

Cumbre de las Américas

Proyecto Regional  
de Indicadores Educativos

Informe Regional

# ALCANZANDO LAS METAS EDUCATIVAS

## ALCANZANDO LAS METAS EDUCATIVAS

© Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE)

### Coordinación General:

Sergio Bitar  
Ministro de Educación  
República de Chile

Ana Luiza Machado  
Directora Oficina Regional  
de Educación de la UNESCO  
para América Latina y el Caribe

### Coordinación Técnica:

Vivian Heyl  
Jefe del Departamento de  
Estudios y Estadística  
Ministerio de Educación  
República de Chile

César Guadalupe  
Coordinador Técnico del Sistema Regional  
de Información (SIRI)  
Oficina Regional de Educación de la UNESCO  
para América Latina y el Caribe

Equipo de trabajo: Paula Darville, Javier González, César Guadalupe, Vivian Heyl, Paula Louzano, Antonella Perfetti.

Para la elaboración de este documento se contó con la colaboración del Instituto de Estadística de la UNESCO que proveyó la mayor parte de los indicadores usados, y con el apoyo financiero de la Agencia para el Desarrollo Internacional del Gobierno de los Estados Unidos de Norteamérica (USAID), del Ministerio de Educación de Chile y la UNESCO.

Traducción al inglés: William Gallagher  
Diseño gráfico y diagramación: Wacquez&O'Ryan

Los miembros del Proyecto Regional de Indicadores Educativos son responsables del contenido de este Informe. Las opiniones que aquí se expresan no representan necesariamente aquellas del Ministerio de Educación de Chile y de la UNESCO, por lo que no comprometen la responsabilidad de dichas instituciones.

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

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

**ISBN: 956-8302-01-8**

Santiago de Chile, agosto de 2003

PRESENTACION	5
INTRODUCCION	7
<b>CAPITULO 1:</b> La situación respecto de las metas educativas de la Cumbre de las Américas	9
A. Primera meta: Conclusión universal de la educación primaria de calidad	10
B. Segunda meta: Acceso a la educación secundaria de calidad	29
C. Tercera meta: Oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida	40
<b>CAPITULO 2:</b> ¿Por qué es importante alcanzar estas metas?	43
A. Modelo analítico	44
B. Impacto social de la educación en las Américas: Evidencia	49
CONCLUSIONES	61
ANEXOS	63



Las metas planteadas por la Cumbre de las Américas, en el plano de la educación, buscan resolver preocupaciones centrales, vinculadas tanto a garantizar derechos humanos fundamentales de todas las personas, como a invertir en el desarrollo armónico y equitativo de nuestros países.

El Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE) es una iniciativa que surge en la Segunda Cumbre de las Américas, en la que los jefes de Estado identificaron a la educación como primera prioridad en la región. El trabajo desarrollado por el proyecto ha estado orientado a la construcción de indicadores comparables en la región, con el objeto de contribuir a la definición de políticas educativas más efectivas.

En este sentido, la publicación Panorama Educativo de la Américas (2002) constituyó un esfuerzo por mirar al hemisferio desde una perspectiva educativa comparable. Los resultados de este trabajo muestran que los avances logrados en materia educativa se dan de modo muy desigual y que existen importantes brechas, tanto al interior como entre países.

Por lo tanto, resulta de primera importancia conocer el progreso de los países y la región con relación a las metas, así como tener claridad sobre el impacto que el desarrollo educativo tiene sobre las personas y las comunidades, a efectos de dimensionar los desafíos para los próximos años, en materia de políticas públicas en educación.

En la fase de cierre de los tres años de ejecución de este Proyecto, presentamos una nueva publicación centrada en dar cuenta del progreso hemisférico en torno a las metas educativas de la Cumbre de las Américas, así como a reflexionar acerca de la necesidad de dichos progresos en términos de los impactos que la educación tiene sobre la vida de las personas, las familias y la comunidad en su conjunto.

Esta publicación coincide en el tiempo tanto con la conclusión del Proyecto Regional de Indicadores Educativos, en cuyo marco ha sido desarrollada, como con la tercera reunión de Ministros de Educación a celebrarse en México, DF, del 11 al 13 de agosto del presente año. En ese sentido, confiamos en que ésta brinde nuevos elementos al quehacer de los Ministros del hemisferio ahí reunidos, así como a todos los interesados en los desafíos de la educación, el desarrollo de nuestros países y de la región como un todo.

Finalmente, cabe agregar que el esfuerzo realizado hasta ahora debe de tener continuidad en el tiempo, de modo de permitir que los países cuenten con información, indicadores y análisis, que les permitan apoyar la toma de decisiones de política educativa, y realizar un seguimiento de su situación educativa en relación a las metas de la Cumbre y a otros compromisos asumidos internacionalmente.



Sergio Bitar  
Ministro de Educación  
República de Chile



Ana Luiza Machado  
Directora Oficina Regional  
de Educación de la UNESCO  
para América Latina y el Caribe



En la Segunda Cumbre de las Américas (Chile, abril de 1998), los Jefes de Estado y Gobierno adoptaron un Plan de Acción en Educación para la región con las siguientes metas generales: asegurar que al año 2010, el 100 por ciento de los menores concluyan la educación primaria de calidad y que, por lo menos, el 75 por ciento de los jóvenes tenga acceso a la educación secundaria de calidad, con porcentajes cada vez mayores de jóvenes que terminan sus estudios secundarios; y ofrecer oportunidades de educación a lo largo de la vida a la población en general.

Durante la reunión de Ministros de Educación de los países de la Segunda Cumbre de las Américas, celebrada en Brasilia (julio de 1998), se acordó que el Ministerio de Educación de Chile coordinará, con la colaboración de UNESCO, el diseño y ejecución de un proyecto regional de indicadores educativos con el propósito de que dicho proyecto contribuya al seguimiento y evaluación del cumplimiento de los objetivos del Plan de Acción en Educación para la región.

Los países interesados de todo el hemisferio se reunieron en agosto de 2000, en Washington DC – EE.UU., donde Chile presentó el contenido y metodología de trabajo del PRIE y se dio inicio a su implementación, como un proyecto con una duración de tres años.

Durante la ejecución del Proyecto se realizó la publicación del Panorama Educativo de las Américas como documento que presentaba de forma general la situación educativa hemisférica a partir de la información e indicadores disponibles. La ejecución del Proyecto ha permitido avanzar en la lectura e interpretación de los indicadores educativos disponibles, así como en la propuesta de nuevas aproximaciones que permitan verificar de mejor manera tanto el progreso de los países respecto de las metas de la Cumbre de las Américas, como evaluar los impactos que la educación tiene sobre la vida tanto de las comunidades como de los individuos y sus familias.

En este marco, se ha elaborado la presente publicación conjugando tanto una nueva lectura de los indicadores educativos disponibles a la luz de las metas de la Cumbre de las Américas, con una reflexión sobre los impactos sociales de la educación y cómo aproximarnos a ellos.

La presente publicación analiza el cumplimiento de las metas de educación de la Cumbre de las Américas, utilizando la información e indicadores educativos más recientes publicados por el Instituto de Estadística de la UNESCO y otras fuentes. Asimismo, presenta una reflexión sobre el impacto social de la educación surgida de la experiencia del Proyecto.

Así, este volumen se encuentra organizado de la siguiente manera: un primer capítulo reseña las metas educativas de la Cumbre de las Américas especificando su alcance y significado, y usa la información disponible a efectos de mostrar el progreso de los países hacia el logro de dichas metas. Así mismo, incluye una reflexión metodológica acerca de la capacidad y pertinencia de los indicadores existentes para el desarrollo de esta evaluación. El segundo capítulo presenta una reflexión sobre los impactos sociales de la educación e ilustra algunos de éstos a partir de la información disponible para la región. Por último, se presenta un conjunto de conclusiones y un anexo con la información usada en esta publicación.

Confiamos en que este volumen brinde información y reflexiones relevantes a los involucrados en los procesos de decisión relativos a la formulación, ejecución y evaluación de las políticas educativas. A fin de cuentas, éste es siempre el sentido final que hace que el trabajo con información estadística tenga un valor para el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas.





# capítulo 1

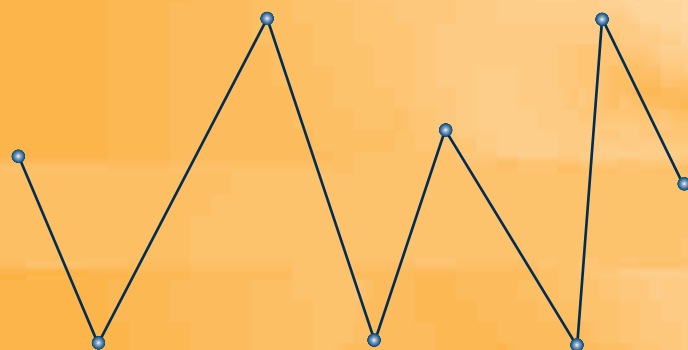
## LA SITUACION RESPECTO DE LAS METAS EDUCATIVAS DE LA CUMBRE DE LAS AMERICAS

En la Segunda Cumbre de las Américas (Chile, abril de 1998), los Jefes de Estado y Gobierno adoptaron un Plan de Acción en Educación. Este plan contempla como objetivos generales para la región que para el año 2010 se asegure que:

1. el 100 por ciento de los menores concluyan la educación primaria de calidad;
2. que, por lo menos, el 75 por ciento de los jóvenes tenga acceso a la educación secundaria de calidad, con porcentajes cada vez mayores de jóvenes que terminan sus estudios secundarios;
3. existan oportunidades de educación a lo largo de la vida para la población en general.

El presente capítulo se aboca a especificar el alcance y significado de estas metas, así como a presentar la situación de la región respecto de las mismas.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Nótese que en todos los casos sólo se presenta la información disponible en las fuentes usadas, de modo que no todos los cuadros y análisis corresponden a conjuntos idénticos de países. Para detalles sobre la información usada, véase el anexo de datos.



## A. PRIMERA META:

### CONCLUSION UNIVERSAL DE LA EDUCACION PRIMARIA DE CALIDAD

#### DEFINICIONES PREVIAS

La educación es considerada un derecho humano fundamental.<sup>2</sup> En ese sentido, el planteamiento de metas relativas a asegurar el acceso y logro de determinados niveles de educación tiene, como un primer fundamento, el reconocimiento de este carácter de la educación. Está asociado también a beneficios tanto individuales como colectivos que la educación reporta en términos de mejora de oportunidades e incremento del bienestar de los individuos y las colectividades.

Por otra parte, existe un claro reconocimiento del rol fundamental que la educación básica juega a efectos de brindar posibilidades para el desarrollo de mayores aprendizajes a lo largo de la vida de las personas. En efecto, el logro de niveles mínimos de competencias en lectoescritura y matemáticas, constituye un requisito mínimo indispensable para el acceso a mayores oportunidades para todas las personas. En ese sentido, la necesidad de asegurar al menos una formación que cubra necesidades básicas de aprendizaje para todas las personas es un imperativo crecientemente reconocido y aceptado por todos los estados y colectividades.<sup>3</sup>

Es posible constatar que durante las últimas décadas la región ha experimentado un importante crecimiento de los niveles de acceso a la educación primaria. En efecto, las escuelas primarias hoy no brindan servicios exclusivamente en centros urbanos y atienden a un porcentaje muy importante de la población en las Américas. Sin embargo, existe una preocupación general acerca de que este progreso en la extensión de los servicios, y el consiguiente acceso a la educación primaria, vaya acompañado por un aseguramiento universal de la conclusión de los estudios de dicho nivel. De hecho, es posible verificar importantes niveles de deserción usualmente asociados tanto a dificultades económicas de las familias que se traducen en una presión por la incorporación temprana en el mundo laboral, como al fracaso de los sistemas educativos en asegurar que los niños logren oportunamente aprendizajes que les permitan transitar por el sistema educativo de una forma adecuada.

El importante crecimiento de los niveles de acceso se ha verificado en un contexto de gran crecimiento demográfico, lo que ha derivado en incrementos absolutos de la matrícula escolar de importantes magnitudes. Así, los sistemas educativos actuales en la región han logrado, por un lado, importantes avances en asegurar el acceso a la educación primaria, aunque aún no se asegura la conclusión universal de dichos estudios y, por otro lado, han conjugado la necesidad, derivada de la ampliación del acceso, de atender a sectores sociales menos favorecidos que requieren mayores esfuerzos.

Esta situación ha comprometido de modo importante el cumplimiento del rol de creador o favorecedor de igualdad de oportunidades que los sistemas educativos tienen. Así, los desafíos actuales de los sistemas educativos de la región, al menos en lo que respecta a la educación primaria, han dejado de estar asociados a la sola garantía del acceso y se vienen centrando en la necesidad de asegurar tanto la conclusión como la calidad de los servicios.

Son estos principios generales y estas condiciones específicas de la región las que subyacen al planteamiento de la meta destinada a asegurar que en los próximos 7 años se llegue a una situación a la que el 100 por ciento de los niños no sólo accedan sino también que concluyan la educación primaria con niveles de calidad que efectivamente se traduzcan en mayores y mejores oportunidades para la vida.

<sup>2</sup> Artículo 26, Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948.

<sup>3</sup> La Declaración de los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe de 1979 (México) lanzando el Proyecto Principal de Educación, así lo reconoció (UNESCO (2000) Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe). Del mismo modo, la Conferencia Internacional sobre Educación para Todos celebrada en 1990 en Jomtien, Tailandia (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos -1990- Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990), avanzó en la misma dirección, la que fue ratificada en la Conferencia Mundial de Dakar en el año 2000 (Foro Mundial de Educación -2000- Marco de Acción de Dakar).

A efectos de evaluar en qué condiciones se encuentra el hemisferio respecto de esta meta, es necesario hacer algunas precisiones iniciales que definen la forma operacional como se ha de proceder a evaluar la situación. Así, en primer lugar es necesario precisar el significado de “educación primaria”. No todos los sistemas educativos nacionales cuentan con un nivel así denominado y, cuando lo hacen, no necesariamente refieren a lo mismo. Así por ejemplo, Argentina cuenta con una educación “básica” de 9 años de duración, mientras Bolivia cuenta con una “primaria” de 8 años. Esto torna obligatorio especificar qué debe entenderse por educación primaria, haciendo referencia a fenómenos sustantivos comunes a los países independientemente de las nomenclaturas nacionales.

La educación primaria es usualmente identificada con el primer ciclo o etapa de los aprendizajes básicos de lectoescritura y matemáticas básicas. Atendiendo estas consideraciones, y a efectos de hacer comparables los sistemas educativos nacionales que poseen nomenclaturas propias, la UNESCO creó la Clasificación Internacional Normalizada de Educación que en su revisión de 1997 (CINE 97) designa a los programas educativos con estos objetivos (y otros criterios de clasificación adicionales) como correspondientes a su nivel 1 o educación primaria.

Todos los países de la región han desarrollado una adaptación de sus sistemas nacionales a la CINE 97 y en ésta, han identificado lo que en función de los contenidos sustantivos corresponde al nivel 1 de la CINE. Para el ejemplo mencionado, Argentina considera como nivel CINE 1 a los 6 primeros años de su educación básica y Bolivia a los 6 primeros de su educación primaria.

Así, este informe entiende como conclusión de la educación primaria, al término de un número de años de educación equivalente al número de grados o ciclos que cada país considera corresponde al nivel 1 de la CINE 97.

Por otro lado, la meta hace referencia a la necesidad de asegurar que quienes logren esa conclusión de la primaria sean todos los menores. Es decir, se debe velar por que todas las personas entre 0 y 18 años concluyan la educación primaria. Esta definición plantea un problema operacional ya que una fracción importante de estas personas, dada su propia edad, en un momento dado no han tenido la oportunidad de concluir dichos estudios, sea porque aún no podrían haber empezado a cursarlos, o por que están cursando algún grado intermedio.

Así, la evaluación debe referirse a la probabilidad de término de los estudios por parte de esta población, dada la observación del comportamiento actual del sistema educativo. En ese sentido, se debe observar en el grupo de población que ya ha tenido la oportunidad, dada su edad, de concluir sus estudios, si los sistemas educativos vienen garantizando su universalidad.

Asimismo, este alcance de la meta deja la situación de la población adulta respecto del acceso a la educación primaria como objeto de otras acciones y preocupaciones específicas.

La meta también se refiere a la calidad de la educación primaria. Es decir, no sólo se considera necesario que todos los menores accedan y concluyan la educación primaria, sino que la buena calidad de la educación es fundamental para que el impacto de esta experiencia educativa sea relevante en la vida de las personas y contribuya a la creación de igualdad de oportunidades.

