5	85,7
Panamá	2008	96,0	98,7	99,9	99,3	97,4	98,5
Paraguay	2000	87,6	92,5	98,4	95,6	86,6	90,9
	2008	91,1	97,7	97,8	97,3	93,1	95,4
Perú	2007	93,7	97,0	98,4	97,4	94,3	96,3
Uruguay (*)	2001 Urbano	96,8	98,6	99,2	98,5	n/c	98,5
	2008	98,5	99,0	99,4	99,2	96,8	99,1

(*) La información de Uruguay no es estrictamente comparable entre años.

I. 3. TASA DE ESCOLARIZACIÓN DE LA POBLACIÓN DE 9 A 11 AÑOS SEGÚN CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR Y SEGÚN ÁREA GEOGRÁFICA.

PAÍS	AÑO	CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR			URBANA	RURAL	TOTAL
		BAJO	MEDIO	ALTO			
Argentina Urbano	2000	98,0	99,3	99,8	99,2	n/c	99,2
	2009	98,1	98,4	98,0	98,1	n/c	98,1
Bolivia (Estado Plurinacional de)	2000	94,1	98,8	99,5	97,8	95,6	96,9
	2007	97,1	100,0	100,0	99,7	97,3	98,7
Brasil	2001	96,9	98,7	99,0	98,0	97,3	97,9
	2008	98,4	99,2	98,8	98,9	98,5	98,8
Colombia	2006	97,0	97,7	98,4	98,1	96,7	97,5
Costa Rica	2000	93,9	98,7	99,9	98,6	96,7	97,5
	2008	98,5	99,8	99,8	99,7	99,3	99,5
Chile	2000	97,8	99,3	99,8	99,3	99,1	99,3
	2006	98,4	99,3	99,7	99,3	99,5	99,4
República Dominicana	2008	96,7	98,7	99,5	98,3	97,7	98,1
Ecuador	2001	92,7	98,0	99,4	97,7	94,7	96,5
	2008	97,4	98,3	98,9	98,2	98,1	98,2
El Salvador	2000	87,7	97,0	99,9	95,3	87,7	91,6
	2008	92,9	98,4	97,2	96,8	93,9	95,6
Guatemala	2001	83,4	96,1	96,9	91,9	82,9	86,0
	2006	90,7	98,5	99,9	95,3	90,8	92,7
Honduras	2001	92,7	98,4	99,7	97,3	92,9	94,7
	2007	92,2	98,4	99,8	96,8	93,0	94,5
México	2000	94,5	98,9	99,9	97,6	96,0	97,1
	2008	96,6	99,2	99,1	98,7	97,5	98,4
Nicaragua	2001	86,5	97,7	95,6	94,8	84,9	90,3
	2005	88,6	97,2	97,3	94,7	88,9	91,7
Panamá	2008	98,0	99,5	99,7	99,6	98,8	99,3
Paraguay	2000	95,1	99,3	99,5	98,6	96,3	97,3
	2008	95,9	99,3	100,0	98,7	97,3	98,1
Perú	2007	93,5	97,9	99,3	98,0	94,9	96,8
Uruguay (*)	2001 Urbano	98,5	99,5	99,8	99,4	n/c	99,4
	2008	98,5	99,2	99,5	99,3	97,9	99,2

(*) La información de Uruguay no es estrictamente comparable entre años.

I. 4. TASA DE ESCOLARIZACIÓN DE LA POBLACIÓN DE 12 A 14 AÑOS SEGÚN CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR Y SEGÚN ÁREA GEOGRÁFICA.

PAÍS	AÑO	CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR			URBANA	RURAL	TOTAL
		BAJO	MEDIO	ALTO			
Argentina Urbano	2000	94,7	97,8	99,4	97,8	n/c	97,8
	2009	93,5	98,5	97,7	97,6	n/c	97,6
Bolivia (Estado Plurinacional de)	2000	81,5	93,6	98,9	95,1	80,1	89,2
	2007	93,3	95,5	98,7	96,1	93,1	95,0
Brasil	2001	92,9	96,7	97,8	95,7	92,2	95,0
	2008	95,5	97,7	99,0	97,1	96,2	96,9
Colombia	2006	86,8	96,4	97,9	96,1	87,9	92,3
Costa Rica	2000	70,9	86,1	97,3	91,5	77,0	83,3
	2008	87,1	94,9	99,1	97,1	90,1	93,8
Chile	2000	92,9	98,2	99,7	98,4	95,5	97,9
	2006	94,7	98,3	99,7	98,4	98,1	98,4
República Dominicana	2008	95,3	97,1	99,0	97,0	96,5	96,8
Ecuador	2001	64,7	89,0	98,6	91,5	67,9	82,0
	2008	79,2	91,5	98,4	94,0	83,3	89,8
El Salvador	2000	76,0	94,4	99,7	90,5	76,6	83,8
	2008	84,1	96,4	92,2	93,6	84,1	89,8
Guatemala	2001	68,1	88,9	91,2	83,3	66,5	72,7
	2006	73,5	95,5	99,8	86,4	73,3	79,1
Honduras	2001	67,4	88,2	96,5	87,2	66,0	74,9
	2007	71,3	90,2	97,3	88,4	72,3	78,8
México	2000	80,1	94,6	99,2	91,9	81,9	88,8
	2008	81,5	94,8	98,2	93,5	86,3	91,6
Nicaragua	2001	76,7	93,8	88,1	90,9	72,1	82,6
	2005	78,1	93,3	99,7	90,0	78,8	84,4
Panamá	2008	83,6	95,9	99,1	98,4	88,8	94,5
Paraguay	2000	79,5	95,5	95,9	94,4	81,3	87,6
	2008	82,2	95,5	99,2	94,2	86,7	90,8
Perú	2007	83,6	95,5	97,7	95,7	86,0	92,2
Uruguay (*)	2001 Urbano	87,8	95,5	98,6	95,0	n/c	95,0
	2008	84,6	94,1	99,0	94,4	83,4	93,9

(*) La información de Uruguay no es estrictamente comparable entre años.

I. 5. TASA DE ESCOLARIZACIÓN DE LA POBLACIÓN DE 15 A 17 AÑOS SEGÚN CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR Y SEGÚN ÁREA GEOGRÁFICA.

PAÍS	AÑO	CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR			URBANA	RURAL	TOTAL
		BAJO	MEDIO	ALTO			
Argentina Urbano	2000	66,9	84,4	97,3	85,2	n/c	85,2
	2009	69,3	84,1	95,8	86,9	n/c	86,9
Bolivia (Estado Plurinacional de)	2000	55,4	88,8	88,5	87,9	52,1	76,4
	2007	71,2	89,4	89,6	87,5	73,3	82,5
Brasil	2001	74,5	85,5	90,8	83,2	71,0	81,1
	2008	77,0	88,2	91,8	85,6	78,3	84,2
Colombia	2006	59,3	79,0	90,3	77,4	63,1	71,7
Costa Rica	2000	35,1	62,4	92,7	71,5	46,8	58,2
	2008	56,4	79,7	93,2	83,1	70,4	77,5
Chile	2000	71,1	86,6	98,1	90,0	74,5	87,8
	2006	78,7	89,4	97,0	91,6	86,1	90,8
República Dominicana	2008	78,8	89,3	91,7	87,9	84,0	86,8
Ecuador	2001	35,6	73,4	89,7	77,0	42,8	63,8
	2008	49,8	78,3	92,8	83,3	60,8	75,1
El Salvador	2000	48,5	s/d	92,7	75,1	48,6	62,8
	2008	57,1	79,9	80,5	79,9	55,6	70,1
Guatemala	2001	31,9	71,4	86,6	61,6	28,9	40,7
	2006	39,4	79,4	92,0	66,1	38,3	51,4
Honduras	2001	28,5	68,4	85,1	59,1	31,3	44,1
	2007	36,5	71,7	89,6	71,1	37,2	52,7
México	2000	38,8	66,0	90,6	65,6	38,9	57,9
	2008	44,4	66,9	91,1	69,8	51,9	65,3
Nicaragua	2001	46,3	77,7	81,7	71,9	40,2	58,9
	2005	46,3	77,6	96,0	71,9	46,4	60,0
Panamá	2008	49,7	78,0	95,6	86,3	64,5	77,9
Paraguay	2000	44,0	76,8	89,7	77,3	48,3	63,9
	2008	53,5	80,1	91,8	84,5	57,0	72,5
Perú	2007	59,4	71,0	71,3	70,8	62,0	67,7
Uruguay (*)	2001 Urbano	50,2	76,6	97,0	77,2	n/c	77,2
	2008	50,6	73,4	96,4	75,9	53,7	74,8

(*) La información de Uruguay no es estrictamente comparable entre años.