Sin embargo, la calidad de la educación es un fenómeno complejo y multifacético y por lo tanto, como veremos más adelante,<sup>4</sup> requiere ser observada desde varias perspectivas. Desde la perspectiva pedagógica, es importante que exista eficacia en el cumplimiento de los currículos. Desde la perspectiva cultural es preciso que los contenidos partan de las condiciones, posibilidades y aspiraciones de las distintas poblaciones a las que se dirigen. A su vez, del punto de vista social, la educación es de calidad cuando contribuye a la equidad mediante la generación de igualdad de oportunidades. Finalmente, en el ámbito económico la calidad refiere a la eficiencia en el uso de los recursos.<sup>5</sup>

Para aproximarse a la calidad de la educación, tanto la UNESCO como la OCDE utilizan el paradigma de insumos-procesos-resultados. En ese sentido, la calidad de la educación es definida con relación a los recursos, materiales y humanos, que se invierten en ella; así como con relación a lo que ocurre en la escuela y en el aula, o sea los procesos de enseñanza y aprendizaje, los currículos, las expectativas con relación a los aprendizajes de los niños, etc. Asimismo, la calidad puede ser definida a partir de los resultados educativos, representados por el desempeño del alumno.<sup>6</sup>

A pesar de esta complejidad de la calidad de la educación, a lo largo de las últimas dos décadas la región ha experimentado un desarrollo creciente, tanto a escala nacional como internacional, de sistemas destinados a la evaluación de la calidad, que ha puesto el acento en el conocimiento de los niveles de logro académico de los estudiantes. En la región, estos niveles de logro son evaluados sea en función de lo que los respectivos currículos consideran debe alcanzarse para determinado grado o ciclo de estudios, o en función de lo que de acuerdo a otras construcciones se consideran competencias básicas que la sociedad debe asegurar a sus individuos a efectos de que puedan enfrentarse en mejores condiciones a la sociedad del conocimiento. El primer enfoque corresponde a estudios como el del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación,<sup>7</sup> mientras el segundo corresponde a estudios como el Programme for International Student Assessment (PISA) que recientemente ha producido una nueva publicación.<sup>8</sup>

Si bien el logro académico es sólo un aspecto del complejo tramado que define la calidad, es uno que resulta central a los sistemas educativos ya que tiene relación con su objetivo primario: asegurar niveles de aprendizaje que se traduzcan en mejores oportunidades para las personas. Asimismo, es un terreno en el que se ha avanzado a efectos de contar con información internacionalmente comparable.

Para el análisis de esta primera meta de la Cumbre de las Américas, se tomará información del primer estudio del LLECE, en tanto éste refiere a los logros académicos en asignaturas clave (lenguaje y matemáticas) en tercer y cuarto grado de primaria.

---

<sup>4</sup> Véase la sección sobre “Modelo analítico” en el Capítulo 2. Esto se basa en Carlos Muñoz Izquierdo et al. (2003) Desarrollo de una propuesta de indicadores del impacto social de la educación en América Latina y el Caribe, estudio elaborado por un equipo de la Universidad Iberoamericana de México bajo la dirección de Carlos Muñoz Izquierdo. Este estudio fue elaborado a solicitud del PRIE y se encuentra disponible en <http://www.prie.cl>.

<sup>5</sup> Carlos Muñoz Izquierdo et al. (2003) Desarrollo de una propuesta de indicadores del impacto social de la educación en América Latina y el Caribe.

<sup>6</sup> EFA (2002) *Is the World on Track? Global Monitoring Report 2002*, p. 80 y ss.

<sup>7</sup> En adelante LLECE. Los resultados del primer estudio se encuentran en: UNESCO (1998) Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación: Primer estudio internacional comparativo; UNESCO (2000) Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación: Primer estudio internacional comparativo, segundo informe. UNESCO (2001) Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación: Informe Técnico; UNESCO (2002) Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación: Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos. Todos estos documentos están disponibles en <http://www.unesco.cl>

<sup>8</sup> Véase UNESCO/OECD (2003) *Literacy Skills for the World of Tomorrow - Further results from PISA 2000*.

## LA SITUACION ACTUAL

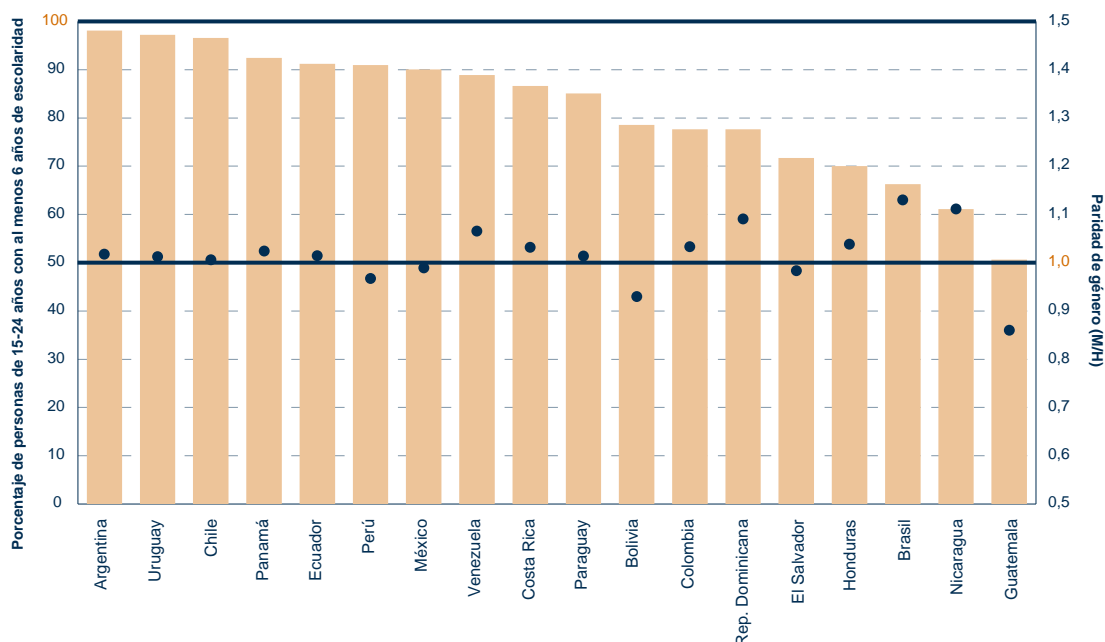
A efectos de tener una aproximación directa a la conclusión de los estudios es posible considerar la información acerca del perfil educativo de la población que ha tenido la oportunidad, dada su edad, de concluir los estudios primarios.

La información disponible permite observar la proporción de personas de entre 15 y 24 años de edad que ha logrado al menos 6 años de educación (véase Figura 1).<sup>9</sup>

PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN ENTRE 15-24 AÑOS  
CON AL MENOS 6 AÑOS DE ESCOLARIDAD (CIRCA 2000)

FIGURA 1

Fuente: Elaborado por el PRIE con datos de CEPAL y CELADE. Véase anexo de datos.



Como se puede apreciar, Argentina, Uruguay, Chile, Panamá, Ecuador, Perú y México han logrado que más de un 90 por ciento de su población joven alcance al menos 6 años de educación. Así, son los países que más próximos se encuentran al logro de esta meta. Por su parte, Brasil, Guatemala y Nicaragua son los países que se encuentran más lejanos ya que, en los tres casos, aseguran 6 años de educación a menos del 70 por ciento de su población correspondiente.

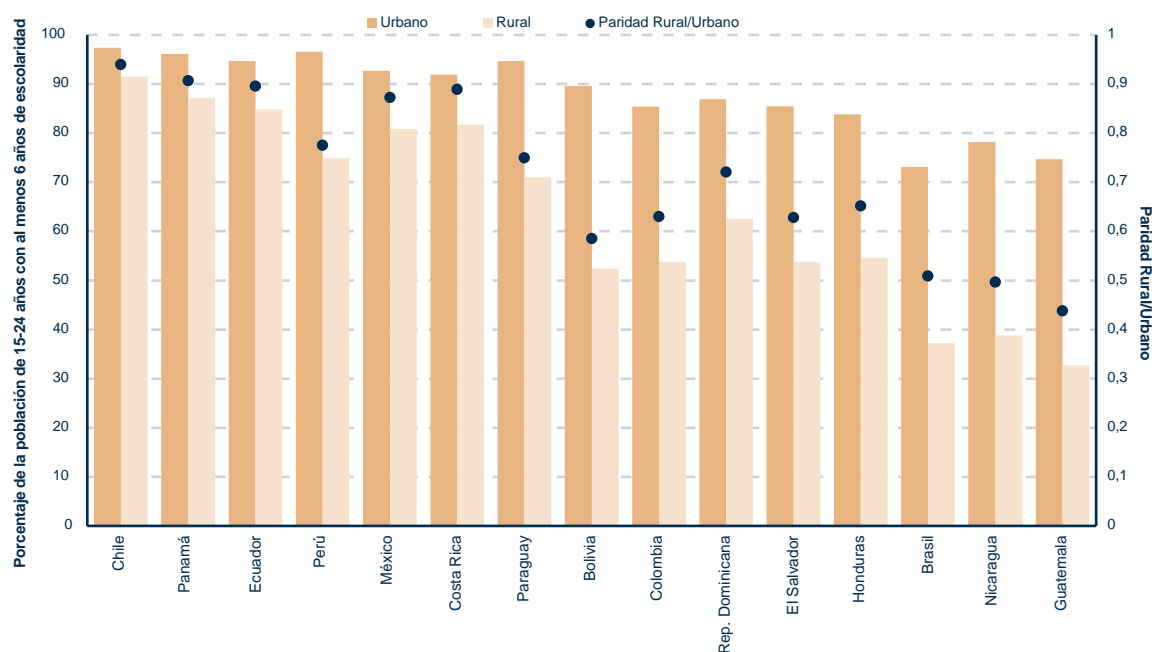
En aquellos siete países identificados como más próximos a la meta, no se observan diferencias marcadas asociadas al género de las personas. Es decir, hombres y mujeres tienen iguales probabilidades de concluir los estudios primarios. Por su parte, en los demás casos, a excepción de Paraguay y El Salvador, se observan diferencias entre hombres y mujeres usualmente favorables a estas últimas excepto en Bolivia y Guatemala.

Cuando se observa la información correspondiente a este mismo indicador (población de 15-24 años con al menos 6 años de educación) según áreas de residencia (Figura 2), se aprecia que, por un lado, las áreas urbanas tienden a estar más próximas a la meta pues sólo en 3 países (Brasil, Nicaragua y Guatemala) se precian valores inferiores a 80 por ciento, mientras que en las áreas rurales sólo Chile muestra un valor superior a 90 por ciento y la mayoría de los países presentan porcentajes inferiores a 70 por ciento.

<sup>9</sup> La fuente de datos usada hace necesario usar este rango de edades y este número de años de educación. Respecto de la propuesta adoptada por el PRIE para medir la conclusión universal de estudios primarios véase la nota metodológica en este capítulo y el capítulo sobre el componente indicadores del balance del PRIE (PRIE 2003a La experiencia del Proyecto Regional de Indicadores Educativos 2000-2003). Nótese que Brasil ha modificado su adaptación a la CINE 97 considerando que su educación primaria (CINE 1) comprende sólo 4 años de educación, mientras los demás países para los que se cuenta con información consideran 6 años con la sola excepción de Colombia (5 años).

**FIGURA 2** PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN ENTRE 15-24 AÑOS CON AL MENOS 6 AÑOS DE ESCOLARIDAD SEGÚN ÁREA DE RESIDENCIA (CIRCA 2000).

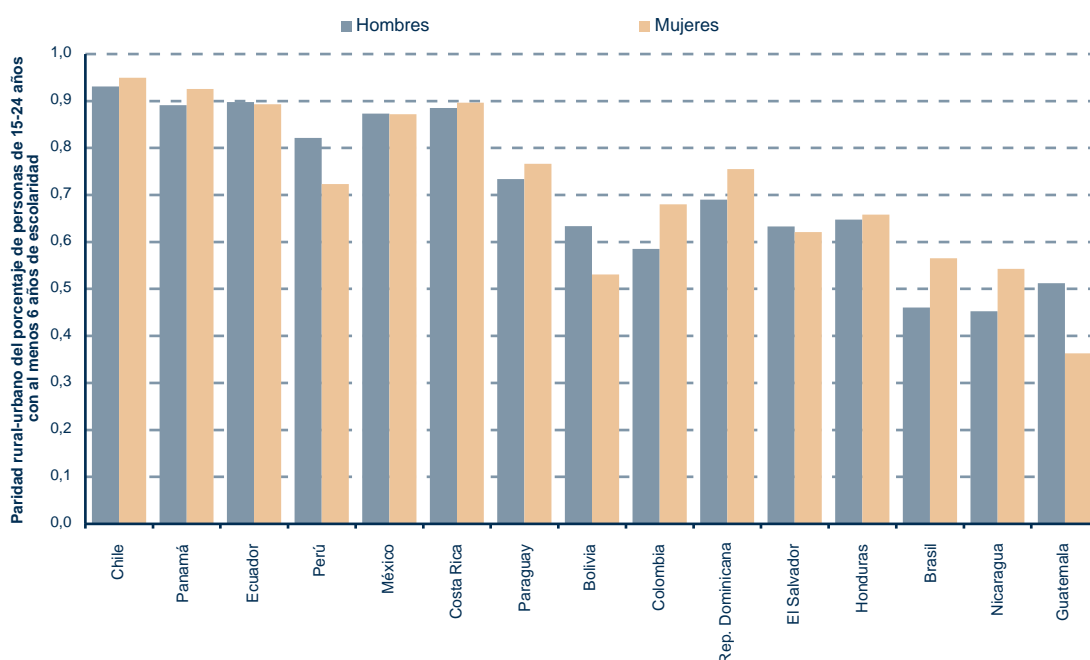
Fuente: Elaborado por el PRIE con datos de CEPAL y CELADE. Véase anexo de datos.



Llama la atención que la brecha entre áreas urbanas y rurales tiende a ser más marcada entre los países más distantes de la meta. En efecto, en países como Brasil, Nicaragua y Guatemala, la proporción de jóvenes que han logrado al menos 6 años de educación en las áreas urbanas duplica a la observada en las áreas rurales.

**FIGURA 3** PARIDAD<sup>10</sup> RURAL / URBANA SEGÚN SEXO PARA LA POBLACIÓN ENTRE 15-24 AÑOS CON AL MENOS 6 AÑOS DE ESCOLARIDAD (CIRCA 2000).

Fuente: Elaborado por el PRIE con datos de CEPAL y CELADE. Véase anexo de datos.



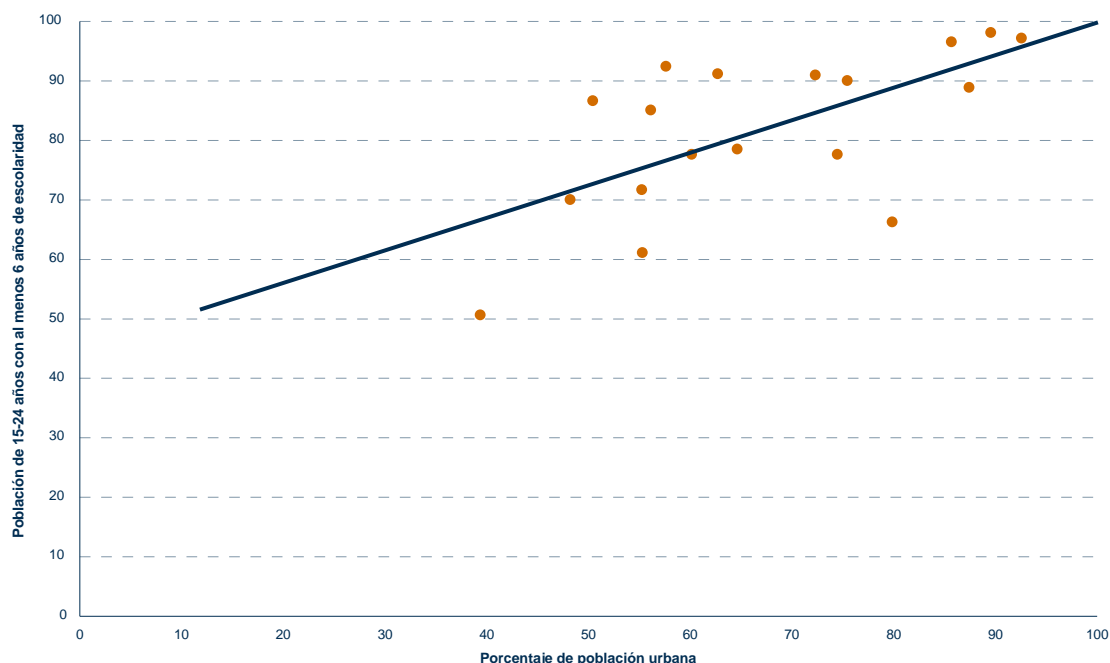
<sup>10</sup> Los índices de paridad usados en este informe relacionan los valores observados de un indicador para dos poblaciones. Así, si el índice de paridad es igual a uno, esto indica que ambos valores son iguales. Las diferencias respecto del valor uno, indican que el indicador es mayor para una de las dos poblaciones. En el caso de la paridad de género, el valor del indicador para la población femenina es ubicado en el numerador, por lo que si el índice de paridad es mayor a uno, indica que el indicador tiene un valor observado mayor en el caso de las mujeres y si es inferior a uno, lo contrario.

También resulta destacable la inexistencia de un patrón asociado al género al observar las diferencias entre áreas urbanas y rurales (Figura 3). En efecto, países como Chile, México, Costa Rica, El Salvador y Honduras muestran que las diferencias asociadas al sexo y al área de residencia no se refuerzan mutuamente; por su parte, en Perú, Bolivia y Guatemala, las condiciones adversas asociadas a la ruralidad afectan con mayor fuerza a mujeres que hombres en cuanto a la educación que logran, mientras que en Panamá, Paraguay, Colombia, República Dominicana, Brasil y Nicaragua, la disparidades educativas en contra de las áreas rurales son mayores en el caso de los hombres.

PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN ENTRE 15-24 AÑOS  
CON AL MENOS 6 AÑOS (CIRCA 2000) Y NIVEL DE URBANIZACIÓN

FIGURA 4

Fuente: Elaborado por el PRIE con datos de  
CEPAL y CELADE. Véase anexo de datos.



La Figura 4 muestra la relación existente entre el nivel de conclusión de los estudios primarios y el grado de urbanización del país.<sup>11</sup> Existe una relación entre ambos fenómenos de modo que es posible observar mayores niveles de conclusión en los países con una fracción mayor de su población en las áreas urbanas; sin embargo, esta relación no es conclusiva y es posible observar que la mitad de los países logra niveles de conclusión de la primaria mayores a los esperables de acuerdo a esta asociación.

## ASPECTOS A CONSIDERAR

Esta sección contiene un análisis basado en información sobre el desempeño actual de los sistemas educativos, mientras que la información sobre conclusión (años de escolaridad de la población de 15 a 24 años) refiere a los resultados del pasado reciente del sistema. Este desfase temporal debe ser tenido en cuenta en el análisis de la situación a efectos de considerar los procesos en curso de mejora de los desempeños de los sistemas educativos y, por lo tanto, la necesidad de asegurar que éstos tengan el alcance y profundidad suficientes para asegurar el cumplimiento de las metas en los 7 próximos años.

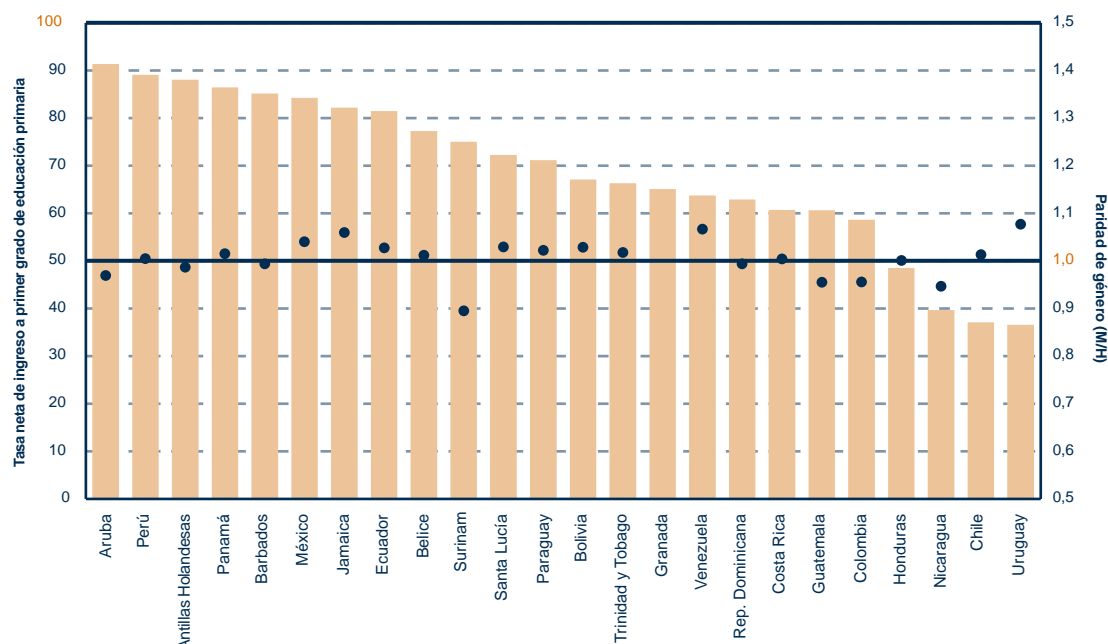
La conclusión universal de la primaria depende, en primer lugar, del nivel del acceso al sistema educativo. Este puede ser medido por la tasa neta de ingreso a primer grado y la tasa neta de matrícula.

<sup>11</sup> La información sobre el porcentaje de población urbana correspondiente a los países del Caribe no ha sido considerada en el análisis. Esto obedece a que dadas las características territoriales de dichos países, esta información no puede ser tratada con relación a los problemas de dispersión geográfica y dificultades de acceso a los servicios educativos como en el caso en los demás países.

FIGURA 5

TASA NETA DE INGRESO AL PRIMER GRADO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y PARIDAD DE GÉNERO (AÑO ACADÉMICO INICIADO EN EL AÑO 2000).

Fuente: UIS. Véase anexo de datos.



La tasa neta de ingreso a primer grado de educación primaria mide el acceso al sistema educativo, es decir, cuán efectivo es el mecanismo de incorporación. Esta mide el número de niños en edad oficial de ingresar a primer grado que efectivamente ingresan a dicho grado. Por lo tanto, una tasa neta igual a 100 por ciento significa que todos los niños en edad oficial de ingresar a primer grado de educación primaria lo han hecho.

La Figura 5 muestra la tasa neta de ingreso a primer grado de educación, así como el índice de paridad de género para dicho indicador.<sup>12</sup>

La tasa varía entre el 36,6 por ciento en Uruguay y el 91,4 por ciento en Aruba. Es necesario notar que en algunos países la tasa neta reflejaría aspectos culturales o rigidez en la normativa acerca de la edad de ingreso al sistema más que problemas de acceso. Por ejemplo, en Chile, la edad de ingreso oficial en la escuela es de 6 años; sin embargo, la mayoría de los niños lo hacen a los 7 años, por lo que la tasa neta de ingreso se reduce.

En general, los países del Caribe presentan tasas netas de ingreso más elevadas que los países latinoamericanos. Esto podría explicarse considerando que en los sistemas educativos basados en el modelo británico, la organización de los grados corresponde más directamente a las edades de los estudiantes. Asimismo, la escala territorial de los países del Caribe no presenta las dificultades de acceso a los servicios educativos que caracterizan a las poblaciones rurales dispersas latinoamericanas, donde, en algunos casos, los centros educativos se encuentran a distancias que difícilmente pueden ser recorridas por niños de menores edades.

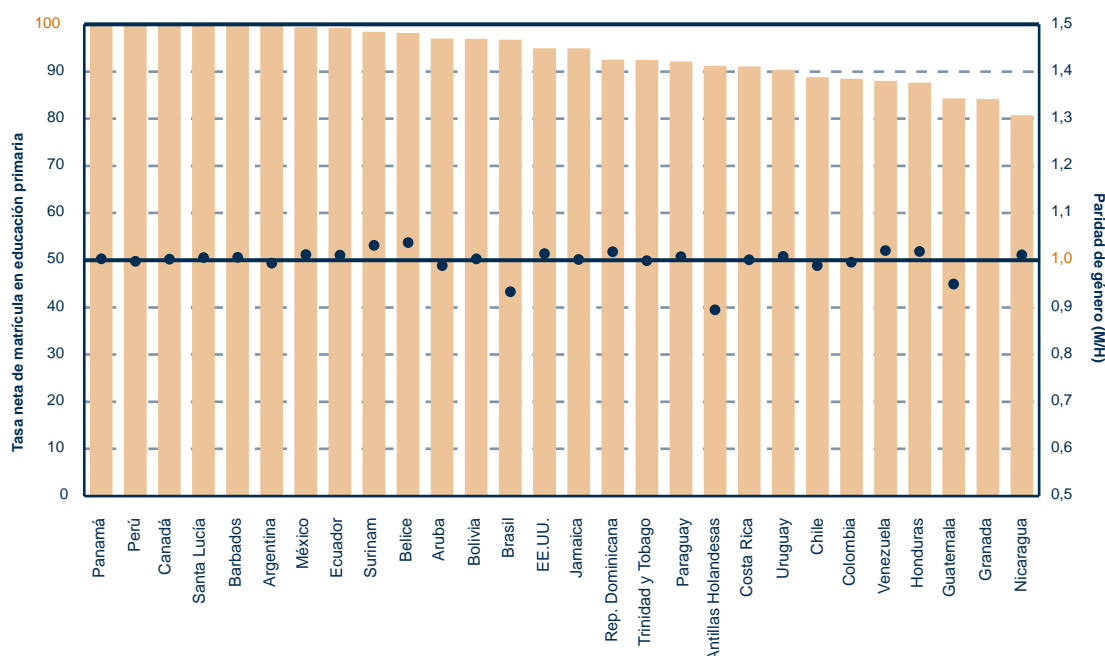
De toda la región, solamente Aruba (91,4 por ciento) tiene una tasa superior al 90 por ciento. Algunos países presentan tasas menores a las observadas en 1998, como es el caso de Aruba, Antillas Holandesas, Barbados, Ecuador, Belize, Santa Lucía, Trinidad y Tobago, Chile y Uruguay.

Para medir la equidad de género, se utiliza el índice de paridad entre las tasas de ingreso de niños y niñas. Como muestra el eje derecho de la Figura 5, la diferencia en la mayoría de los países de la región es levemente favorable a las mujeres. Esto significa que en la mayoría de los países las mujeres ingresan al primer grado de educación primaria de manera más oportuna que los hombres.

<sup>12</sup> Los países participantes de la Cumbre de las Américas que no figuran en el gráfico no tenían los datos disponibles en las fuentes usadas.



Fuente: UIS. Véase anexo de datos.



La tasa neta de matrícula en educación primaria indica el grado de cobertura<sup>13</sup> en ese nivel. Esta relaciona el número de niños matriculados en el rango de edades oficial con la población de este mismo rango. Esta es utilizada como un indicador de acceso universal a la educación primaria ya que una tasa neta igual a 100 por ciento significa que todos los niños en edad oficial de cursar el nivel educativo primario están matriculados en este nivel. Sin embargo, podrían no estar cursando el grado que les corresponde de acuerdo a su edad, toda vez que el problema de atraso escolar es particularmente relevante en la región.

Aunque el primario es el nivel de educación en el cual los países han invertido más esfuerzo y que presenta, por lo general, tasas netas de matrícula superiores al 90 por ciento, la mayoría de los países de la región no han logrado que todos los niños en edad de cursar a la primaria estén matriculados.

Panamá, Perú, Canadá, Santa Lucía, Barbados, Argentina, México, Ecuador, Surinam, Belice, Aruba, Bolivia y Brasil muestran tasas netas de matrícula superiores a 95 por ciento.<sup>14</sup> Por otro lado, Nicaragua tiene cerca del 10 por ciento de sus niños en edad de cursar la primaria no matriculados en centros educativos de dicho nivel.

Si se compara esta información con la observada para el año escolar iniciado en 1998, los países han mejorado el acceso a la educación primaria. Sin embargo, Argentina, México, Belice, Aruba, Bolivia, Trinidad y Tobago, Antillas Holandesas y Granada presentan indicadores con valores menores a los observados en dicho año. Asimismo, Nicaragua ha experimentado una leve mejora respecto del año 1998, año en el que sólo superaba a la situación de Guatemala que, por su parte, ha incrementado el valor de este indicador en cerca de 8 puntos porcentuales.

Desde del punto de vista de la equidad de género, igual que en el caso de la tasa neta de ingreso al primer grado, la matrícula en la primaria es bastante equitativa en la mayoría de los países de la región.

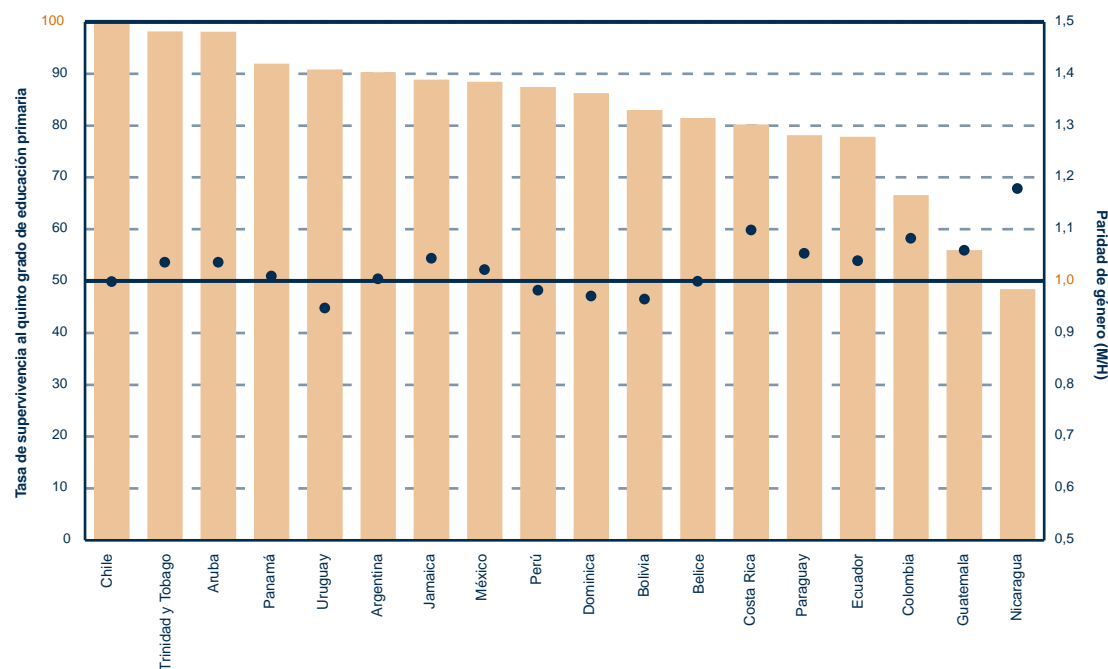
<sup>13</sup> A efectos de medir la cobertura o atención que el sistema educativo brinda a una población determinada es posible estimar tres indicadores: en primer lugar, el número total de personas de una población dada que es atendida por el sistema sin importar el grado o nivel educativo en el que se encuentren, este es un indicador de cobertura total, y es actualmente usado bajo el nombre "tasa específica de escolarización por edad simple"; en segundo lugar, es posible calcular la fracción de una población dada que es atendida en el nivel educativo que le corresponde de acuerdo a su edad, este indicador mide la cobertura en el nivel, y es actualmente usado bajo el nombre "tasa neta de matrícula en el nivel educativo x"; por último, es posible medir la cobertura que se brinda a la población en el grado que corresponde a la edad o cobertura oportuna. Al respecto, véase, el capítulo sobre el componente indicadores del balance del PRIE (PRIE 2003a La experiencia del Proyecto Regional de Indicadores Educativos 2000-2003).

<sup>14</sup> Nótese que inconsistencias entre los datos de matrícula y de población afectan el cálculo de este indicador. Así, es posible observar en algunos casos valores superiores al límite de 100 por ciento.

Sin embargo, es importante notar que la tasa neta de matrícula en la educación primaria sólo nos brinda información de acceso, ocultando muchas veces ineficiencias en el sistema. Esto porque este indicador no provee información acerca de la permanencia ni el término de la educación primaria.

**FIGURA 7** TASA DE SUPERVIVENCIA AL QUINTO GRADO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y PARIDAD DE GÉNERO (AÑOS ACADÉMICOS INICIADOS EN LOS AÑOS 1999 Y 2000).

Fuente: UIS. Véase anexo de datos.



La tasa de supervivencia al quinto grado de la primaria indica el porcentaje de una cohorte de niños matriculados en el primer grado del nivel primario en un año escolar dado que logra alcanzar el quinto grado.<sup>15</sup>

El propósito de este indicador es medir la eficacia interna de un sistema educativo en términos de su capacidad para asegurar que los entrantes al sistema logren alcanzar un grado académico dado.

Si la meta establece que todos los niños deben terminar la primaria, es deseable que la tasa de supervivencia sea cercana al 100 por ciento, indicando un alto nivel de eficacia del sistema educativo. Sin embargo, es importante notar que la tasa de supervivencia se refiere solamente a los niños matriculados, así una tasa de supervivencia de 100 por ciento indica que todos los niños matriculados en el primer grado alcanzarán el quinto, y no necesariamente todos los niños en edad escolar del país. Asimismo, acceder al quinto grado no necesariamente implica concluirlo y, por otro lado, el quinto grado no necesariamente es equivalente al grado final de la primaria.

La tasa varía de cerca al 100 por ciento en Chile, Trinidad y Tobago y Aruba hasta el 48 por ciento en Nicaragua. Asimismo, en América Latina las tasas suelen ser más bajas que en los países del Caribe. Téngase en cuenta que las políticas nacionales sobre repetición afectan de modo importante la supervivencia; así países donde la promoción de grado está asociada a la edad o se da de modo “automático” tienden a mostrar mejores niveles de supervivencia en los que la repetición es un fenómeno más marcado.

<sup>15</sup> Este indicador se calcula a partir de un modelo de cohorte reconstruida. Por esta razón es importante tener presente que estos modelos suponen: estabilidad en las tasas de flujo (promoción, repetición y deserción), no re-ingresos y no migraciones. Si bien el indicador es conceptualmente muy preciso, la verificación de estos supuestos y definiciones usadas para la construcción de los datos debe ser tomada en cuenta con particular cuidado a efectos de analizar los datos. Por otra parte, este indicador puede ser calculado a cualquier grado escolar, así idealmente sería conveniente usar el indicador calculado al grado final de la educación primaria (nivel 1 de la CINE 97); sin embargo, tradicionalmente se ha estimado y publicado este indicador calculado a los grados cuarto y quinto.

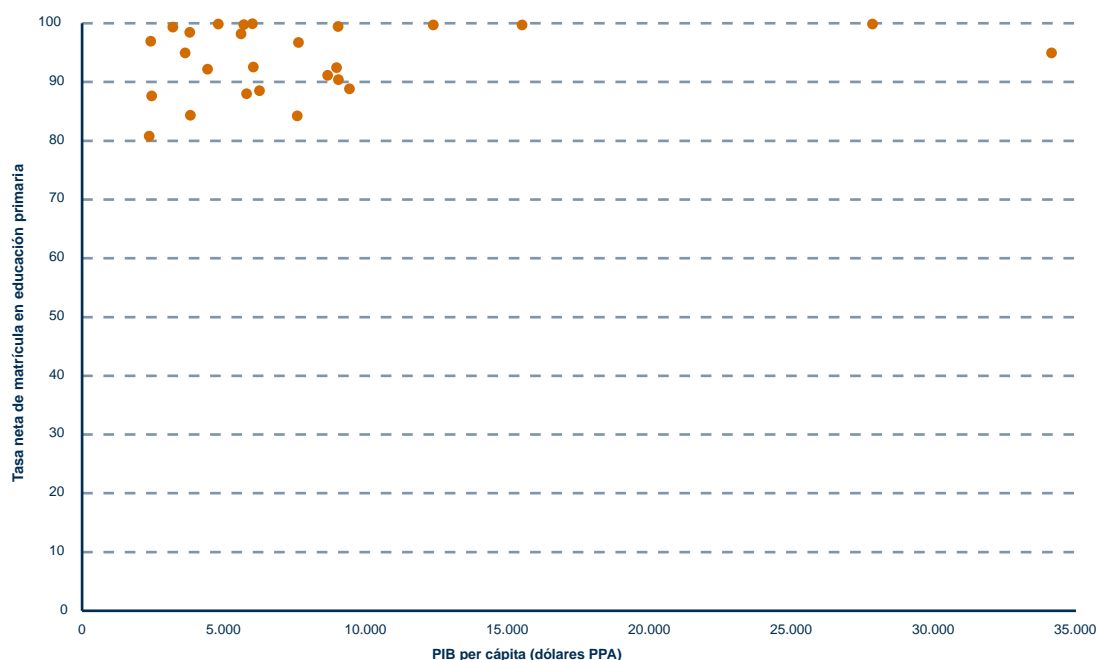
Desde el punto de vista de la equidad de género, la situación es similar a la correspondiente a otros indicadores. Es decir, la mayoría de los países no presentan una diferencia significativa por género, y cuando lo hacen es favorable a las mujeres, como en el caso de Costa Rica, Paraguay, Colombia, Guatemala y Nicaragua. El indicador sólo aparece favorable a los hombres en Uruguay.

Sin embargo, la existencia de indicadores individuales más “favorables” a hombres o mujeres no puede interpretarse necesariamente como que unos están “mejor” que otros. Así, como se observó en el Panorama Educativo de las Américas (p. 52) la existencia de indicadores más favorables, por ejemplo, a las mujeres, puede coexistir con otros problemas más complejos que impiden un juicio definitivo. De hecho, menores tasas de repetición en mujeres pueden expresar una tendencia a que aquéllas que no aprueben un grado escolar tengan mayores probabilidades de desertar que de repetir en comparación a los varones en la misma situación. Es decir, las mujeres que desaprueban un grado, podrían tener menores probabilidades de continuar sus estudios que los hombres que desaprueban.<sup>16</sup>

En efecto, mucho se ha debatido acerca de la relación entre los niveles educativos de la población adulta y los niveles de riqueza de un país. Así, y como veremos más adelante, desde un punto de vista económico se plantea que mayores niveles educativos se asocian a una mayor productividad y, por lo tanto, pueden conducir a un mayor crecimiento económico.

Las siguientes figuras muestran la relación entre el acceso y conclusión de la educación primaria y el PIB per cápita (expresado en dólares de los EE.UU. PPA<sup>17</sup>).

PRODUCTO INTERNO BRUTO PER CÁPITA (2000, EN DÓLARES PPA) Y TASA NETA DE MATRÍCULA EN EDUCACIÓN PRIMARIA (AÑO ACADÉMICO INICIADO EN EL AÑO 2000) **FIGURA 8**  
Fuente: UIS y PNUD. Véase anexo de datos.



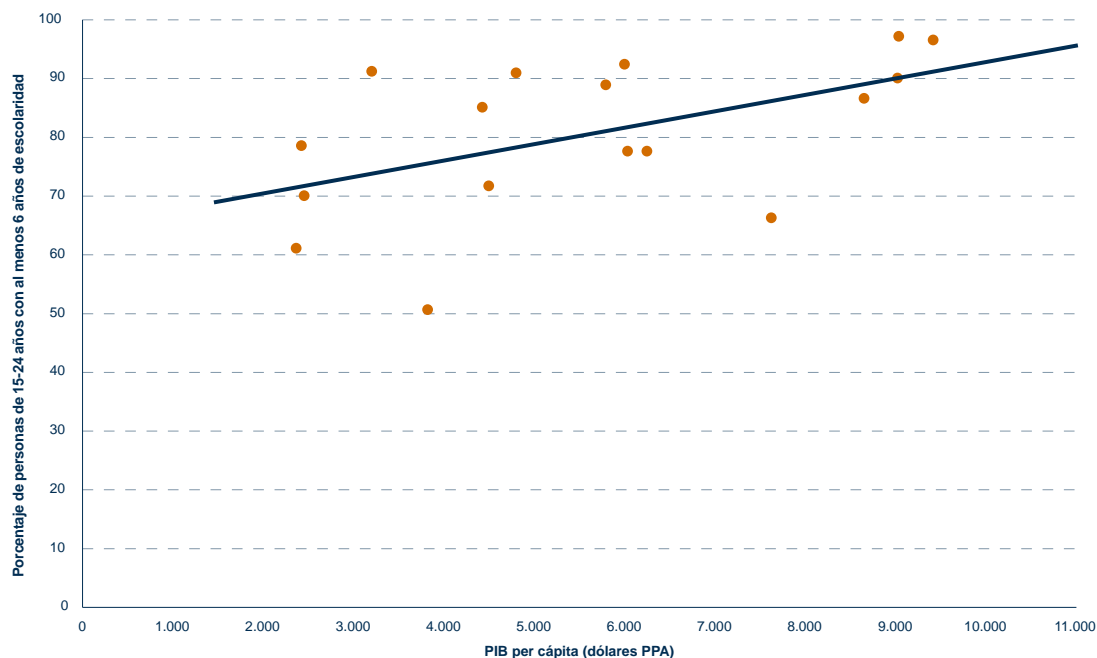
<sup>16</sup>Un análisis más complejo de estas interrelaciones entre variables y su impacto en la equidad de género puede consultarse, para el caso peruano, en “Brechas de género en la educación peruana actual” contenido en Guadalupe et al (2001) La educación peruana a inicios del nuevo siglo. Ministerio de Educación, documento de trabajo 12, MECCEP. Disponible en <http://www.minedu.gob.pe>.

<sup>17</sup>Paridad de Poder de Adquisición. Se trata de un factor de conversión que permite ajustar los valores nominales según el efectivo poder de compra de la moneda norteamericana en el mercado local. En este sentido permite mejorar la comparación entre países. Los valores del PIB per cápita en dólares PPA han sido tomados del PNUD (2002) Informe sobre el desarrollo humano. Véase anexo de datos.

FIGURA 9

PRODUCTO INTERNO BRUTO PER CÁPITA (2000, EN DÓLARES PPA) Y POBLACIÓN DE 15-24 AÑOS CON AL MENOS 6 AÑOS DE ESCOLARIDAD (CIRCA 2000).

Fuente: CEPAL, CELADE y PNUD. Véase anexo de datos.



Como se puede observar, no existe en la región una relación entre el PIB per cápita y los niveles de acceso a la educación primaria. Esto indica claramente que incluso los países con mayores restricciones económicas o de menor riqueza relativa han logrado avanzar de modo significativo en garantizar el acceso a la educación primaria. Así, mayores niveles de riqueza nacional no son, en nuestro hemisferio, una condición para asegurar el acceso a este nivel educativo.

Si bien el acceso a la educación primaria no se asocia a los niveles de riqueza medios del país, la conclusión de dichos estudios sí muestra una relación aunque ésta no es muy fuerte.

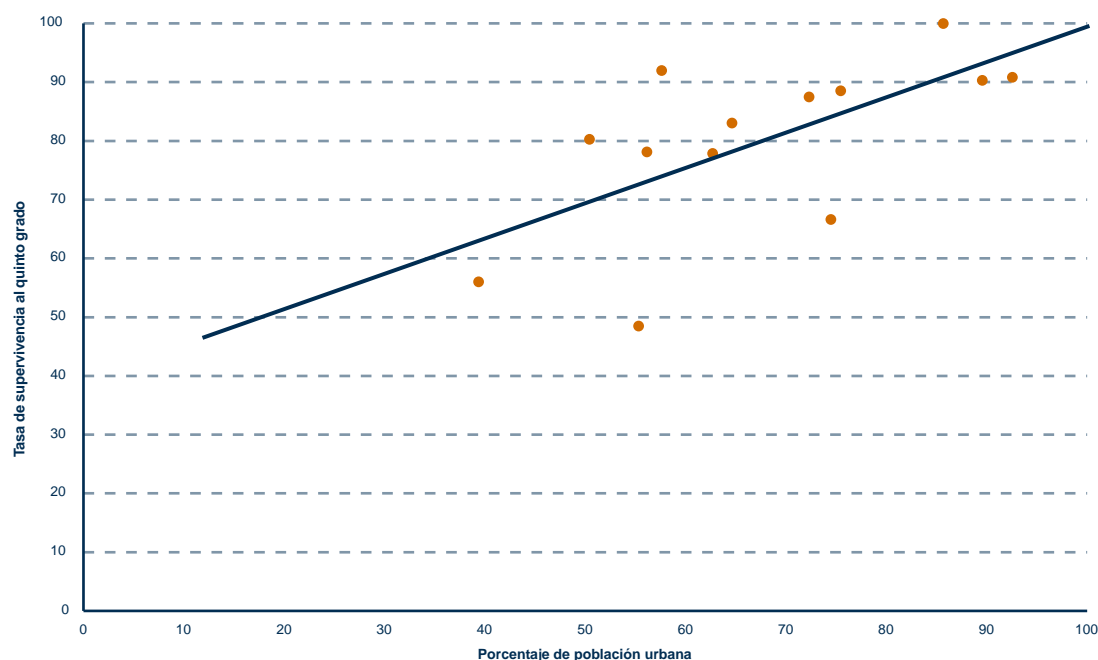
El acceso al nivel primario, expresado por las tasas netas de ingreso al primer grado y de matrícula en educación primaria, no está asociado con el nivel de urbanización. Esto indica que la oferta de servicios de educación primaria también penetra las áreas rurales.

Sin embargo, esta relación empieza a cobrar importancia cuando se observan tanto los niveles de progreso en el sistema (a partir de la tasa de supervivencia) como la conclusión de los estudios en dicho nivel (según se mostró en la Figura 4).

PORCENTAJE DE POBLACIÓN URBANA (2000) Y TASA DE SUPERVIVENCIA AL QUINTO GRADO (AÑOS ACADÉMICOS INICIADOS EN LOS AÑOS 1999 Y 2000)

FIGURA 10

Fuente: UIS, CELADE, División de Población de las Naciones Unidas. Véase anexo de datos.



Un factor clave expresado por las tasas de supervivencia escolar es la deserción. Este fenómeno hace que niños y jóvenes abandonen la escuela, frustrando sus posibilidades de completar exitosamente la educación formal, y por ende, de acceder a la educación superior u obtener mayores salarios en el mercado laboral, lo que, a su vez, compromete fuertemente las probabilidades de salir de situaciones de pobreza e indigencia.

En el caso de la deserción en educación primaria, éste reduce las probabilidades de continuar avanzando a lo largo del sistema educativo. Por lo tanto, no sólo dificulta la meta de universalización de la educación primaria, sino también compromete el cumplimiento de la meta de expandir el acceso a la educación secundaria.

La CEPAL<sup>18</sup> constata que durante la última década (1990-1999) la deserción en la primaria ha disminuido de modo importante. Es decir, ha disminuido la proporción de jóvenes de 15-19 años que habiéndose inscrito en el nivel primario cuando niños, se retiraron de éste sin completarlo.

Entre los factores probables que influyeron en esta reducción se encuentran el aumento de la cobertura de los programas de educación preescolar (que se asocia a una menor probabilidad de repetición en grados posteriores), la puesta en marcha de programas de retención escolar (programas integrales como Progresar en México y Bolsa Escola en Brasil), el aumento de escuelas y la mejora de la infraestructura en zonas rurales, facilitando el acceso de la población que habita en localidades alejadas a los servicios educacionales.

Adicionalmente, se puede observar una gran variación entre los países. Asimismo, en las zonas rurales la deserción es mayor que en las zonas urbanas.

Entre los factores asociados al fenómeno de la deserción escolar se encuentran principalmente, aquéllos relacionados a problemas económicos (por estar trabajando, en búsqueda de trabajo o vivir en situación de pobreza) y problemas familiares (embarazo o maternidad y quehaceres del hogar, principalmente).

La importancia que juega el nivel socioeconómico del hogar puede ser apreciada mediante las marcadas diferencias existentes entre la deserción observada por la CEPAL según cuartiles de ingresos.

Finalmente, otros dos factores importantes asociados al fenómeno de la deserción son el nivel educativo de la madre y la composición familiar del hogar (monoparental o biparental). En efecto, en las zonas urbanas la deserción entre jóvenes cuya madre posee 5 o menos años de educación es marcadamente mayor que entre los hijos de madres con más de 5 años de educación. Por otro lado, la deserción también es mayor entre los hijos de hogares monoparentales que entre aquellos de hogares biparentales.

<sup>18</sup> El siguiente análisis sobre la deserción se basa en CEPAL (2002) Panorama Social de América Latina 2001-2002.

## LA CALIDAD DE LA EDUCACION PRIMARIA

Si bien se han logrado significativos niveles de acceso a la educación primaria para toda la población, esto no siempre ha estado acompañado porque dicho acceso sea a servicios de calidad equivalente.

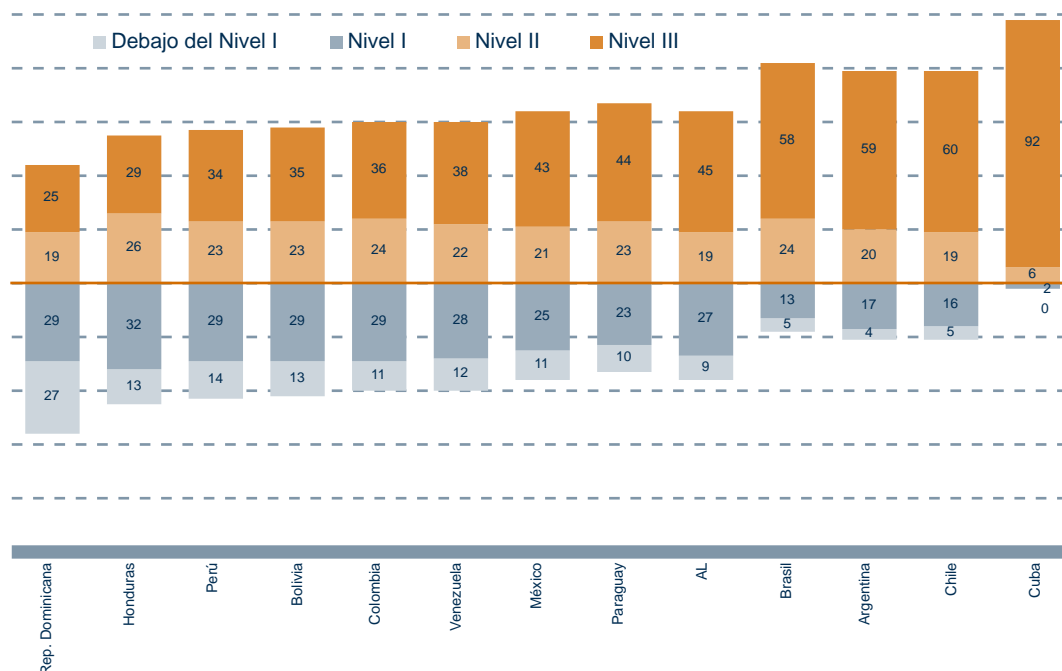
La evidencia disponible<sup>19</sup> muestra que los niveles de desempeño académico de los estudiantes están fuertemente correlacionados con su condición socioeconómica y que si bien la escuela puede jugar un rol importante en contrarrestar el efecto de las condiciones sociales preexistentes en el aprendizaje de sus alumnos, ésta no es la norma general.