I. 6. TASA DE ESCOLARIZACIÓN DE LA POBLACIÓN DE 18 A 24 AÑOS SEGÚN CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR Y SEGÚN ÁREA GEOGRÁFICA.

PAÍS	AÑO	CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR			URBANA	RURAL	TOTAL
		BAJO	MEDIO	ALTO			
Argentina Urbano	2000	9,7	35,2	73,1	45,4	n/c	45,4
	2009	13,3	31,6	64,5	43,8	n/c	43,8
Bolivia (Estado Plurinacional de)	2000	15,5	42,1	76,0	53,9	15,9	43,7
	2007	15,1	41,0	66,2	53,4	28,3	46,2
Brasil	2001	21,6	34,3	68,5	35,3	26,3	34,0
	2008	19,6	25,1	60,9	31,6	23,9	30,4
Colombia	2006	6,7	26,3	66,2	34,6	10,1	27,0
Costa Rica	2000	6,7	30,9	81,4	41,7	21,8	32,0
	2008	8,9	30,1	79,6	48,8	30,4	41,8
Chile	2000	12,3	28,1	57,3	38,8	20,7	36,4
	2006	12,5	28,6	60,8	42,8	25,6	40,9
República Dominicana	2008	23,2	45,8	67,3	50,7	38,4	47,5
Ecuador	2001	s/d	26,3	62,6	36,5	16,1	30,0
	2008	12,1	33,8	64,1	44,5	25,3	38,6
El Salvador	2000	9,4	29,1	64,7	33,1	12,7	25,0
	2008	11,4	27,8	46,0	34,1	14,2	26,9
Guatemala	2001	10,1	31,9	60,5	31,3	9,7	18,9
	2006	10,0	29,7	66,1	28,5	11,3	20,2
Honduras	2001	7,3	30,8	69,4	31,0	9,2	21,0
	2007	8,5	35,1	75,8	39,1	12,3	25,9
México	2000	5,7	25,1	60,9	30,8	9,7	26,5
	2008	5,6	24,5	57,7	32,2	12,3	28,4
Nicaragua	2001	10,2	38,1	66,1	37,0	12,4	27,1
	2005	11,9	32,8	69,0	31,1	17,2	25,5
Panamá	2008	7,2	25,4	56,1	39,7	21,8	33,9
Paraguay	2000	6,9	31,9	60,6	36,6	16,0	28,6
	2008	12,0	31,2	64,4	40,9	17,5	32,3
Perú	2007	11,1	25,8	46,8	32,2	17,4	28,3
Uruguay (*)	2001 Urbano	5,1	28,5	76,3	37,1	n/c	37,1
	2008	4,1	27,6	78,0	39,7	21,6	39,0

(*) La información de Uruguay no es estrictamente comparable entre años.

I. 7. TASAS NETAS DE E

Selecione texto e imágenes para copiarlos y pegarlos con la herramienta Seleccionar; mantenga pulsada la barra espaciadora para cambiar a la herramienta Mano a fin de desplazarse

REA GEOGRÁFICA.

PAIS		ÁREA GEOGRÁFICA					TOTAL
		BAJO	MEDIO	ALTO	URBANA	RURAL	
Argentina Urbano	2001	91,0	94,0	95,4	94,0	n/c	94,0
	2009	93,6	93,9	94,2	93,9	n/c	93,9
Bolivia (Estado Plurinacional de)	2000	83,0	90,9	90,0	89,2	84,6	87,3
	2007	90,1	91,7	90,0	90,0	91,8	90,7
Brasil	2001	88,2	91,2	91,5	90,5	86,9	89,9
	2008	89,1	89,2	85,6	88,4	89,8	88,6
Colombia	2006	90,6	91,7	91,3	90,9	91,5	91,1
Costa Rica	2000	91,7	93,9	96,7	94,7	92,8	93,6
	2008	95,1	95,9	94,1	95,2	95,3	95,2
Chile	2000	90,6	91,5	91,3	91,2	92,0	91,3
	2006	89,9	90,1	91,1	90,3	91,4	90,5
República Dominicana	2008	82,4	89,5	93,4	88,2	86,9	87,8
Ecuador	2001	s/d	91,2	89,9	90,3	88,9	89,7
	2008	89,4	92,6	92,7	92,7	90,3	91,8
El Salvador	2000	82,8	92,6	91,8	90,1	82,9	86,5
	2008	87,1	91,1	88,5	89,8	87,1	88,7
Guatemala	2001	78,9	93,3	90,2	87,9	78,4	81,6
	2006	85,9	93,5	91,4	89,3	86,4	87,6
Honduras	2001	87,3	91,0	86,8	90,1	87,1	88,3
	2007	87,2	93,0	89,6	90,7	88,0	89,1
México	2000	85,8	94,4	95,6	92,2	88,3	91,0
	2008	93,9	96,4	96,4	95,9	95,0	95,6
Nicaragua	2001	80,7	88,0	84,8	86,4	78,9	83,0
	2005	82,7	87,8	s/d	84,3	83,7	84,0
Panamá	2008	95,9	97,6	97,8	97,4	97,3	97,3
Paraguay	2008	93,3	97,4	97,1	97,2	94,4	95,9
Perú	2007	91,0	93,1	93,3	93,1	91,5	92,5
Uruguay (*)	2001 Urbano	95,2	95,5	95,7	95,5	n/c	95,5
	2008	90,9	93,6	96,7	94,2	87,8	93,9

I. 8. TASAS NETAS DE ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA SEGÚN CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR Y SEGÚN ÁREA GEOGRÁFICA

PAÍS	AÑO	CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR			URBANA	RURAL	TOTAL
		BAJO	MEDIO	ALTO			
Argentina Urbano	2000	62,2	81,9	91,8	81,4	n/c	81,4
	2009	59,3	79,0	90,6	81,4	n/c	81,4
Bolivia (Estado Plurinacional de)	2000	39,0	74,7	83,8	75,3	37,7	61,8
	2007	62,0	79,2	79,8	76,9	64,2	72,4
Brasil	2001	60,7	77,3	81,3	74,9	49,1	70,2
	2008	68,4	84,4	82,9	79,9	67,8	77,5
Colombia	2006	55,2	82,9	90,3	82,1	57,4	71,2
Costa Rica	2000	26,0	55,8	77,0	60,5	41,2	50,1
	2008	45,1	68,2	69,9	67,9	57,7	63,4
Chile	2000	59,9	77,4	86,0	79,5	66,2	77,6
	2006	68,9	80,6	87,6	82,4	77,9	81,8
República Dominicana	2008	37,4	60,5	76,9	59,7	49,6	56,8
Ecuador	2008	46,1	75,2	89,1	79,7	57,3	71,2
El Salvador	2000	s/d	s/d	s/d	64,6	33,4	50,1
	2008	42,6	68,1	63,4	65,2	42,7	56,2
Guatemala	2001	14,2	57,9	73,4	45,5	12,3	24,8
	2006	23,4	68,7	83,1	53,2	22,5	36,8
Honduras	2001	20,1	62,1	84,7	53,5	23,1	36,9
	2007	24,1	64,4	75,3	60,7	26,4	41,6
México	2000	46,1	72,9	91,3	71,2	46,0	63,7
	2008	51,2	75,3	90,0	75,1	60,1	71,2
Nicaragua	2001	25,7	63,7	51,5	53,0	21,0	39,5
	2005	26,3	62,6	75,1	56,2	26,5	42,0
Panamá	2008	46,5	75,3	90,9	83,1	61,0	74,4
Paraguay	2000	34,6	67,5	85,0	67,2	40,6	54,1
	2008	39,6	71,0	85,4	71,8	48,4	61,3
Perú	2007	53,8	80,2	87,8	81,0	60,0	73,5
Uruguay (*)	2001 Urbano	44,8	74,5	91,9	74,0	n/c	74,0
	2008	44,4	70,9	91,4	72,1	58,9	71,5

II. 9. PORCENTAJE DE ALUMNOS DE 9 A 11 AÑOS CON DOS O MÁS AÑOS DE ATRASO EN LA PRIMARIA O EN LA SECUNDARIA SEGÚN CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR Y SEGÚN ÁREA GEOGRÁFICA.