En efecto, los resultados del LLECE muestran que el desempeño de los niños en las zonas urbanas varía entre países y que existen marcadas diferencias entre los niveles de logro entre ellos. La Figura 11 muestra el porcentaje de alumnos en cada uno de los niveles de desempeño en la prueba de lenguaje, para las zonas urbanas. De la figura se desprende que, en la región, cerca del 10 por ciento de los niños que vive en zonas urbanas no alcanza el nivel I y, por lo tanto, no son capaces de realizar las tareas más básicas. Esta situación varía según países. En efecto, en las zonas urbanas, en Argentina, Brasil, Chile y Cuba, prácticamente no existen niños por debajo del nivel I (4, 5, 5 y 0 por ciento respectivamente); mientras que en República Dominicana cerca del 30 por ciento de los niños se encuentra por debajo de dicho nivel y, más aún, cerca del 60 por ciento de los niños está por debajo del nivel II, es decir, sólo puede realizar las tareas básicas en lenguaje.

Los países con menor porcentaje de niños bajo el nivel I (Argentina, Brasil, Chile y Cuba) son también los que concentran la mayor cantidad de niños en el nivel más alto, es decir, tienen un mayor porcentaje de niños que son capaces de realizar tareas complejas en lectura. En estos países alrededor 6 de cada 10 niños están en el nivel III, mientras que en el resto de los países esto varía entre 2 y 4 niños por cada 10. Cuba constituye una excepción en la región, ya que prácticamente todos los niños (9 de cada diez) se encuentran en el nivel III, lo que significa que casi todos los niños son capaces de realizar las tareas más complejas.

**FIGURA 11** DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS SEGÚN NIVELES DE DESEMPEÑO, ZONAS URBANAS, LENGUAJE (1997)

Fuente: Elaborado por el PRIE sobre la base de la información del LLECE, Informe Técnico (2001) Véase anexo de datos.



<sup>19</sup> En los mencionados informes del Primer Estudio Internacional Comparativo llevado a cabo por el LLECE. La información sobre niveles de desempeño se encuentra en UNESCO (2001) Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación: Informe Técnico.

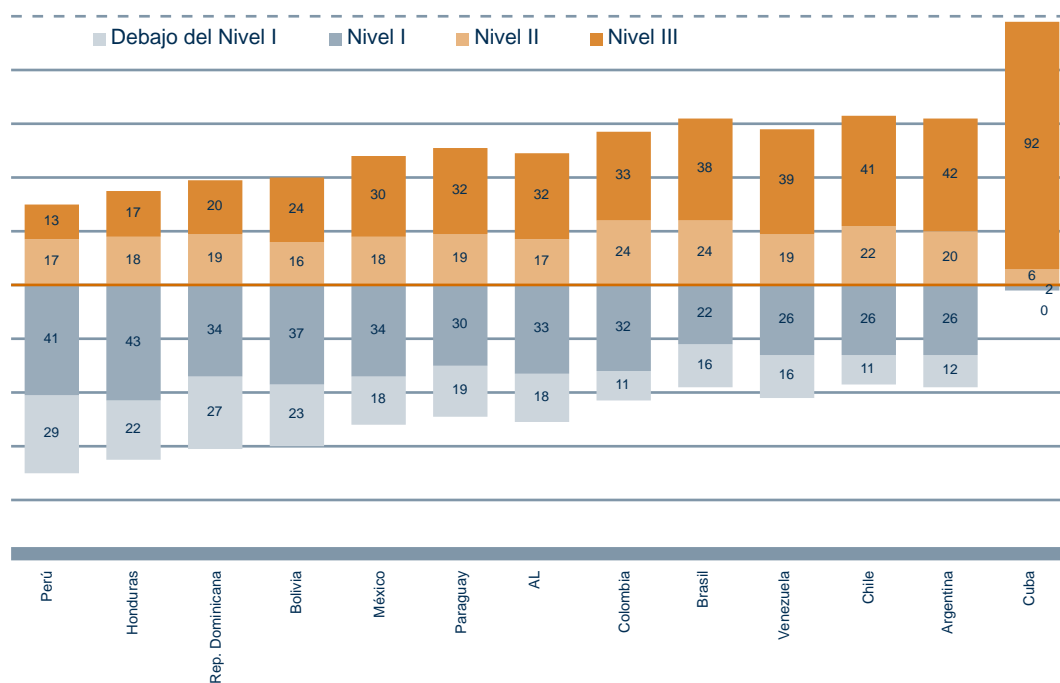
En las zonas rurales, aunque la situación en términos de magnitud es importante, cerca de 2 de cada 10 niños no alcanza el nivel I (el doble de lo que ocurría en las zonas urbanas), no se registran diferencias tan pronunciadas entre países. Como se observa en la Figura 12, en todos los países, a excepción de Cuba, más del 10 por ciento de los niños no alcanza el nivel I, porcentaje que varía desde 11 por ciento en Chile a 29 por ciento en Perú. Si se consideran conjuntamente los niveles 0 y I, 5 de los 12 países tienen más de un 50 por ciento de los niños en estos niveles, cifra que llega a 70 por ciento en el caso de Perú. Esto significa que, en estos países, al menos 1 de cada 2 niños en las zonas rurales es sólo capaz de realizar las tareas más básicas en lenguaje.

Por otra parte, se observa que el porcentaje de alumnos que alcanza el nivel III es bastante menor en las zonas rurales que en las urbanas. En 7 de los 11 países, 30 por ciento o menos logra este nivel, y sólo en 4 países 40 por ciento de los niños alcanza este nivel. Cuba sigue siendo una excepción. El desempeño de los estudiantes cubanos es similar en ambas zonas y está muy por sobre el promedio de la región.

DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS SEGÚN NIVELES DE DESEMPEÑO,  
ZONAS RURALES, LENGUAJE (1997)

FIGURA 12

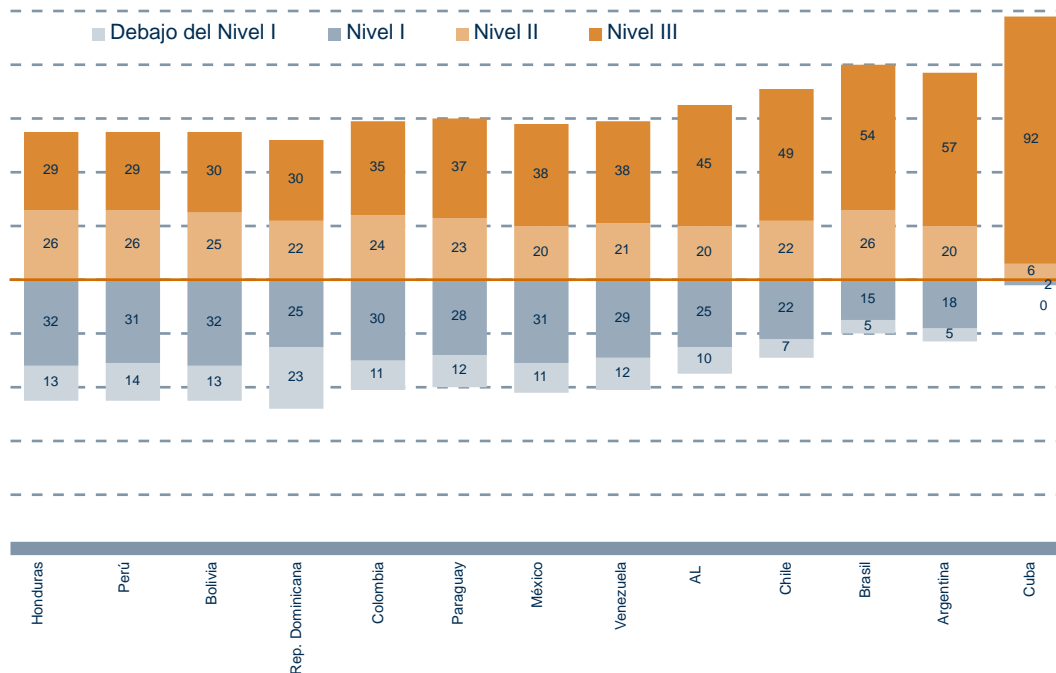
Fuente: Elaborado por el PRIE sobre la base de la información del LLECE, Informe Técnico (2001) Véase anexo de datos.



Las diferencias de desempeño no sólo están asociadas a la zona geográfica en que se encuentran los niños, sino que también se dan cuando se analiza lo que ocurre entre los niños que van a colegios públicos o privados. En el caso de los colegios públicos en Argentina, Brasil, Chile y Cuba prácticamente no hay niños por debajo del nivel I, y la cifra más alta se registra en República Dominicana en donde cerca del 20 por ciento de los niños no puede realizar las tareas más básicas. Las mayores diferencias entre países se producen al comparar el porcentaje de niños que alcanza el nivel III. Esta cifra varía de 29 por ciento en Honduras a 92 por ciento en Cuba, es decir, en Honduras 3 de cada 10 niños alcanzan el nivel III y, por lo tanto, son capaces de realizar las tareas más complejas; mientras que en Cuba cerca de 9 de cada 10 niños está en este nivel.

**FIGURA 13** DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS SEGÚN NIVELES DE DESEMPEÑO, COLEGIOS PÚBLICOS, LENGUAJE (1997)

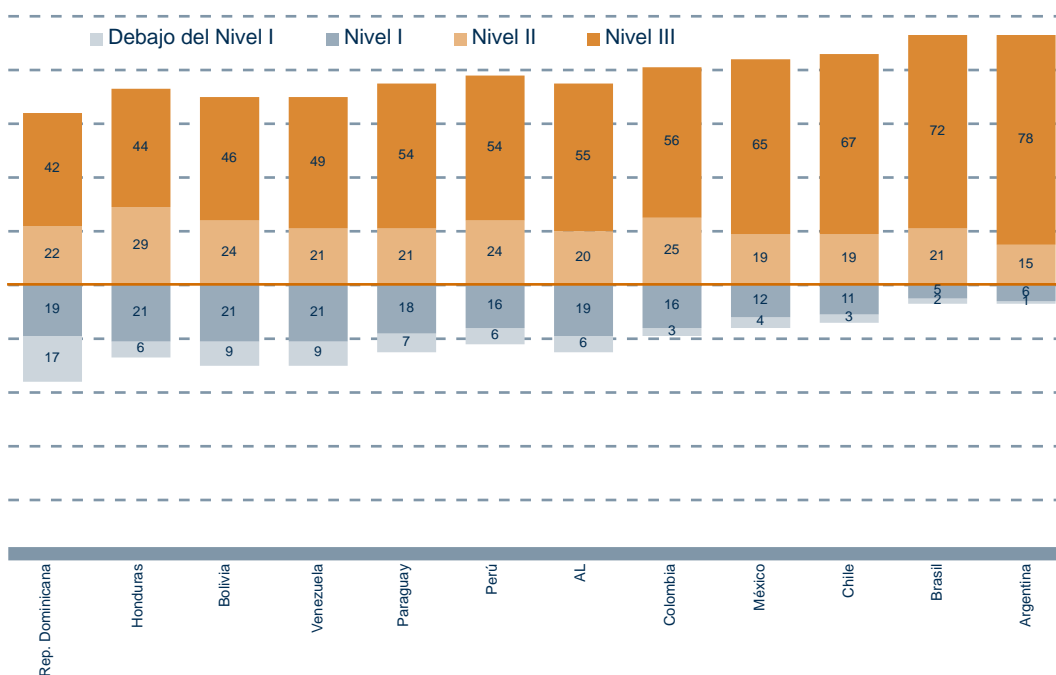
Fuente: Elaborado por el PIR sobre la base de la información del LLECE, Informe Técnico (2001) Véase anexo de datos.



En el caso de los colegios, privados en todos los países, excepto República Dominicana, menos del 10 por ciento de los niños no alcanza el nivel I, y en todos más del 40 por ciento de los niños está en el nivel III, cifra que llega a 78 por ciento en el caso de Argentina. Esto significa que en los colegios privados muchos más niños alcanzan el nivel de desempeño más alto que en las escuelas públicas.

**FIGURA 14** DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS SEGÚN NIVELES DE DESEMPEÑO, COLEGIOS PRIVADOS, LENGUAJE (1997)

Fuente: Elaborado por el PIR sobre la base de la información del LLECE, Informe Técnico (2001) Véase anexo de datos.





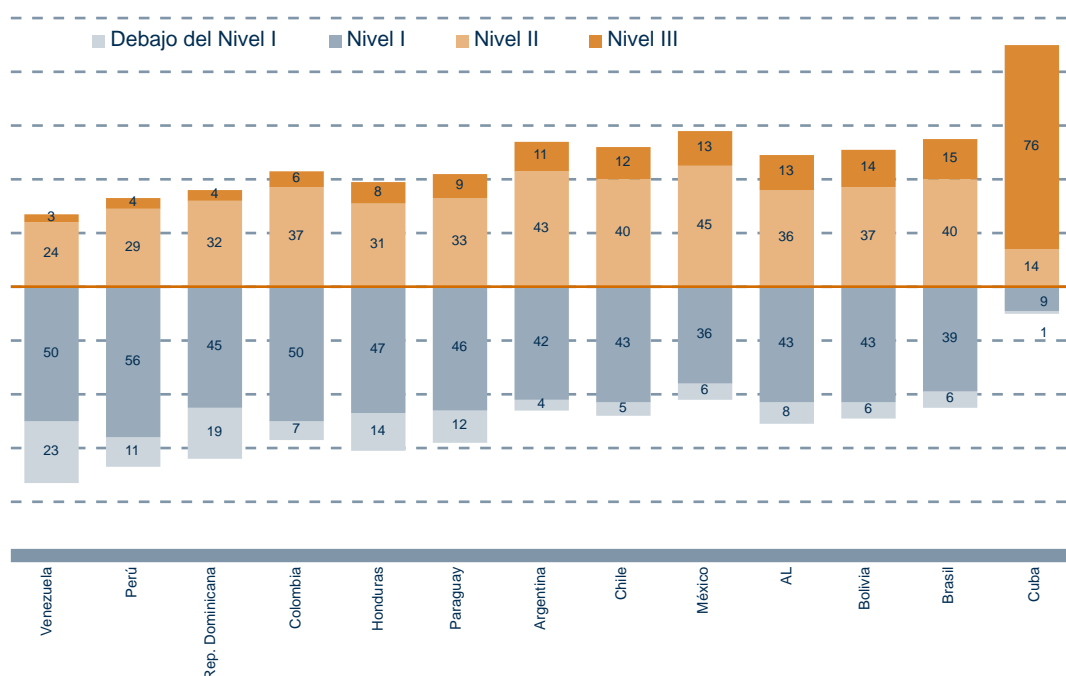
Aunque los resultados muestran diferencias entre el desempeño de los alumnos en los colegios públicos y privados, el análisis de factores asociados muestra que después de ajustar los resultados por nivel socioeconómico de los alumnos, las diferencias desaparecen. Es decir, las diferencias de puntajes se deben principalmente a que los alumnos de menor nivel socioeconómico asisten en mayor proporción a las escuelas públicas y alumnos de mayor nivel socioeconómico asisten principalmente a escuelas privadas, por lo que las diferencias entre colegios se explica, en parte, por las características socioeconómicas de los niños que atienden.

Por otra parte, la Figura 15 muestra el porcentaje de alumnos en cada nivel de desempeño en matemáticas en las zonas urbanas. Como se desprende del gráfico más del 40 por ciento de los niños alcanza sólo el nivel I, cifra que llega a cerca del 70 por ciento en Venezuela. Es decir, entre 4 y 7 niños de cada 10 sólo pueden realizar ejercicios matemáticos básicos. Asimismo, en todos los países, a excepción de Cuba, un bajo porcentaje de alumnos alcanza el nivel III. En Cuba un poco más del 70 por ciento de los niños alcanza el nivel más alto. Brasil, que es el país que registra un mayor porcentaje de alumnos en este nivel, después de Cuba, tiene al 15 por ciento de los alumnos en este nivel. Esto difiere de lo que ocurre en lenguaje, en donde en la mayoría de los países más del 40 por ciento de los niños está en el nivel III.

DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS SEGÚN NIVELES DE DESEMPEÑO, ZONAS URBANAS, MATEMÁTICAS (1997)

FIGURA 15

Fuente: Elaborado por el PRIE sobre la base de la información del LLEE, Informe Técnico (2001) Véase anexo de datos.



La tendencia de los resultados en matemáticas para las zonas rurales es similar a lo que ocurre en lenguaje, aunque se da con mayor intensidad. En este caso, en todos los países, más del 50 por ciento de los niños es capaz de hacer sólo las tareas más básicas, mientras que muy pocos (no más del 10 por ciento) pueden ejecutar las tareas más complejas.

## NOTA METODOLOGICA

La presente nota detalla la forma como este informe se ha aproximado a la medición de la meta relativa a la conclusión de la educación primaria de calidad. Es decir, da cuenta de la información e indicadores seleccionados, por qué de dicha selección y permite precisar el alcance de la información usada.

Sobre la medición de la conclusión universal de la educación primaria

A la fecha no existe ningún indicador que se considere de modo general como el más indicado para medir de modo directo la conclusión universal de un determinado nivel de estudios.<sup>20</sup> Esta situación obedece tanto al hecho de que la información educativa tradicionalmente producida ha estado más centrada en medir la matrícula o la eficiencia interna de los sistemas educativos que en aspectos de cobertura que implican, necesariamente, enlazar la información demográfica con la de matrícula;<sup>21</sup> como a la compleja dificultad metodológica de medir la conclusión con referencia a una población que aún no está en posibilidades, dada su edad, de haber concluido sus estudios.

En la actualidad se cuenta con indicadores de acceso y progreso en el sistema. Los primeros miden las fracciones de una población que acceden a los servicios educativos. Así, tenemos las tasas netas de ingreso y las tasas netas de matrícula. Las primeras miden la proporción de personas en edad oficial de acceder al primer grado de la educación primaria que efectivamente lo hacen, mientras que las segundas miden la proporción de personas que encontrándose en el rango de edades oficialmente definido para estudiar la educación primaria se encuentra efectivamente matriculada en ese nivel educativo. En ambos casos, no se considera a la población que podría entrar al sistema en condición de atraso escolar o cursar el nivel con una edad mayor a la oficial.<sup>22</sup>

Los indicadores de progreso en el sistema dan cuenta, normalmente de modo hipotético y no empírico ya que no se cuenta con estudios transversales, de la manera como aquellos que efectivamente lograron ingresar en un momento dado transitarían a lo largo del sistema educativo. Es decir, no consideran la información sobre la población que se encuentra fuera del sistema, lo que, lamentablemente, tampoco se subsana usando información de acceso dada la naturaleza de la misma.

En este sentido, el PRIE ha adoptado y propone una forma de medir los niveles de conclusión basada en información sobre la población en su conjunto.<sup>23</sup> En efecto, es posible observar, en la población que dada su edad ha tenido la oportunidad de concluir sus estudios primarios, la proporción de los que efectivamente ha logrado culminarlos.

Así, si se observa la información correspondiente al número de años de escolaridad logrados por la población de 15 a 19 años, se tiene una medición directa de la conclusión de la primaria en tanto se conoce el número de años que corresponden a la duración teórica de dicho nivel.

A efectos de asegurar la comparabilidad sustantiva entre países, es necesario que esta información sea expresada en términos de la duración de la primaria normalizada mediante el uso de la Clasificación Internacional Normalizada en Educación (CINE 1997).

<sup>20</sup> Para una revisión crítica del debate actual puede consultarse, Guadalupe, C. y Louzano, P. (2003) Measuring Universal Primary Completion in Latin America. Disponible en <http://www.unesco.cl/siri>

<sup>21</sup> Las actuales tasas brutas de matrícula usan información poblacional a efectos de establecer una escala relativa para la medición de la matrícula y en ese sentido no necesitan que exista correspondencia entre las poblaciones a las que refieren numerador y denominador. Las tasas netas de matrícula, por su parte, sí establecen esta relación pero de una forma insuficiente para el propósito aquí requerido como se detalla más adelante.

<sup>22</sup> Adicionalmente existen tasas brutas o aparentes de ingreso y de matrícula. Ambas son una medida del tamaño de la población entrante, en el primer caso, o matriculada en el segundo ya que usan como numeradores al total de personas que cumplen la condición (entrantes o matriculados, respectivamente) y como denominador a una población de referencia de la que el numerador no es, necesariamente, un subconjunto.

<sup>23</sup> Esta propuesta puede ser consultada en PRIE (2003a La experiencia del Proyecto Regional de Indicadores Educativos 2000-2003) y fue discutida en una reunión técnica del proyecto en diciembre de 2002. La reflexión base de la propuesta puede ser consultada en Guadalupe, C. (2002) Cobertura, eficiencia y flujo escolar. Disponible en <http://www.unesco.cl/siri>. Una propuesta similar que además introduce tendencias históricas como mecanismo de proyección de probabilidades de término para la población de menor edad, fue presentada en el Taller regional de estadísticas de la educación para América Latina del Instituto de Estadística de la UNESCO (Quito, abril 2003), recibiendo el respaldo de todos los países participantes. El detalle de esta propuesta puede consultarse en Guadalupe, C. y Louzano, P. (2003) Measuring Universal Primary Completion in Latin America. Disponible en <http://www.unesco.cl/siri>.

Lamentablemente, la información actualmente disponible (CEPAL, Panorama Social de América Latina) está organizada en años de estudio logrados y no en niveles CINE, asimismo, corresponde al grupo de edad 15-24 años y no al adoptado por el PRIE (15-19 años). A pesar de estas limitaciones, el PRIE considera que ésta es la mejor información disponible para medir de modo directo, aunque aproximado, los niveles de conclusión de estudios primarios.

La información sobre tasas netas de matrícula y tasa de supervivencia al quinto grado de primaria usada en este informe tiene como propósito observar la dinámica actual de acceso y progreso que muestran los sistemas educativos y que, finalmente, derivan en la conclusión.

#### Sobre la medición de la calidad de la educación primaria

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad (LLECE) es una red de sistemas nacionales de evaluación de la calidad de la educación de los países latinoamericanos. Fue constituida en 1994 y es coordinada por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO.

En 1997, el LLECE desarrolló el Primer Estudio Internacional Comparativo sobre rendimiento en lenguaje, matemáticas y factores asociados para niños en tercero y cuarto grado de educación primaria. Este estudio estuvo centrado en medir el logro de ciertos contenidos curriculares en ambas materias; en lenguaje se evaluó comprensión lectora, práctica metalingüística y producción de textos; y en matemáticas numeración, operatoria con números naturales, fracciones comunes y geometría y medición.

Participaron 13 países de América Latina: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela.<sup>24</sup>

#### Niveles de Desempeño

Para analizar los resultados el LLECE estableció niveles de desempeño, que son homologables al análisis de competencias, y que permiten reconocer las tendencias de lo que un estudiante, o un grupo de ellos, puede o no realizar.

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

#### LENGUAJE

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

Nivel II (lectura de carácter literal en modo de paráfrasis). Este nivel presenta un mayor grado de complejidad en la lectura, y requiere una traducción de las palabras regulada por el sentido literal del texto. Las preguntas piden dar cuenta del texto con otras palabras, sin que sea necesaria una interpretación profunda de él.

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

---

<sup>24</sup> Los resultados correspondientes a Costa Rica no fueron publicados "porque no fueron entregados de acuerdo a las exigencias de oportunidad y normalización establecidos por el Laboratorio" (UNESCO (1998) p. 12. Nótese que la República de Cuba que no ha sido considerada en el resto de este informe dado que su membresía en la Organización de Estados Americanos se encuentra suspendida desde 1962. Sin embargo, su información ha sido considerada como parte consustancial de los resultados del primer estudio del LLECE.

## MATEMÁTICAS

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

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

Nivel III (reconocimiento y uso de estructuras matemáticas). En este nivel se encuentran quienes son capaces de reconocer estructuras matemáticas complejas. Pueden abordar situaciones que requieran tanto procedimientos usuales como más elaborados para su resolución, y abordar problemas que impliquen reconocer la estructura del sistema de numeración decimal y el manejo del valor posicional para establecer equivalencias.

Debe tenerse presente que la definición de los niveles de desempeño usada en este estudio está referida a los objetivos curriculares mínimos establecidos por los países. Es decir, de estos resultados no puede desprenderse un juicio acerca de si los mejores niveles de desempeño observados corresponden o no a las necesidades o desafíos del mundo de hoy, en tanto esta conclusión requiere un análisis complementario de los objetivos curriculares mínimos. En efecto, la evidencia no es suficiente para afirmar si dichos objetivos curriculares son o no adecuados para el mundo de hoy.

## B. SEGUNDA META:

### ACCESO A LA EDUCACION SECUNDARIA DE CALIDAD

#### DEFINICIONES PREVIAS

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

En ese sentido, la segunda meta educativa de la Cumbre de las Américas atiende a una preocupación adicional derivada de la existencia de evidencia creciente de que las personas requieren de niveles de escolaridad que van más allá de la educación primaria a efectos de tener una mayor probabilidad de salir de la pobreza. Asimismo, esta meta responde a la evidencia de que existe una relación positiva entre los niveles de escolaridad y el desarrollo económico, así como mayores retornos económicos a mayores niveles de educación.

Estudios desarrollados por la CEPAL acerca de la transferencia del capital educativo entre generaciones, muestran que la culminación de la educación secundaria y cursar como mínimo 12 años de educación constituyen un umbral que aumenta significativamente la probabilidad de salir de la pobreza.<sup>25</sup>

Asimismo, el último informe del Proyecto de Indicadores Mundiales de la Educación (WEI) mostró que los retornos económicos a la educación aumentan con cada nivel educativo alcanzado. En países como Brasil, Chile y Paraguay, el término de la secundaria alta representa un importante salto en los ingresos percibidos. Por ejemplo, en Paraguay un individuo con secundaria baja percibe solamente un cuarto de los ingresos de un individuo que ha terminado la alta secundaria.<sup>26</sup>

Al contrario de lo que suele suceder en el caso de la educación primaria, los niveles de acceso a este nivel educativo presentan mayor variabilidad. Por lo tanto, esta meta plantea distintos desafíos para los países participantes de la Cumbre de las Américas. Así, por ejemplo, en países con altos niveles de dispersión geográfica de su población, el desafío es desarrollar modalidades de operación que permitan la ampliación de la secundaria. Mientras en otros países el acceso a la educación secundaria ya está resuelto, por lo que la preocupación se concentra en la calidad de dicha educación y la posibilidad de que los jóvenes que accedan a ésta la terminen sin desertar.

Estos niveles de escolaridad corresponden a lo que se conoce como educación secundaria o media. Es decir, corresponde tanto al ciclo superior o final de la educación básica (“baja secundaria”) como al ciclo de desarrollo mayor de aprendizajes especializados (“alta secundaria”). Como en el caso de la evaluación de la situación respecto de la primera meta, a efectos de garantizar la comparabilidad internacional en términos sustantivos, esto habrá de referirse a los niveles II y III de la CINE 97.

Asimismo, la meta se refiere a que la población joven acceda a dichos niveles educativos. A efectos de este informe, se entenderá como población de referencia a aquella que constituye el grupo de población comprendido entre las edades oficialmente establecidas como correspondientes a estos niveles. Así, este informe considerará como niveles de acceso a la fracción de la población en edad oficial de cursar estudios secundarios que efectivamente lo está haciendo. Debe tomarse en cuenta que dada esta definición aquellos que no acceden a la educación secundaria no necesariamente se encuentran excluidos del sistema educativo, ya que podrían estar cursando estudios correspondientes a otro nivel (por ejemplo, primaria) dada la existencia del atraso escolar.

<sup>25</sup> CEPAL (1997) Panorama Social de América Latina, p. 66.

<sup>26</sup> UNESCO/OECD (2003) Financing Education: Investments and Returns. Analysis of the World Education Indicators 2002.

Al mismo tiempo, la meta requiere verificar que los niveles de conclusión de los estudios secundarios tengan una tendencia creciente en el tiempo. Por tanto y de modo análogo a lo considerado en el caso de la educación primaria, la medición de la conclusión debe referirse a la probabilidad de término de los estudios por parte de la población de referencia que, dada su edad, ha tenido la oportunidad de concluir sus estudios.

Anteriormente al tratar la meta de la conclusión universal de la educación primaria se presentó una reflexión acerca del carácter complejo y multidimensional de la calidad educativa, destacándose que ésta implica aspectos tanto pedagógicos, como sociales, culturales y económicos. Asimismo, se hizo referencia al hecho de que los sistemas nacionales de evaluación de la calidad educativa han venido trabajando el tema de un modo que se privilegia la observación de los niveles de logro académico de los estudiantes en tanto éstos remiten al objetivo central de los sistemas educativos (desarrollar aprendizajes y con ellos mejores oportunidades para las personas).

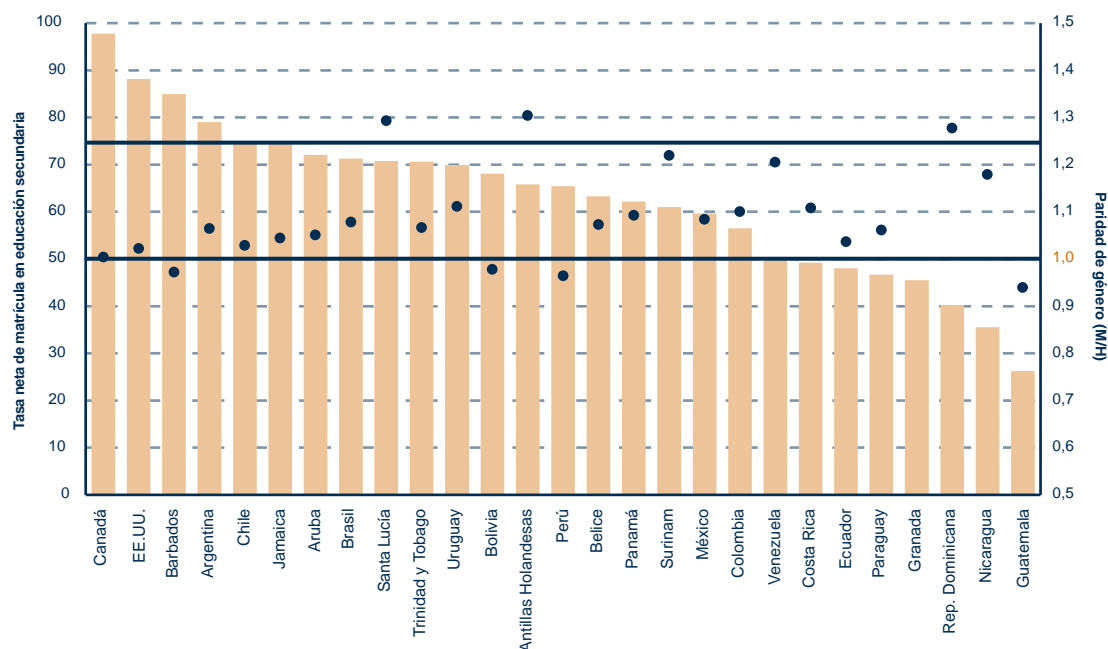
Quepa aquí mencionar que el análisis de la situación de la calidad en la educación secundaria presentado en este informe, va a referir a la información sobre los 7 países del hemisferio que han participado del Programme for International Student Assessment (PISA) en tanto ésta corresponde a resultados de estudiantes de 15 años de edad que cursan actualmente algún grado de la educación secundaria.

## LA SITUACION ACTUAL

La meta relativa a educación secundaria se refiere al acceso a este nivel educativo, como a su conclusión creciente. Así, a efectos de medir directamente el acceso se usará la tasa neta de matrícula en dicho nivel, y para observar la conclusión se seguirá un procedimiento análogo al usado en el caso de la educación primaria.

**FIGURA 16** TASA NETA DE MATRÍCULA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y PARIDAD DE GÉNERO (AÑO ACADÉMICO INICIADO EN EL AÑO 2000)

Fuente: UIS. Véase anexo de datos.



La tasa neta de matrícula en la educación secundaria representa la matrícula de los niños y jóvenes en edad oficial de cursar la educación secundaria como porcentaje de la población correspondiente. La finalidad de este indicador es mostrar el acceso a dicho nivel de niños y jóvenes en edad de cursar la secundaria. La Figura 16 muestra la tasa neta de matrícula secundaria para las Américas. Esta varía entre el 26,2 por ciento en Guatemala hasta 97,8 por ciento en Canadá.

Canadá, Estados Unidos, Barbados y Argentina son los únicos países que ya han alcanzado la meta de 75 por ciento de acceso. Chile, Jamaica, Aruba, Brasil, Santa Lucía y Trinidad y Tobago se encuentran muy próximos a ésta (más de 70 por ciento de acceso). Por otro lado, Costa Rica, Ecuador, Paraguay, Granada, República Dominicana, Nicaragua y Guatemala logran asegurar niveles de acceso a este nivel educativo para menos de la mitad de la población en edad de cursarlo.

En general, los niveles de acceso tienden a presentar diferencias entre hombres y mujeres a favor de estas últimas. Estas diferencias son particularmente marcadas en Santa Lucía, Antillas Holandesas, República Dominicana, Surinam, Venezuela y Nicaragua. Diferencias menores a favor de la población masculina se observan en Guatemala, Perú, Bolivia y Barbados. Nótese que en el caso de los tres países latinoamericanos, se trata de países con una importante población indígena y rural.