PAÍS	AÑO	CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR			URBANA	RURAL	TOTAL
		BAJO	MEDIO	ALTO			
Argentina Urbano	2000	18,0	7,7	1,9	7,7	n/c	7,7
	2009	17,2	5,7	1,0	5,1	n/c	5,1
Bolivia (Estado Plurinacional de)	2000	36,7	12,2	5,2	13,2	33,8	21,2
	2005	20,6	12,6	1,1	10,7	19,1	14,3
Brasil	2001	24,0	12,7	13,5	14,2	34,8	18,0
	2008	17,9	4,9	6,1	8,0	20,8	10,5
Colombia	2006	34,1	8,7	8,4	10,9	32,8	20,7
Costa Rica	2000	16,7	7,1	4,0	6,3	11,6	9,3
	2008	10,5	3,5	0,1	4,2	5,1	4,6
Chile	2000	20,4	9,1	4,5	8,2	14,6	9,1
	2006	17,2	9,6	5,5	8,3	11,2	8,7
República Dominicana	2008	34,9	15,4	4,3	17,5	24,9	19,8
Ecuador	2008	25,3	9,0	2,0	7,4	18,2	11,6
El Salvador	2000	29,6	6,8	2,3	11,4	29,0	19,6
	2008	20,5	5,9	10,3	10,1	18,3	13,3
Guatemala	2001	41,1	10,8	8,9	20,6	41,9	34,2
	2006	33,2	4,5	1,0	14,4	34,1	25,6
Honduras	2001	23,5	5,5	1,0	10,4	21,6	16,8
	2007	23,6	6,3	1,5	9,1	22,0	16,9
México	2000	16,6	4,3	1,0	6,5	15,1	9,3
	2006	17,1	3,9	1,1	6,2	10,9	7,4
Nicaragua	2001	33,0	6,7	12,7	16,6	32,6	23,6
	2005	35,4	8,1	s/d	12,1	36,8	24,5
Panamá	2008	26,1	8,4	2,7	5,5	17,3	10,3
Paraguay	2000	35,5	19,4	10,6	17,3	32,9	25,8
	2008	37,7	12,9	6,6	15,5	28,7	21,6
Perú	2007	22,9	5,7	1,6	5,4	17,9	10,1
Uruguay (*)	2001 Urbano	32,9	10,4	2,0	11,9	n/c	11,9
	2008	23,4	9,8	1,9	10,2	5,3	9,9

II. 10. PORCENTAJE DE ALUMNOS DE 12 A 14 AÑOS CON DOS O MÁS AÑOS DE ATRASO EN LA PRIMARIA O EN LA SECUNDARIA SEGÚN CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR Y SEGÚN ÁREA GEOGRÁFICA.

PAÍS	AÑO	CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR			URBANA	RURAL	TOTAL
		BAJO	MEDIO	ALTO			
Argentina Urbano	2000	30,5	11,7	2,9	12,3	n/c	12,3
	2009	34,3	17,7	7,6	15,3	n/c	15,3
Bolivia (Estado Plurinacional de)	2000	52,7	25,3	11,9	25,1	50,5	34,0
	2005	40,2	21,3	8,1	20,7	36,6	26,7
Brasil	2001	20,7	10,9	9,1	11,4	31,6	15,1
	2008	14,4	4,1	6,6	6,8	16,8	8,8
Colombia	2006	48,4	19,5	8,2	18,1	46,1	30,6
Costa Rica	2000	39,6	15,1	2,7	15,9	21,9	19,1
	2008	23,7	7,8	2,5	7,5	13,9	10,4
Chile	2000	36,9	18,0	7,7	15,7	25,5	17,1
	2006	28,4	16,6	8,7	14,7	17,0	15,0
República Dominicana	2008	54,9	33,8	12,7	34,1	42,3	36,4
Ecuador	2001	43,3	13,5	2,9	12,8	33,2	19,6
	2008	33,7	12,4	5,9	10,5	24,7	15,7
El Salvador	2000	43,9	15,9	1,8	18,2	44,0	29,5
	2008	33,3	11,9	15,1	16,7	30,5	21,8
Guatemala	2001	67,0	20,3	24,5	35,7	69,4	55,1
	2006	53,3	12,2	0,4	24,4	54,9	40,3
Honduras	2001	42,7	14,9	6,9	21,3	40,2	31,0
	2007	42,7	15,1	3,4	17,2	40,1	29,8
México	2000	25,7	9,7	0,4	10,2	26,2	14,7
	2006	25,0	6,7	2,5	9,2	16,4	11,1
Nicaragua	2001	52,4	18,4	16,0	26,5	55,9	37,7
	2005	50,9	17,3	2,2	21,0	51,4	35,1
Panamá	2008	35,6	13,1	5,0	8,6	23,9	14,5
Paraguay	2000	53,3	31,7	9,2	28,9	49,2	38,7
	2008	52,5	19,6	8,0	21,8	39,9	29,8
Perú	2007	37,0	13,4	4,0	12,6	29,8	18,4
Uruguay (*)	2001 Urbano	44,6	16,3	4,2	17,4	n/c	17,4
	2008	45,7	20,6	3,6	20,2	12,9	19,9

II. 11. PORCENTAJE DE ALUMNOS DE 15 A 17 AÑOS CON DOS O MÁS AÑOS DE ATRASO EN LA PRIMARIA O EN LA SECUNDARIA SEGÚN CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR Y SEGÚN ÁREA GEOGRÁFICA

PAÍS	AÑO	CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR			URBANA	RURAL	TOTAL
		BAJO	MEDIO	ALTO			
Argentina Urbano	2000	52,1	33,8	11,3	29,0	n/c	29,0
	2009	60,7	41,0	14,4	32,2	n/c	32,2
Bolivia (Estado Plurinacional de)	2000	42,3	19,6	5,4	17,3	42,3	22,8
	2005	35,4	19,0	7,9	16,5	34,7	21,5
Brasil	2001	39,8	21,7	14,1	23,4	53,1	28,1
	2008	29,8	10,6	10,6	14,5	32,2	17,7
Colombia	2006	55,6	33,3	24,7	30,0	58,6	40,4
Costa Rica	2000	54,0	29,4	9,1	26,8	34,4	30,1
	2008	43,6	23,1	11,1	20,1	28,4	23,5
Chile	2000	28,8	14,5	4,5	11,7	21,1	12,8
	2006	23,5	10,3	4,8	9,1	12,5	9,5
Ecuador	2008	41,7	22,9	5,8	17,6	28,7	20,9
El Salvador	2000	52,0	22,4	4,9	24,3	48,9	33,1
	2008	41,9	20,3	15,4	21,5	37,8	26,8
Guatemala	2001	69,8	25,5	14,1	38,8	68,5	52,2
	2006	63,0	28,1	2,7	32,7	62,2	44,4
Honduras	2001	54,5	34,3	12,9	31,7	53,1	39,9
	2007	54,2	23,7	8,8	25,7	47,5	34,1
México	2000	45,1	17,7	3,8	16,9	46,1	22,7
	2008	28,1	13,2	6,3	12,1	22,3	14,1
Nicaragua	2001	63,3	34,1	35,7	41,3	66,8	48,6
	2005	61,0	31,9	15,5	34,9	60,1	44,0
Panamá	2008	47,7	26,5	10,9	19,6	32,0	23,6
Perú	2007	49,8	21,6	6,5	17,8	44,1	26,8
Uruguay (*)	2001 Urbano	48,6	29,2	6,2	25,1	n/c	25,1
	2008	52,0	33,2	8,1	28,8	21,5	28,6

III. 12. PORCENTAJE DE ADOLESCENTES ENTRE LOS 14 Y 17 AÑOS QUE ESTUDIAN Y SON ECONÓMICAMENTE INACTIVOS POR CLIMA EDUCATIVO, POR ÁREA GEOGRÁFICA Y POR SEXO.