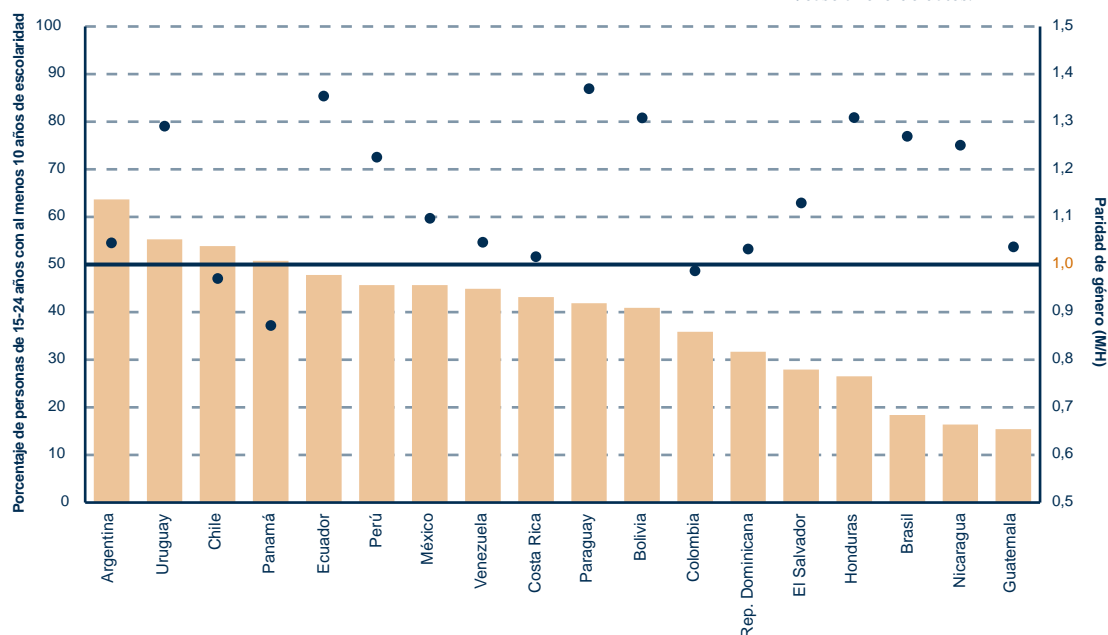
La información muestra que en este nivel existe hoy una baja cobertura, acompañada por una fuerte diferencia en el acceso entre los países; esto tiene una fuerte implicancias para el desarrollo de la región y el posible cumplimiento de la meta planteada en las Cumbres de las Américas.

Sin embargo, la meta de la Cumbre de las Américas no sólo se refiere a los niveles de acceso, sino que menciona también la necesidad de asegurar niveles crecientes de conclusión.

PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN ENTRE 15-24 AÑOS CON AL MENOS 10 AÑOS DE ESCOLARIDAD Y PARIDAD DE GÉNERO, CIRCA 2000

FIGURA 17

Fuente: Elaborado por el PRIE con datos de CEPAL y CELADE.  
Véase anexo de datos.



La Figura 17 muestra el porcentaje de la población joven con por lo menos 10 años de estudio. En general, una persona que posee 10 años de estudio ha terminado la secundaria baja y uno o dos años de secundaria alta, dependiendo del país.<sup>27</sup>

Argentina, Chile, Perú y Bolivia son los únicos países en los cuales la mayoría de la población adulta posee por lo menos 10 años de estudio, lo que señala que esos países han hecho esfuerzos sostenidos en el tiempo para ofrecer educación a la mayor parte de su población.

En el otro lado de la distribución se encuentran países como Costa Rica, El Salvador, Honduras, Brasil, Nicaragua y Guatemala, que sólo muestran que menos de 1 de cada 3 jóvenes logre 10 años de educación.<sup>28</sup>

<sup>27</sup> La fuente de datos usada hace necesario usar este rango de edades y este número de años de educación. El PRIE sugiere que para medir la conclusión de la secundaria se usen años de escolaridad correspondientes a los niveles CINE II y III para el grupo de población de 19 a 24 años. Véase la nota metodológica en este capítulo y el capítulo sobre el componente indicadores del balance del PRIE (PRIE 2003a La experiencia del Proyecto Regional de Indicadores Educativos 2000-2003).

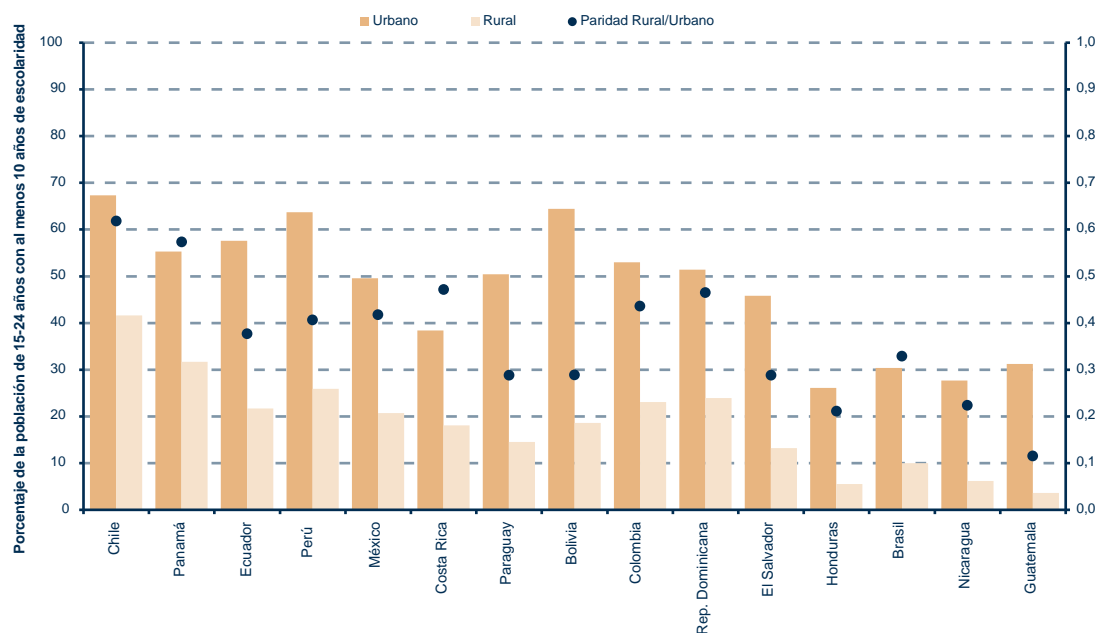
<sup>28</sup> Nótese que en Brasil la baja secundaria equivale a 8 años de educación y en los demás países, con información para esta variable, 9.

También es posible observar que con la excepción de Perú, Bolivia y Paraguay, todos los países considerados presentan valores favorables a la población femenina; especialmente en Uruguay, Venezuela y República Dominicana.

La Figura 18 muestra las diferencias entre los porcentajes de la población entre 15-24 años con al menos 10 años de educación según área de residencia. Resulta claro que la probabilidad de término de la baja secundaria es marcadamente menor en las áreas rurales. En Chile, donde dicha disparidad es menor, la proporción de personas jóvenes que logra 10 años de educación es 1,6 veces mayor en las áreas urbanas, mientras que en Guatemala es casi 9 veces mayor.

**FIGURA 18** PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN ENTRE 15-24 AÑOS CON AL MENOS 10 AÑOS DE ESCOLARIDAD SEGÚN ÁREA DE RESIDENCIA (CIRCA 2000)

Fuente: Elaborado por el PRIE con datos de CEPAL y CELADE.  
Véase anexo de datos.



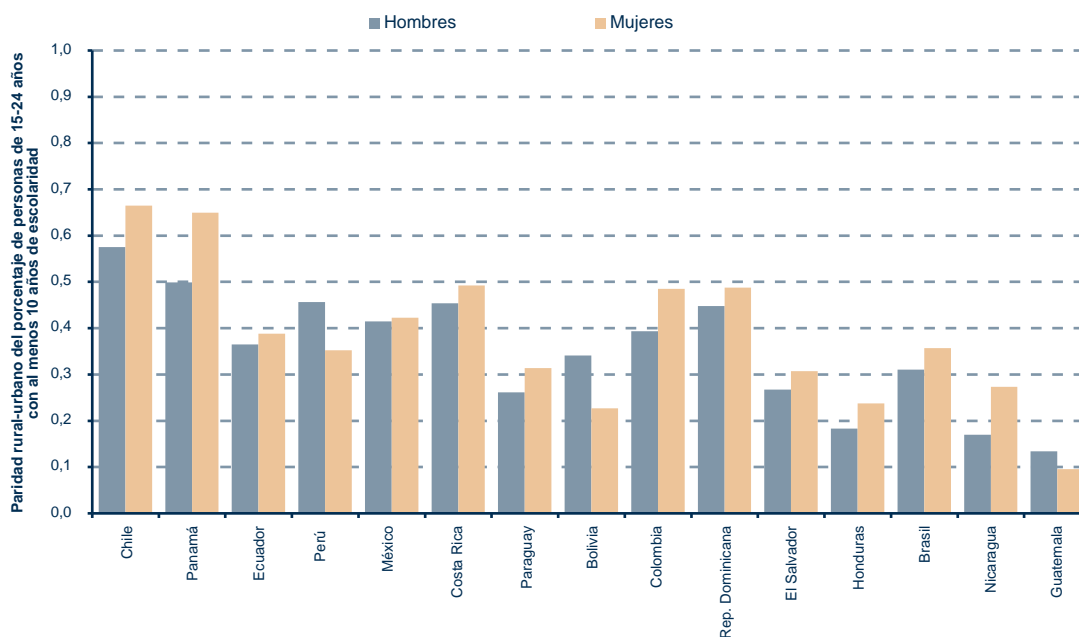
También resulta destacable la existencia de un patrón asociado al género al observar las diferencias entre áreas urbanas y rurales. En efecto, las condiciones adversas asociadas a la ruralidad afectan con mayor fuerza a la población masculina en cuanto a la educación que logran en la mayor parte de los países observados. Escapan a esta tendencia México y Ecuador donde no habría este reforzamiento entre ruralidad y género; así como Perú, Bolivia y Guatemala, donde la tendencia es inversa, es decir, la disparidades educativas en contra de las áreas rurales son mayores en el caso de las mujeres.



PARIDAD RURAL / URBANA DESAGREGADA SEGÚN SEXO PARA LA POBLACIÓN ENTRE 15-24 AÑOS CON AL MENOS 10 AÑOS DE ESCOLARIDAD (CIRCA 2000)

FIGURA 19

Fuente: Elaborado por el PRIE con datos de CEPAL y CELADE.  
Véase anexo de datos.

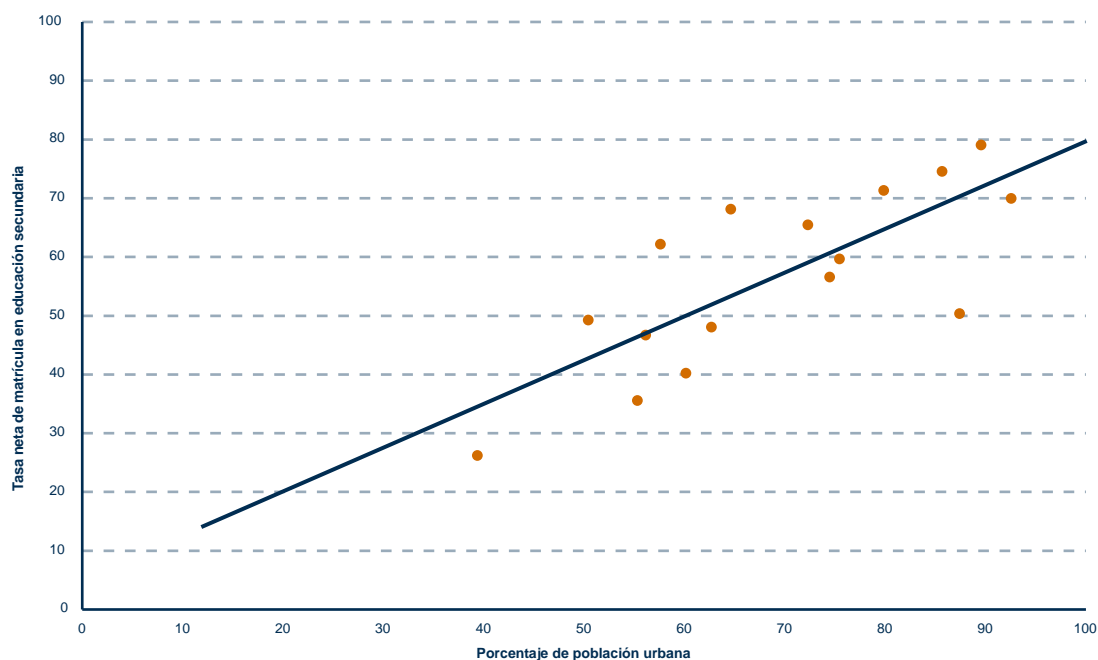


Asimismo, con relación a lo observado para el caso de la educación primaria, en el nivel secundario se observa una relación más robusta entre el progreso hacia las metas de la Cumbre y los niveles de urbanización. Así, países con mayor nivel de urbanización presentan mayores niveles de acceso y sobre todo de conclusión de este nivel educativo.

TASA NETA DE MATRÍCULA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y PORCENTAJE DE POBLACIÓN URBANA (2000)

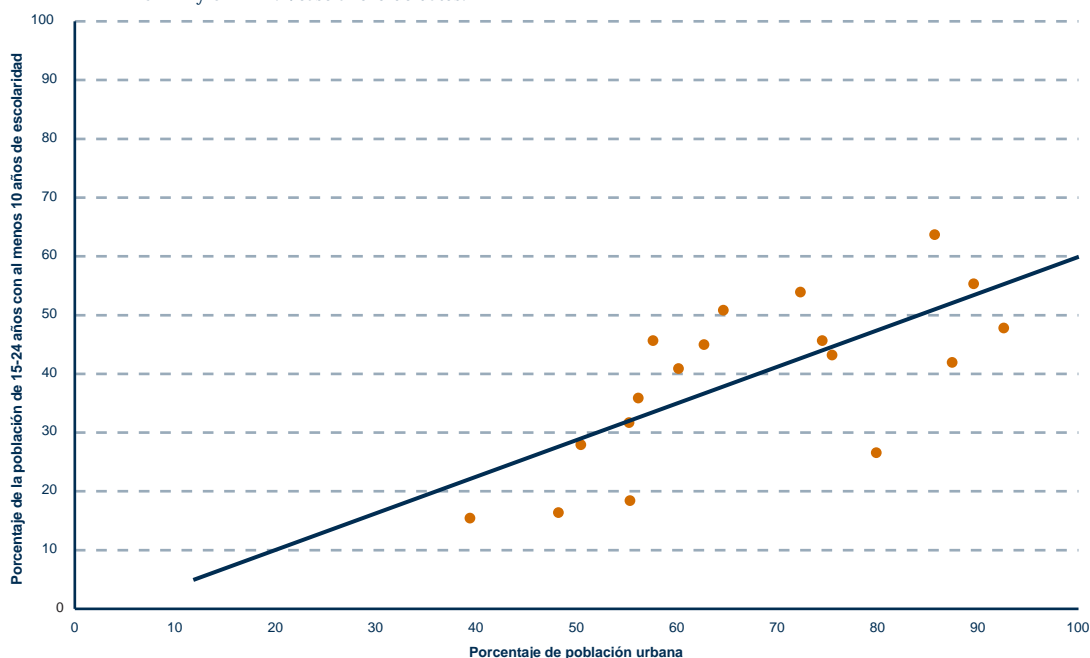
FIGURA 20

Fuente: Elaborado por el PRIE con datos de CEPAL y CELADE. Véase anexo de datos.



**FIGURA 21** PORCENTAJE DE PERSONAS DE 15-24 AÑOS CON AL MENOS 10 AÑOS DE ESCOLARIDAD (CIRCA 2000) Y PORCENTAJE DE POBLACIÓN URBANA (2000)

Fuente: Elaborado por el PRIE con datos de CEPAL y CELADE. Véase anexo de datos.



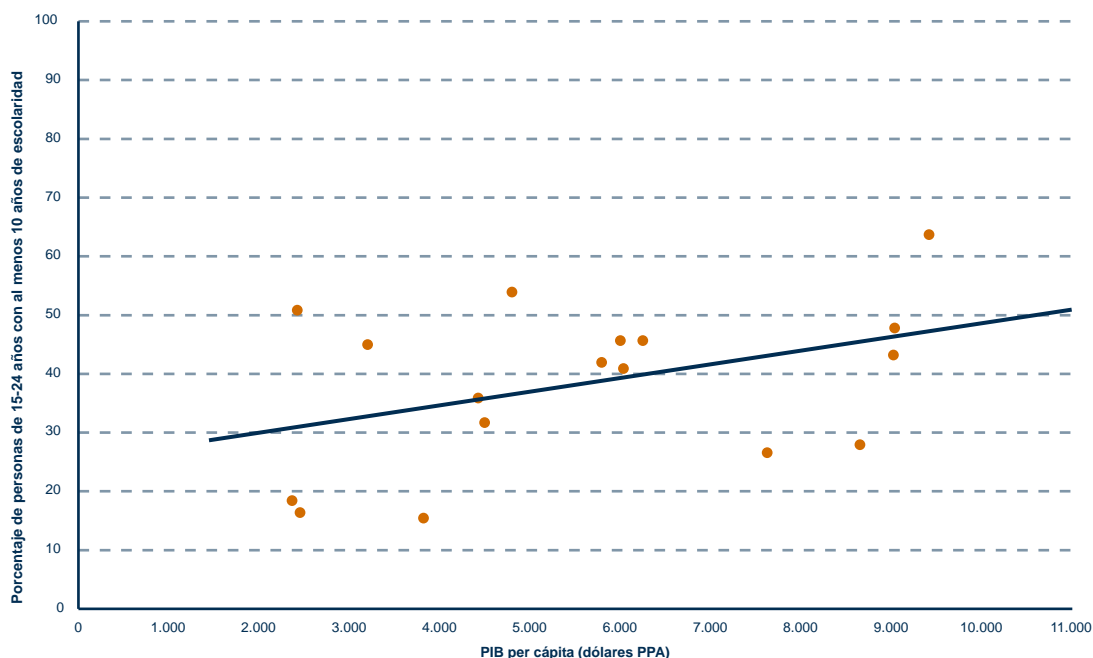
Esta relación ratifica la observación del Panorama Educativo de las Américas (p. 53) acerca de que hay una mayor concentración relativa de la oferta de servicios de educación secundaria en las áreas urbanas y, por tanto, su penetración es menor en las áreas rurales.