PAÍS	AÑO	CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR			ÁREA GEOGRÁFICA		SEXO		TOTAL
		BAJO	MEDIO	ALTO	URBANA	RURAL	HOMBRE	MUJER	
Argentina Urbano	2000	68,6	84,8	94,8	84,9	n/c	83,8	86,1	84,9
	2009	68,2	82,0	93,8	85,1	n/c	83,0	87,2	85,1
Bolivia (Estado Plurinacional de)	2000	38,1	69,1	82,8	72,6	33,2	56,7	61,8	59,3
	2007	34,5	61,5	74,8	70,0	25,2	51,7	56,8	54,2
Brasil	2001	49,6	60,8	73,3	61,7	35,9	52,1	62,2	57,1
	2008	55,2	66,4	74,1	66,0	50,2	58,1	68,0	62,9
Colombia	2006	55,4	78,6	87,8	76,5	59,5	65,3	73,7	69,4
Costa Rica	2000	36,0	61,4	90,8	70,6	46,9	54,1	61,3	57,7
	2008	58,0	78,2	89,4	81,6	68,7	73,1	79,0	75,9
Chile	2000	74,3	87,3	96,6	90,0	78,0	87,9	88,7	88,3
	2006	79,6	88,0	94,0	89,4	87,5	88,8	89,5	89,1
República Dominicana	2008	71,2	80,4	88,5	80,6	76,0	73,4	85,6	79,3
El Salvador	2000	45,7	77,4	92,5	73,3	45,5	58,2	62,5	60,3
	2008	49,9	74,0	75,3	74,6	47,1	59,7	67,6	63,6
Guatemala	2001	21,6	56,2	70,9	45,9	19,9	27,7	31,2	29,5
	2006	26,2	63,1	82,3	52,1	25,1	33,5	41,5	37,5
Honduras	2001	28,8	61,6	80,0	54,6	31,4	36,6	47,0	41,8
	2007	34,0	66,6	87,4	65,8	35,3	43,4	54,3	48,9
México	2000	39,3	62,2	90,1	64,1	37,3	54,4	58,1	56,3
	2008	41,1	61,8	82,5	64,5	46,7	55,9	64,3	60,0
Nicaragua	2001	36,0	69,5	70,4	61,4	32,8	40,2	59,2	49,6
	2005	36,9	67,1	87,0	63,5	35,6	40,1	60,7	50,2
Panamá	2008	40,3	71,7	90,3	81,7	54,4	64,2	78,4	71,2
Paraguay	2000	28,7	54,8	74,2	56,5	32,7	35,4	56,7	45,3
	2008	32,5	58,9	75,1	61,9	37,7	44,0	58,6	51,2
Perú	2007	31,3	50,3	65,9	55,7	32,1	45,4	49,8	47,6
Uruguay (*)	2001 Urbano	50,6	68,9	91,2	70,9	n/c	67,2	74,7	70,9
	2008	47,9	69,1	91,8	71,5	55,5	65,6	75,9	70,7

III. 13. PORCENTAJE DE JÓVENES ENTRE LOS 18 Y 24 AÑOS QUE ESTUDIAN Y SON ECONÓMICAMENTE INACTIVOS POR CLIMA EDUCATIVO, POR ÁREA GEOGRÁFICA Y POR SEXO.

PAÍS	AÑO	CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR			ÁREA GEOGRÁFICA		SEXO		TOTAL
		BAJO	MEDIO	ALTO	URBANA	RURAL	HOMBRE	MUJER	
Argentina Urbano	2000	6,3	23,0	48,8	30,0	n/c	26,8	32,9	30,0
	2009	9,6	19,8	40,5	27,5	n/c	23,4	31,6	27,5
Bolivia (Estado Plurinacional de)	2000	9,3	23,5	57,0	36,0	6,6	28,4	27,9	28,1
	2007	8,1	24,4	47,4	37,9	11,5	27,1	33,1	30,3
Brasil	2001	7,8	11,9	29,5	13,3	8,6	10,2	15,0	12,6
	2008	7,1	7,8	23,2	10,9	8,3	8,2	12,9	10,5
Colombia	2006	4,3	16,2	48,6	22,7	6,9	16,8	18,6	17,8
Costa Rica	2000	3,8	15,8	47,6	22,4	11,9	14,8	19,9	17,3
	2008	5,7	16,6	41,3	26,2	16,2	19,1	25,8	22,4
Chile	2000	9,4	24,3	49,7	33,3	18,5	32,2	30,4	31,3
	2006	10,1	22,4	45,8	32,4	22,6	30,4	32,2	31,3
República Dominicana	2008	13,6	23,0	32,1	24,5	21,8	17,9	29,4	23,8
Ecuador	2001	3,4	14,4	42,3	22,4	8,1	16,4	19,2	17,8
	2008	5,0	20,0	42,5	27,9	14,5	21,8	25,8	23,8
El Salvador	2000	6,6	22,5	51,1	25,6	9,5	18,6	19,8	19,2
	2008	7,5	19,6	33,4	24,2	9,9	17,0	20,9	19,0
Guatemala	2001	3,9	16,1	26,9	14,6	3,9	8,1	8,7	8,4
	2006	3,8	15,1	31,9	13,4	4,9	9,1	9,5	9,3
Honduras	2001	4,5	19,1	48,5	19,4	6,4	11,6	15,2	13,5
	2007	5,4	22,6	51,7	25,3	8,2	14,8	18,8	16,9
México	2000	3,8	17,7	47,2	22,8	6,2	20,0	18,8	19,4
	2008	3,6	15,8	42,3	22,1	8,5	20,0	18,9	19,5
Nicaragua	2001	4,8	22,6	37,5	21,5	5,7	12,1	18,3	15,2
	2005	5,4	18,4	45,6	18,7	7,5	10,3	18,5	14,2
Panamá	2008	4,2	15,1	32,9	23,4	13,0	15,1	25,1	20,0
Paraguay	2000	2,2	14,6	27,7	17,2	5,9	10,7	14,8	12,8
Perú	2007	4,9	12,3	25,5	16,1	8,8	14,4	13,9	14,2
Uruguay (*)	2001 Urbano	1,6	11,6	32,3	15,3	n/c	12,2	18,3	15,3
	2008	2,4	12,8	41,2	19,6	16,0	16,0	22,7	19,4

III. 14 PORCENTAJE DE ADOLESCENTES ENTRE LOS 14 Y 17 AÑOS QUE ESTUDIAN Y SON ECONÓMICAMENTE ACTIVOS POR CLIMA EDUCATIVO, POR ÁREA GEOGRÁFICA Y POR SEXO.

PAIS	AÑO	CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR			AREA GEOGRÁFICA		SEXO		TOTAL
		BAJO	MEDIO	ALTO	URBANA	RURAL	HOMBRE	MUJER	
Argentina Urbano	2000	5,7	2,9	2,8	3,3	n/c	3,6	3,0	3,3
	2009	5,9	5,2	2,4	4,3	n/c	4,3	4,3	4,3
Bolivia (Estado Plurinacional de)	2007	41,6	28,8	17,3	19,2	52,3	35,1	26,6	30,8
Brasil	2001	28,9	27,1	18,8	24,2	39,5	32,8	20,9	26,9
	2008	26,1	23,7	19,4	22,1	32,2	28,4	19,4	24,0
Colombia	2006	10,4	4,3	2,8	4,9	9,5	8,6	4,9	6,8
Costa Rica	2000	4,6	4,6	3,4	4,9	4,1	6,7	2,3	4,5
	2008	5,7	4,7	4,6	4,9	5,0	5,9	3,8	4,9
Chile	2000	1,6	1,9	1,9	2,1	0,9	2,3	1,5	1,9
	2006	1,9	3,2	3,7	3,5	1,0	3,5	3,0	3,2
República Dominicana	2008	11,3	10,5	4,9	9,3	10,5	14,4	4,5	9,7
Ecuador	2001	18,2	19,2	12,2	15,6	20,5	20,5	14,4	17,5
	2008	13,7	12,4	8,0	10,0	14,4	14,3	9,1	11,7
El Salvador	2000	7,5	5,5	2,1	4,8	8,0	9,6	3,0	6,3
	2008	13,0	9,9	7,8	8,6	14,1	15,5	6,0	10,8
Guatemala	2001	16,0	18,0	15,0	19,3	14,8	23,2	9,7	16,4
	2006	18,1	19,3	11,2	17,3	18,4	25,7	10,2	17,9
Honduras	2001	6,3	9,6	7,9	9,1	5,9	7,7	7,0	7,3
	2007	7,9	8,0	3,8	8,0	7,4	10,2	5,2	7,7
México	2000	8,2	10,8	3,0	8,3	9,7	12,0	5,5	8,7
	2008	10,7	10,9	10,3	10,2	12,1	14,3	7,1	10,7
Nicaragua	2001	15,5	11,4	9,7	13,4	13,8	18,3	8,7	13,6
	2005	15,4	13,5	9,9	11,7	17,5	21,5	7,2	14,5
Panamá	2008	15,2	9,5	6,0	7,0	13,9	14,0	5,2	9,7
Paraguay	2000	21,7	25,7	15,0	23,7	21,2	30,7	13,1	22,5
	2008	25,9	24,1	17,8	23,5	24,9	31,9	16,3	24,1
Uruguay (*)	2001 Urbano	7,1	11,2	6,3	9,6	n/c	10,6	8,5	9,6
	2008	8,5	8,5	5,3	8,0	4,5	9,7	6,0	7,9

III. 15. PORCENTAJE DE JÓVENES ENTRE LOS 18 Y 24 AÑOS QUE ESTUDIAN Y SON ECONÓMICAMENTE ACTIVOS POR CLIMA EDUCATIVO, POR ÁREA GEOGRÁFICA Y POR SEXO.

PAÍS	AÑO	CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR			ÁREA GEOGRÁFICA		SEXO		TOTAL
		BAJO	MEDIO	ALTO	URBANA	RURAL	HOMBRE	MUJER	
Argentina Urbano	2000	3,4	12,2	24,3	15,4	n/c	15,6	15,2	15,4
	2009	3,7	11,7	24,0	16,2	n/c	16,6	15,9	16,2
Bolivia (Estado Plurinacional de)	2000	6,2	18,6	19,0	17,9	9,3	17,8	13,6	15,6
	2007	7,0	16,5	18,8	15,6	16,8	18,8	13,3	15,9
Brasil	2001	13,7	22,3	39,0	22,0	17,8	23,7	19,1	21,4
	2008	12,5	17,3	37,7	20,7	15,5	20,7	19,1	19,9
Colombia	2006	2,3	10,0	16,5	11,6	3,1	9,1	8,8	8,9
Costa Rica	2000	2,9	15,2	33,7	19,4	9,9	15,2	14,3	14,8
	2008	3,2	12,4	37,0	21,4	13,7	18,3	18,6	18,5
Chile	2000	2,9	3,9	7,7	5,5	2,2	5,7	4,4	5,0
	2006	2,3	6,2	15,1	10,4	3,0	10,8	8,3	9,6
República Dominicana	2008	9,6	22,7	35,2	26,2	16,6	25,6	21,8	23,7
Ecuador	2001	5,7	11,9	20,3	14,1	8,0	12,7	11,7	12,2
	2008	7,0	13,8	21,6	16,6	10,8	15,4	14,2	14,8
El Salvador	2000	2,8	6,5	13,6	7,5	3,2	7,1	4,5	5,8
	2008	3,9	8,2	12,6	9,9	4,3	8,6	7,2	7,9
Guatemala	2001	6,3	15,8	33,6	16,7	5,9	12,9	8,4	10,5
	2006	6,3	14,6	34,2	15,1	6,4	14,0	8,3	10,9
Honduras	2001	2,8	11,6	20,9	11,6	2,8	7,5	7,6	7,5
	2007	3,2	12,6	24,0	13,8	4,1	9,0	9,1	9,0
México	2000	1,9	7,4	13,7	8,0	3,6	8,5	5,9	7,1
	2008	2,0	8,6	15,3	10,1	3,8	10,4	7,5	8,9
Nicaragua	2001	5,4	15,5	28,6	15,4	6,7	13,5	10,3	11,9
	2005	6,5	14,4	23,4	12,4	9,7	12,7	9,8	11,3
Panamá	2008	3,1	10,3	23,2	16,4	8,8	14,4	13,4	13,9
Paraguay	2000	4,7	17,3	32,9	19,4	10,1	17,2	14,4	15,8
Perú	2007	6,2	13,5	21,3	16,1	8,6	14,8	13,5	14,1
Uruguay (*)	2001 Urbano	3,5	16,9	44,0	21,8	n/c	20,7	22,9	21,8
	2008	1,7	14,8	36,8	20,2	5,5	17,9	21,2	19,6

III. 16. PORCENTAJE DE ADOLESCENTES ENTRE LOS 14 Y 17 AÑOS QUE NO ESTUDIAN Y SON ECONÓMICAMENTE ACTIVOS POR CLIMA EDUCATIVO, POR ÁREA GEOGRÁFICA Y POR SEXO.

PAÍS	AÑO	CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR			ÁREA GEOGRÁFICA		SEXO		TOTAL
		BAJO	MEDIO	ALTO	URBANA	RURAL	HOMBRE	MUJER	
Argentina Urbano	2000	12,4	5,5	1,3	5,5	n/c	7,5	3,4	5,5
	2009	8,2	4,6	1,1	3,7	n/c	5,5	1,9	3,7
Bolivia (Estado Plurinacional de)	2000	34,0	6,6	7,8	7,9	36,3	17,7	17,3	17,5
	2007	19,7	4,6	5,9	7,5	17,2	11,1	10,6	10,9
Brasil	2001	11,8	6,5	4,2	7,2	15,8	10,8	6,7	8,7
	2008	9,7	4,9	3,6	5,9	10,0	8,5	4,9	6,7
Colombia	2006	23,6	7,6	4,1	8,4	22,3	18,6	9,6	14,2
Costa Rica	2000	29,7	18,0	2,8	10,4	27,1	28,0	10,9	19,5
	2008	17,2	8,8	2,2	6,4	13,1	13,1	5,3	9,4
Chile	2000	10,5	3,8	0,6	3,0	8,5	5,6	1,9	3,8
	2006	6,6	2,5	0,8	2,0	4,5	3,8	0,9	2,4
República Dominicana	2008	6,3	2,6	0,8	2,9	4,5	5,5	1,0	3,4
Ecuador	2001	43,2	14,3	5,1	11,1	39,8	26,6	17,9	22,3
	2008	30,4	12,3	3,2	8,9	24,0	19,2	9,8	14,5
El Salvador	2000	22,3	7,3	3,4	10,3	22,1	23,0	8,5	15,8
	2008	18,0	5,1	8,4	6,8	18,6	17,0	5,9	11,5
Guatemala	2001	40,5	17,1	9,1	24,3	41,3	44,5	25,7	35,1
	2006	36,2	7,5	4,0	19,9	35,1	37,0	19,4	28,1
Honduras	2001	41,2	16,2	10,2	23,3	38,9	47,6	16,0	31,9
	2007	32,5	12,5	5,3	14,1	31,5	37,5	10,2	23,8
México	2000	33,5	16,1	1,2	17,1	31,9	29,0	14,1	21,4
	2008	30,9	16,3	3,9	15,4	25,6	24,9	10,8	18,0
Nicaragua	2001	27,1	8,7	10,1	12,5	30,4	32,1	7,3	19,9
	2005	26,0	8,4	0,6	10,4	27,2	30,2	6,3	18,4
Panamá	2008	29,5	9,5	1,3	5,8	18,6	17,2	4,1	10,8
Paraguay	2000	33,6	13,9	8,6	13,2	32,4	28,8	14,5	22,2
Perú	2007	27,1	12,8	8,7	11,8	24,9	17,4	15,1	16,3
Uruguay (*)	2001 Urbano	23,4	12,1	1,5	11,5	n/c	15,9	7,0	11,5
	2008	18,8	10,5	1,5	9,4	18,7	14,0	5,6	9,9

III. 17. PORCENTAJE DE JÓVENES ENTRE LOS 18 Y 24 AÑOS QUE NO ESTUDIAN Y SON ECONÓMICAMENTE ACTIVOS POR CLIMA EDUCATIVO, POR ÁREA GEOGRÁFICA Y POR SEXO.

PAÍS	AÑO	CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR			ÁREA GEOGRÁFICA		SEXO		TOTAL
		BAJO	MEDIO	ALTO	URBANA	RURAL	HOMBRE	MUJER	
Argentina Urbano	2000	62,9	48,4	22,6	41,2	n/c	52,5	30,9	41,2
	2009	54,8	48,0	27,0	40,0	n/c	51,4	28,5	40,0
Bolivia (Estado Plurinacional de)	2000	67,5	42,1	17,3	32,3	70,0	50,9	35,0	42,4
	2007	70,3	42,7	26,4	34,2	57,9	50,2	32,5	41,0
Brasil	2001	56,7	51,5	25,5	49,2	56,1	59,9	40,8	50,2
	2008	58,6	60,7	32,0	54,2	58,2	63,7	45,7	54,8
Colombia	2006	68,2	56,0	28,8	51,2	64,2	67,1	44,9	55,2
Costa Rica	2000	64,9	48,5	14,4	43,4	52,4	64,8	30,5	47,8
	2008	61,2	49,6	15,6	37,9	46,2	53,5	28,2	41,1
Chile	2000	55,2	47,6	27,3	40,6	48,3	50,2	33,1	41,6
	2006	54,8	50,6	28,2	40,9	48,5	49,3	34,1	41,8
República Dominicana	2007	57,3	41,2	29,2	39,7	44,6	51,5	31,1	41,4
Ecuador	2001	71,5	52,4	29,1	45,5	65,9	64,2	39,8	52,0
	2008	67,8	51,8	28,8	44,0	57,2	58,9	36,7	48,1
El Salvador	2000	57,3	47,6	25,9	45,5	54,4	63,8	34,5	49,1
	2008	56,0	48,3	37,3	45,7	52,6	65,2	32,8	48,2
Guatemala	2001	58,2	48,9	28,1	51,0	56,0	74,6	36,0	53,9
	2006	57,8	49,8	27,1	51,9	54,4	73,1	36,6	53,1
Honduras	2001	62,6	50,2	23,8	51,0	59,5	77,3	34,4	54,9
	2007	59,1	44,5	19,0	43,5	55,1	70,7	30,0	49,2
México	2000	62,6	49,4	24,6	46,1	57,4	67,6	31,7	48,4
	2008	64,5	54,0	32,9	49,6	58,1	66,1	37,0	51,3
Nicaragua	2001	56,4	38,4	24,2	40,7	53,9	64,6	27,1	46,0
	2005	58,3	45,6	20,4	46,4	54,8	68,4	29,4	49,8
Panamá	2008	63,9	55,0	37,4	47,7	54,5	67,9	31,3	49,9
Paraguay	2000	65,8	49,6	31,9	48,6	57,1	65,1	38,8	51,9
Perú	2007	68,4	56,6	41,4	51,6	64,5	60,0	50,1	55,0
Uruguay (*)	2001 Urbano	70,1	61,1	21,2	53,0	n/c	63,0	43,2	53,0
	2008	69,1	59,4	19,2	49,4	58,0	60,5	39,4	49,8

III. 18. PORCENTAJE DE ADOLESCENTES ENTRE LOS 14 Y 17 AÑOS QUE NO ESTUDIAN Y SON ECONÓMICAMENTE INACTIVOS POR CLIMA EDUCATIVO, POR ÁREA GEOGRÁFICA Y POR SEXO.

PAÍS	AÑO	CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR			ÁREA GEOGRÁFICA		SEXO		TOTAL
		BAJO	MEDIO	ALTO	URBANA	RURAL	HOMBRE	MUJER	
Argentina Urbano	2000	13,4	6,8	1,0	6,3	n/c	5,1	7,5	6,3
	2009	17,7	8,1	2,7	6,9	n/c	7,2	6,6	6,9
Bolivia (Estado Plurinacional de)	2000	4,9	3,7	1,6	2,5	6,2	2,4	5,1	3,8
	2007	4,2	5,2	2,0	3,4	5,3	2,1	6,0	4,1
Brasil	2001	9,7	5,7	3,6	7,0	8,8	4,4	10,2	7,3
	2008	9,0	4,9	3,0	6,0	7,5	5,0	7,7	6,3
Colombia	2006	10,0	8,8	5,2	9,7	7,9	7,2	10,8	8,9
Costa Rica	2000	29,8	16,0	3,1	14,1	21,8	11,2	25,5	18,3
	2008	18,1	8,1	3,6	7,2	12,4	7,3	12,0	9,5
Chile	2000	13,6	6,9	0,9	5,0	12,7	4,3	8,0	6,1
	2006	11,9	6,3	1,6	5,0	7,0	4,0	6,7	5,3
República Dominicana	2008	11,2	6,5	5,8	7,2	8,9	6,6	8,9	7,7
Ecuador	2001	17,4	8,7	2,8	8,4	13,9	5,8	15,5	10,6
	2008	14,3	7,0	2,6	5,6	11,2	4,2	11,3	7,7
El Salvador	2000	24,5	9,9	2,0	11,6	24,4	9,3	26,0	17,6
	2008	19,1	11,0	8,5	10,0	20,2	7,8	20,5	14,1
Guatemala	2001	21,9	8,6	4,9	10,4	23,9	4,6	33,3	19,0
	2006	19,4	10,1	2,5	10,6	21,3	3,7	28,9	16,4
Honduras	2001	23,7	12,6	1,9	13,0	23,8	8,1	30,0	19,0
	2007	25,5	12,9	3,5	12,1	25,7	8,9	30,3	19,7
México	2000	18,8	10,7	2,3	9,7	21,0	4,4	21,3	13,0
	2008	17,4	11,0	3,3	9,8	15,6	4,9	17,8	11,3
Nicaragua	2001	21,4	10,3	9,3	12,6	23,0	9,4	24,6	16,9
	2005	21,7	11,0	2,5	14,3	19,7	8,2	25,8	16,9
Panamá	2008	15,0	9,2	2,5	5,4	13,1	4,6	12,3	8,4
Paraguay	2000	16,0	5,6	2,2	6,7	13,8	5,1	15,7	10,0
Perú	2007	5,9	8,6	11,1	9,1	6,8	6,2	10,4	8,3
Uruguay (*)	2001 Urbano	18,8	7,8	1,1	8,0	n/c	6,2	9,8	8,0
	2008	24,8	11,9	1,4	11,1	21,3	10,7	12,5	11,6

III. 19. PORCENTAJE DE JÓVENES ENTRE LOS 18 Y 24 AÑOS QUE NO ESTUDIAN Y SON ECONÓMICAMENTE INACTIVOS POR CLIMA EDUCATIVO, POR ÁREA GEOGRÁFICA Y POR SEXO.

PAÍS	AÑO	CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR			ÁREA GEOGRÁFICA		SEXO		TOTAL
		BAJO	MEDIO	ALTO	URBANA	RURAL	HOMBRE	MUJER	
Argentina Urbano	2000	27,4	16,4	4,3	13,4	n/c	5,2	21,0	13,4
	2009	31,9	20,2	8,5	16,0	n/c	8,4	23,7	16,0
Bolivia (Estado Plurinacional de)	2000	16,9	15,8	6,7	13,8	14,1	2,8	23,5	13,9
	2007	14,5	16,3	7,4	12,4	13,8	3,8	21,1	12,8
Brasil	2001	21,7	14,2	6,0	15,5	17,5	6,3	25,1	15,8
	2008	21,8	14,1	7,2	14,2	17,9	7,4	22,3	14,8
Colombia	2006	23,5	16,7	4,8	13,2	24,6	5,5	26,5	16,7
Costa Rica	2000	28,4	20,6	4,2	14,9	25,8	5,3	35,4	20,2
	2008	28,0	17,2	3,4	10,8	21,1	4,4	25,4	14,7
Chile	2000	32,5	24,2	15,4	20,6	31,0	11,9	32,0	22,0
	2006	32,7	20,8	11,0	16,3	25,8	9,5	25,3	17,4
Ecuador	2001	19,5	21,2	8,2	17,9	18,0	6,8	29,2	18,0
	2008	20,1	14,4	7,1	11,5	17,5	3,8	23,3	13,3
El Salvador	2000	33,3	23,4	9,5	21,4	32,9	10,4	41,2	26,0
	2008	32,6	23,9	16,7	20,2	33,2	9,3	39,1	24,9
Guatemala	2001	31,6	19,2	11,4	17,7	34,2	4,4	47,0	27,2
	2006	31,5	20,4	6,7	19,1	33,9	2,9	45,5	26,3
Honduras	2001	30,1	19,0	6,8	18,1	31,3	3,7	42,8	24,1
	2007	32,4	20,4	5,3	17,4	32,6	5,5	42,1	24,9
México	2000	31,3	24,5	6,9	20,8	32,3	3,3	40,4	23,1
	2008	29,9	21,5	9,4	18,2	29,6	3,5	36,5	20,4
Nicaragua	2001	32,7	22,6	9,6	21,8	32,9	9,5	43,3	26,2
	2005	29,8	21,6	10,6	22,5	28,0	8,6	42,3	24,7
Panamá	2008	28,9	19,6	6,5	12,5	23,8	2,6	30,2	16,2
Paraguay	2000	27,3	18,5	7,5	14,8	26,9	6,9	32,0	19,5
	2008	20,6	15,1	8,1	10,4	23,3	4,1	26,1	15,2
Perú	2007	14,3	15,2	9,6	13,8	13,4	8,0	19,3	13,7
Uruguay (*)	2001 Urbano	24,9	10,4	2,5	9,9	n/c	4,1	15,6	9,9
	2008	26,8	12,9	2,8	10,8	20,4	5,6	16,7	11,2

IV. 20. TASA DE ANALFABETISMO DE LA POBLACIÓN DE 15 AÑOS Y MÁS SEGÚN GRUPO DE EDAD Y SEGÚN ÁREA GEOGRÁFICA.

PAÍS	AÑO	CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR			URBANA	RURAL	TOTAL
		BAJO	MEDIO	ALTO			
Argentina Urbano	2000	0,7	0,7	1,2	2,9	1,5	n/c
	2009	0,5	0,8	0,9	2,0	1,2	n/c
Bolivia (Estado Plurinacional de)	2000	2,7	7,0	13,3	38,3	6,3	29,0
	2007	0,6	3,6	7,4	27,4	4,1	20,0
Brasil	2001	4,2	7,6	11,2	27,5	9,5	28,7
	2008	2,2	5,3	8,9	21,7	7,6	24,3
Colombia	2006	1,8	3,3	5,7	17,0	3,0	15,6
Chile	2000	0,9	1,6	2,8	9,8	2,6	12,2
	2006	0,9	1,3	2,5	9,0	2,9	10,9
República Dominicana	2008	2,6	5,9	9,6	23,9	7,9	16,4
Ecuador	2001	2,4	3,6	8,3	22,5	4,3	17,6
	2008	1,5	2,7	5,3	18,8	4,0	15,4
El Salvador	2000	7,5	12,5	19,7	38,6	11,3	32,0
	2008	4,0	8,9	16,4	35,4	11,1	26,2
Guatemala	2001	18,3	25,1	35,0	56,2	16,5	43,0
	2006	12,1	18,7	28,2	48,3	14,0	37,6
Honduras	2001	8,8	11,7	19,1	42,7	10,3	27,2
	2007	7,5	11,5	18,2	37,2	8,6	25,8
México	2000	2,6	4,6	8,7	25,0	5,9	22,4
	2008	1,7	3,9	6,0	17,5	4,9	16,8
Nicaragua	2001	13,5	14,4	24,2	45,2	13,5	35,9
	2005	9,6	15,2	20,6	42,0	11,3	32,9
Paraguay	2000	4,4	5,6	8,9	20,9	5,6	14,7
	2008	2,1	3,6	5,8	16,0	3,8	11,6
Perú	2007	2,3	4,5	9,4	24,0	5,6	23,1
Uruguay (*)	2008	1,1	1,3	1,3	2,9	1,9	3,0

IV. 21. PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 15 AÑOS Y MÁS CON NIVEL EDUCATIVO HASTA PRIMARIO INCOMPLETO SEGÚN GRUPO DE EDAD Y SEGÚN ÁREA GEOGRÁFICA.

PAIS	AÑO	CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR			URBANA	RURAL	TOTAL
		BAJO	MEDIO	ALTO			
Argentina Urbano	2000	2,5	3,9	8,5	22,4	10,4	n/c
	2009	1,8	3,0	5,1	15,7	7,4	n/c
Bolivia (Estado Plurinacional de)	2005	12,2	27,1	42,7	66,1	24,4	60,0
	2007	12,9	25,3	37,5	66,2	23,6	56,2
Brasil	2008	8,0	13,3	20,4	41,0	18,3	40,4
Colombia	2006	8,5	15,6	23,3	46,0	12,6	46,6
Costa Rica	2000	10,5	14,7	15,5	49,4	14,5	27,8
	2008	7,2	11,9	13,4	35,3	12,2	25,0
Chile	2000	3,4	6,1	12,5	36,5	12,1	36,7
	2006	1,6	3,9	9,4	33,0	11,4	29,7
República Dominicana	2008	15,8	25,2	34,2	68,1	30,2	48,7
Ecuador	2001	8,8	11,0	21,1	46,4	12,6	37,7
	2008	6,0	9,5	15,6	40,4	12,0	33,6
El Salvador	2000	27,5	35,5	47,4	72,0	30,9	67,8
	2008	18,6	28,7	38,8	64,5	28,7	55,1
Guatemala	2001	50,9	57,7	66,3	83,0	40,1	79,6
	2006	39,2	49,2	60,1	77,9	37,7	73,4
Honduras	2001	29,3	36,3	50,7	76,2	29,3	61,4
	2007	24,5	34,6	46,7	71,0	25,6	57,8
México	2000	10,0	14,9	30,0	60,9	20,2	53,4
	2008	5,5	13,3	20,0	50,7	17,4	42,5
Nicaragua	2001	36,2	42,0	53,3	77,8	35,3	71,5
	2005	28,6	37,9	47,9	72,9	29,3	66,0
Panamá	2008	5,3	8,4	9,7	29,2	6,5	28,8
Paraguay	2000	19,1	24,3	37,8	65,0	23,6	51,1
	2008	10,4	16,6	26,3	54,0	17,4	40,7
Perú	2007	6,4	12,0	19,9	45,1	13,4	42,9
Uruguay (*)	2001 Urbano	3,0	4,2	7,4	28,5	14,3	n/c

IV. 22. PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 20 AÑOS Y MÁS CON SECUNDARIO COMPLETO SEGÚN GRUPO DE EDAD Y SEGÚN ÁREA GEOGRÁFICA.

PAIS	AÑO	CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR			URBANA	RURAL	TOTAL
		BAJO	MEDIO	ALTO			
Argentina Urbano	2000	18,0	20,4	19,6	15,4	18,1	n/c
	2009	24,1	25,8	24,0	19,6	22,8	n/c
Bolivia (Estado Plurinacional de)	2000	14,5	14,9	12,0	7,0	16,0	3,9
	2007	20,6	20,1	13,6	7,5	18,1	7,5
Brasil	2001	22,8	20,1	18,2	11,9	19,9	4,7
	2008	35,0	30,9	23,1	11,6	25,2	9,8
Colombia	2006	34,6	27,6	21,1	10,3	25,9	11,7
Costa Rica	2000	9,4	13,1	15,6	6,2	15,6	7,7
	2008	13,2	12,9	14,2	9,6	14,9	8,3
Chile	2000	34,6	37,2	31,3	14,7	30,8	11,1
	2006	37,9	36,8	33,3	20,9	32,2	17,2
República Dominicana	2008	19,1	16,6	13,4	5,3	13,8	9,9
Ecuador	2001	18,2	19,3	14,5	8,2	18,4	6,8
	2008	21,0	21,2	17,6	8,8	19,5	8,2
El Salvador	2000	16,7	15,8	11,2	5,4	16,2	3,5
	2008	20,6	20,8	14,3	6,1	18,1	6,5
Guatemala	2001	6,2	6,5	5,2	2,4	9,5	1,5
	2006	10,4	8,5	5,9	3,4	10,4	2,5
Honduras	2007	9,6	9,0	9,0	5,5	13,7	2,6
México	2000	8,2	9,9	6,3	2,6	7,9	2,0
	2008	14,7	11,5	8,1	2,3	9,1	4,2
Nicaragua	2001	8,0	8,7	5,7	1,7	8,5	2,1
	2005	13,4	12,2	8,3	3,1	13,0	3,0
Panamá	2008	22,9	22,2	22,1	12,9	23,3	10,8
Paraguay	2000	21,9	19,9	s/d	9,6	16,4	5,3
	2008	11,7	18,4	13,5	7,1	16,8	5,7
Perú	2007	31,8	28,0	23,2	13,1	26,2	11,9
Uruguay (*)	2001 Urbano	10,1	15,4	15,7	7,5	11,4	n/c

IV. 23. PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 25 AÑOS Y MÁS CON NIVEL EDUCATIVO SUPERIOR – UNIVERSITARIO COMPLETO SEGÚN GRUPO DE EDAD Y SEGÚN ÁREA GEOGRÁFICA.

PAÍS	AÑO	CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR			URBANA	RURAL	TOTAL
		BAJO	MEDIO	ALTO			
Argentina Urbano	2002	14,5	17,7	9,4	13,4	n/c	13,4
	2009	19,4	23,7	14,7	18,8	n/c	18,8
Bolivia (Estado Plurinacional de)	2005	6,9	6,6	7,6	9,6	2,1	7,0
	2007	9,3	10,6	7,7	12,4	2,7	9,2
Brasil	2001	6,3	8,6	5,8	8,1	0,6	7,0
	2008	9,7	10,3	7,2	10,3	1,9	9,0
Colombia	2006	12,0	10,8	7,7	14,2	1,8	10,0
Costa Rica	2008	7,1	8,7	7,4	10,4	3,7	7,8
Chile	2000	12,8	12,5	7,0	12,1	1,9	10,6
	2006	16,1	12,4	7,6	12,6	3,1	11,4
República Dominicana	2008	6,6	10,2	4,9	9,0	3,6	7,4
Ecuador	2001	4,7	6,3	3,5	6,7	1,1	4,9
	2008	9,7	9,3	6,5	11,5	1,3	8,3
El Salvador	2000	7,7	8,2	3,4	9,5	s/d	6,3
	2008	8,2	9,8	4,8	10,4	1,3	7,5
Guatemala	2001	1,0	2,7	s/d	2,9	0,4	1,5
	2006	1,2	2,1	1,8	3,1	0,1	1,7
Honduras	2001	2,9	3,7	2,2	5,5	0,4	3,0
	2007	2,5	3,6	2,4	5,3	0,4	2,8
México	2000	8,2	10,3	5,8	10,3	0,9	8,2
	2008	11,6	13,0	8,8	13,4	2,1	11,1
Nicaragua	2005	1,8	2,5	1,2	2,8	0,5	1,8
Panamá	2008	4,7	6,7	5,9	7,9	1,7	5,8
Paraguay	2008	10,2	9,3	5,6	11,4	3,3	8,2
Perú	2007	21,9	21,5	12,4	24,0	2,6	18,2
Uruguay (*)	2001 Urbano	5,9	8,4	5,8	6,6	n/c	6,6
	2008	7,5	10,4	7,1	8,5	2,6	8,2

REFERENCIAS

- 1) <http://education-resources.nireblog.com/post/2007/07/11/educacion-en-latinoamerica>
- 2) <http://www.atinachile.cl/content/view/12277/Cifras-de-la-educacion-en-Latinoamerica.html>
- 3) <http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/specials/2006/educacion/default.stm>
- 4) Fernández, Sarramona J., "La Educación. Constantes y Problemática actual". Barcelona, Ed. Ceac, 1979.
- 5) Rafael O. Cura, "Desafíos de la Política Educativa Mundial hacia el 2015", Ciudad de Bs. As. 2003, Ficha de Material Bibliográfico n° 3 suministrada por la Cátedra.
- 6) Torres, Rosa María, "Una década de Educación para Todos: La tarea pendiente." Buenos Aires, IIPE, 2000. Ficha de Material Bibliográfico n° 3 suministrada por la Cátedra.
- 7) Serie Documentos de Apoyo, "Elaboración de los Planes Nacionales de E. P. T. en América Latina", Ed. UNESCO Santiago, 2001.
- 8) UNESCO, Comisión Internacional J. Delors, "Informe de Educación para el siglo XXI". Buenos Aires, Ed. Santillana-UNESCO, 1997.
- 9) UNESCO-UNICEF-PNUD-BM, Cumbre Mundial de Educación, Declaración mundial de "Educación para todos hacia el 2015". Dakar, Senegal, Ed. UNESCO 2000.
- 10) UNESCO-UNICEF-PNUD-BM, Declaración Mundial sobre Educación para Todos, "Satisfacción de las necesidades básicas de Aprendizaje". Jomtien, Tailandia, 1990, en <http://www.unesco.org>
- 11) "Informe a UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI", París UNESCO, 1996 en <http://www.unesco.org>
- 12) UNESCO, "Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe" (PRELAC I, 2002-2015). Declaración de La Habana. La Habana, UNESCO, 2002.
- 13) UNESCO-OREALC, "Informe de Evaluación PROMEDLAC vii", UNESCO 2000, en <http://www.unesco.org>.
- 14) UNESCO, "Marco de Acción para América Latina", Santo Domingo, febrero 2000, en <http://www.unesco.org>.
- 15) OEA, IX Conferencia Iberoamericana de Educación, "Calidad de la educación: equidad, desarrollo e integración ante el reto de la globalización", La Habana, Cuba 1999, en <http://www.oei.es>
- 16) Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo, Informe sobre Desarrollo Humano 1996 y 2000. Madrid, Mundi-Prensa Libros, 1996.
- 17) OCDE, "Implementing inclusive education", París, OCDE 1997.
- 18) OCDE, "Education and equity in OCDE countries". París, OCDE 1999.
- 19) Información de encuesta de hogares de CEPAL/CELADE 1999, en <http://www.un.org>
- 20) <http://www.educared.edu.pe/directivos/articulo/746/la-calidad-educativa-en-america-latina/>
- 21) SITEAL, cuadernos de trabajo
- 22) SITEAL, boletines de trabajo
- 23) Francisco López Segrera. Principales tendencias de la educación superior en América y el Caribe.