A estos factores se suma el hecho de que en las familias rurales existe una mayor presión por involucrar al trabajo a los jóvenes en edad de cursar la educación secundaria.

Asimismo, es posible observar que los niveles en los que la población alcanza al menos 10 años de educación presentan una asociación débil con los niveles de riqueza media relativa de los países. En efecto, algunos países han logrado avances en este terreno mayores a los esperados dados sus niveles de riqueza.

**FIGURA 22** PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN ENTRE 15-24 AÑOS CON AL MENOS 10 AÑOS (CIRCA 2000) Y PRODUCTO INTERNO BRUTO PER CÁPITA (EN DÓLARES PPA)

Fuente: Elaborado por el PRIE con datos de CEPAL y CELADE. PNUD para los datos de PIB per capita. Véase anexo de datos.



Las actuales tasas netas de matrícula en educación secundaria comprometen el cumplimiento de la segunda meta establecida por los Jefes de Estado en la Cumbre de las Américas. Esto a su vez, limita las posibilidades de avanzar hacia mayores tasas de conclusión de secundaria.

Las dificultades en el acceso y conclusión de la educación secundaria tienen relación con el número de personas que abandonan el sistema educativo al concluir la educación primaria o sólo habiendo cursado de modo parcial la educación secundaria, retirándose anticipadamente.

De hecho, al analizar la distribución de jóvenes de 15 a 19 años de edad que desertaron del sistema educativo en los 90,<sup>29</sup> según la etapa del ciclo educativo en que se retiraron, se constata que en 12 de los 18 países latinoamericanos analizados, más del 60 por ciento de los individuos se retiraron al completar primaria o durante la secundaria. Es decir, casi 2 de cada 3 jóvenes que viven en zonas urbanas desertan del sistema escolar al ingresar a secundaria o durante su transcurso. Esta tendencia es menos marcada en las zonas rurales, ya que en sólo 8 de 15 países latinoamericanos analizados, más del 50 por ciento de los jóvenes que desertaron a lo largo de todo el sistema escolar lo hicieron al pasar a secundaria o en su transcurso. Lo que tiene relación con la limitada oferta de servicios de educación secundaria en las zonas rurales.

Sin embargo, las tasas de deserción al finalizar primaria se han reducido en la última década (1990-1999). Es decir, la proporción de jóvenes que concluyendo la primaria continúan sus estudios secundarios ha venido aumentando.

La evidencia anterior refuerza la importancia de los programas dirigidos a fomentar la retención escolar. Tal como se mencionó en la sección dedicada a la educación primaria, en América Latina existen exitosas iniciativas en este sentido, entre las que se encuentra Progresía de México, Bolsa Escola de Brasil y Liceo para Todos de Chile, que integra tanto ayuda financiera para los alumnos como un plan de desarrollo pedagógico y psicosocial para la escuela con el fin de mejorar el proceso educativo y las condiciones en que éste se desarrolla.

Un elemento importante a considerar es que a pesar de la disminución de las tasas de deserción al finalizar primaria, la brecha entre las zonas urbanas y rurales no ha experimentado mayores cambios. En este sentido, Honduras muestra la mayor diferencia en estas tasas de deserción, según localidad geográfica urbana y rural. Estas diferencias corresponderían a problemas de acceso a los servicios educativos secundarios por parte de la población geográficamente aislada. Por ejemplo, en Paraguay un 4 por ciento de las mujeres de 15 a 19 años, de zonas urbanas, que desertaron antes de completar secundaria, dieron como razón la falta, dificultad de acceso o lejanía del establecimiento escolar. Mientras que en las zonas rurales, esta razón fue mencionada por el 20 por ciento de los desertores de sexo femenino. En todos los otros países analizados también se observa este tipo de diferencias que hace que en las zonas rurales los problemas de acceso sean una razón para no continuar los estudios.

Sin embargo, el factor más importante pareciera ser el económico ya que las diferencias entre los niveles de deserción por cuartil de ingresos son marcadas.

Así, las brechas observadas al comparar la deserción urbana y rural podrían también estar reflejando, entre otros factores, el hecho de que en las zonas rurales se concentra la mayor proporción de la población pobre e indigente, es decir, de bajos ingresos.

---

<sup>29</sup> Basado en CEPAL (2002) Panorama Social de América Latina 2001-2002.

## LA CALIDAD DE LA EDUCACION SECUNDARIA

Al tiempo que se observan los niveles de acceso y conclusión a la educación secundaria, es necesario conocer cuál es la calidad de los servicios brindados.

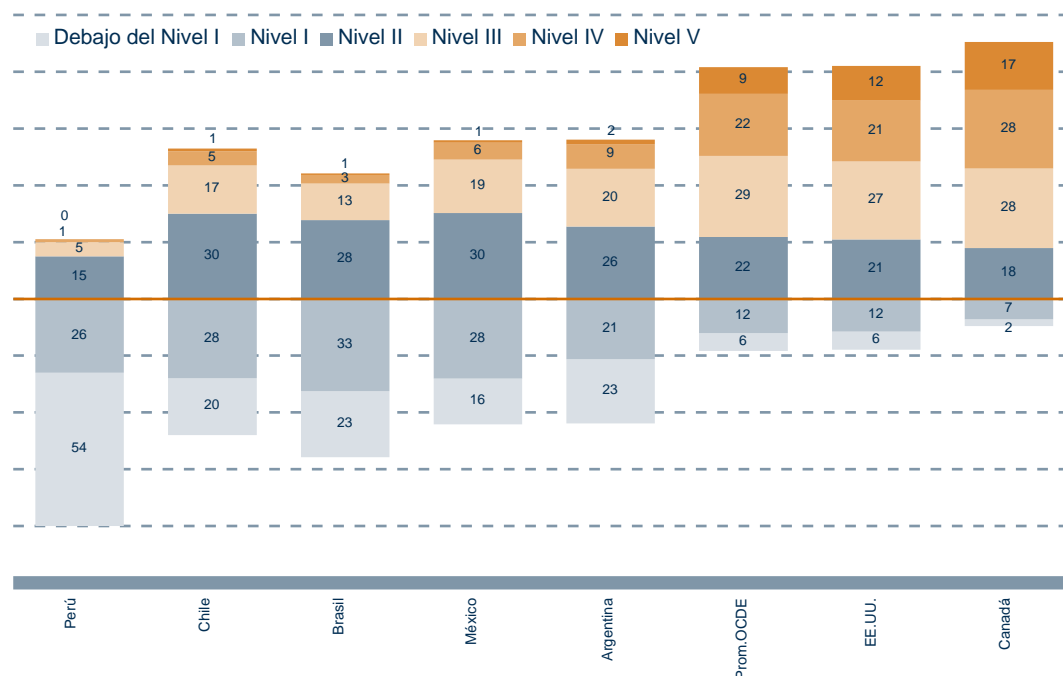
La evidencia disponible<sup>30</sup> muestra que el desempeño de los países de la región en una escala de lectura combinada varía notablemente.

La Figura 23 muestra la distribución de los alumnos según niveles de desempeño. Como se desprende de la figura, Canadá y EEUU tienen una distribución de alumnos concentrada en los niveles III y IV; mientras que en el resto de los países los estudiantes están, principalmente, en los niveles I y II, excepto por Perú, que concentra a los estudiantes en los niveles inferiores (debajo de I y I). Esto significa que la mayor parte de los alumnos en Canadá y EE.UU. son capaces de realizar tareas en lecturas más complejas de lo que la mayor parte de los estudiantes en el resto de los países puede hacer.

Al comparar el desempeño de los países del hemisferio se observa que en el nivel I el porcentaje de alumnos va de 7 por ciento en Canadá a 33 por ciento en Brasil, y que, a excepción de EE.UU., todos los países concentran entre el 20 y 30 por ciento de los estudiantes en este nivel, muy por sobre el promedio OCDE (12 por ciento).

Asimismo, al comparar el nivel V, en el conjunto de la OCDE, un 10 por ciento de los estudiantes alcanza este nivel V, en la región este rango varía de 0 por ciento en Perú a 17 por ciento en Canadá. Nuevamente sólo EE.UU. está por sobre el promedio OCDE y el resto de los países prácticamente no tiene alumnos en este nivel de desempeño (1 por ciento en Brasil, Chile y México y 2 por ciento en Argentina).

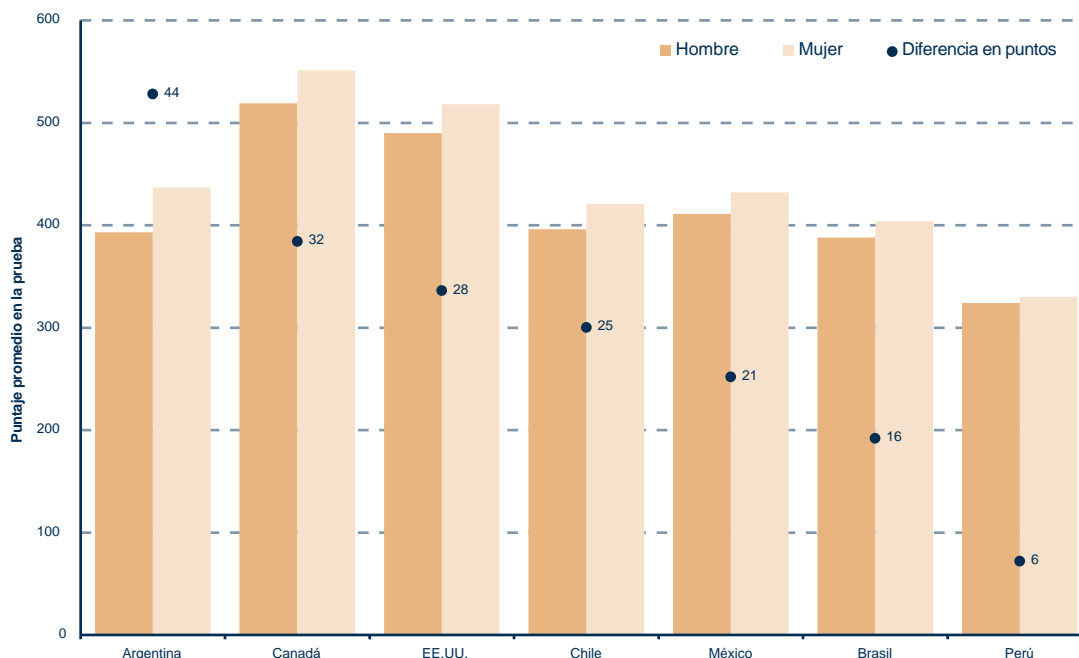
**FIGURA 23** DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS SEGÚN NIVELES DE DESEMPEÑO  
PISA 2000, LECTURA COMBINADA  
Fuente: PISA (2003) Véase anexo de datos.



Los resultados muestran también que en todos los países las niñas, en promedio, alcanzan niveles de desempeño más altos en lectura que los niños.

<sup>30</sup> Véase PISA (2003) Literacy Skills for the World of Tomorrow – further results from PISA 2000.

Fuente: PISA (2003) Véase anexo de datos.



En efecto, en la región, las mayores diferencias de género se producen en Argentina y Canadá, en donde se registran diferencias de 44 y 32 puntos a favor de las niñas. Es decir, en esos países las niñas están, en promedio, por sobre la mitad de un nivel de desempeño que los niños. En México, Chile y EE.UU., las diferencias varían entre 21 y 28 puntos, y Perú registra la menor diferencia entre niñas y niños (7 puntos).

Estas diferencias de género están relacionadas con las diferencias en los hábitos lectores. Por ejemplo, en el conjunto de países participantes, el 58 por ciento de los hombres y sólo el 33 por ciento de las mujeres informan que leen únicamente para obtener la información que necesitan. Al mismo tiempo, 49 por ciento de las mujeres y sólo el 30 por ciento de los hombres reportan utilizar al menos 30 minutos al día para leer por placer.

Los resultados de PISA confirman que existe una relación positiva entre el nivel socioeconómico y los resultados, es decir, aquellos estudiantes de familias con mejores condiciones socioeconómicas, en general presentan mejores resultados en la prueba. Sin embargo, el nivel socioeconómico no determina completamente el resultado del estudiante. De hecho, hay una importante dispersión de puntaje, lo que muestra que en todos los niveles socioeconómicos hay estudiantes que tienen altos y bajos puntajes.

En efecto, la evidencia internacional muestra que los estudiantes que utilizan más tiempo para leer por placer, leen más variedad de material y muestran una actitud más positiva hacia la lectura, tienden a ser mejores lectores, independientemente de su entorno familiar y el nivel de riqueza de su país de origen.

## NOTA METODOLOGICA

La presente nota detalla la forma como este informe se ha aproximado a la medición de la meta relativa al acceso y conclusión de la educación secundaria de calidad. Es decir, da cuenta de la información e indicadores seleccionados, por qué de dicha selección y permite precisar el alcance de la información usada.

### Sobre la medición del acceso y conclusión de la educación secundaria

De acuerdo a las consideraciones metodológicas expuestas respecto de la medición de la meta relativa a la educación primaria, resulta claro que la mejor forma de medir el acceso de la población joven a la educación secundaria consiste en el uso de las tasas netas de matrícula de este nivel.

En efecto, dichas tasas dan cuenta de la proporción de jóvenes en edad de cursar secundaria (de acuerdo a lo oficialmente establecido para dicho fin) que efectivamente lo está haciendo. Nótese, sin embargo, que aquellos que no están matriculados en la educación secundaria no necesariamente se encuentran fuera del sistema educativo ya que pueden estar cursando otro nivel (como la educación primaria si se encuentran “atrasados”, o algún nivel siguiente si se encuentran “adelantados”).

El presente informe, por tanto, usa estas tasas como una medida directa del acceso de los jóvenes, en el grupo de edad oficialmente considerado para este fin, de cursar educación secundaria.

Por otro lado, a efecto de medir los niveles de conclusión de los estudios secundarios y por las consideraciones ya expuestas con relación a la meta referida a la educación primaria, el PRIE ha adoptado y propone usar la información sobre años de escolaridad logrados por la población de 19-24 años expresados en términos de los niveles educativos normalizados según la CINE 97.

Lamentablemente, la información actualmente disponible (CEPAL, Panorama Social de América Latina) está organizada en años de estudio logrados y no en niveles CINE, asimismo, corresponde al grupo de edad 15-24 años y no al adoptado por el PRIE. De esta forma, sólo permite medir la proporción de jóvenes que ha logrado al menos 10 años de educación (típicamente 1 ó 2 años más que lo que corresponde a la baja secundaria y 1 ó 2 menos que lo correspondiente a la alta secundaria). Usar el siguiente corte disponible en esta información (13 o más años) referiría típicamente a haber concluido 1 ó 2 años de educación post-secundaria y esto introduciría un sesgo demasiado grande en la medición, por lo que no ha sido considerado.

A pesar de estas limitaciones, el PRIE considera que ésta es la mejor información disponible para medir de modo directo, aunque aproximado, los niveles de conclusión de estudios.

### Sobre la medición de la calidad de la educación secundaria

El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (Programme for International Student Assessment, PISA) es un esfuerzo de colaboración entre países para establecer en qué medida los jóvenes de 15 años, que se aproximan al fin de la escolaridad obligatoria, están preparados para enfrentar los desafíos de las sociedades de hoy.

PISA se aplicó entre los años 2000 y 2001 y participaron 43 países: los 28 países miembros de la OCDE<sup>31</sup> más Brasil, Federación Rusa, Liechtenstein y Letonia, Albania, Argentina, Bulgaria, Chile, Hong Kong, Indonesia, Israel, Macedonia, Perú, Rumania y Tailandia.<sup>32</sup>

<sup>31</sup> Los países miembros de la OCDE son Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Nueva Zelanda, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República de Corea, Suecia y Suiza. Sin embargo, Holanda no cumplió con las tasas de participación requeridas, por lo que no cuenta con resultados.

<sup>32</sup> Rumania no tuvo sus datos a tiempo, por lo que no tiene resultados.

Es una evaluación de las habilidades y conocimientos en lectura, matemáticas y ciencias de los estudiantes de 15 años de edad, cuyo interés final es medir las habilidades que se consideran esenciales para la vida futura y que son necesarias para adaptarse con éxito a un mundo cambiante.

PISA está diseñado para llevar a cabo 3 mediciones. La primera aplicación en los años 2000 y 2001 puso el énfasis en lectura, mientras que las próximas previstas para los años 2003 y 2006 enfatizarán matemáticas y ciencias respectivamente.

El presente informe ha usado los resultados la primera medición correspondiente a habilidades lectoras.

El concepto de lectura en PISA tiene 3 dimensiones: el tipo de tarea, la forma y estructura del material de lectura, y el uso para el cual el texto fue construido. La primera de éstas, muestra de mejor manera el concepto de competencias personales. El tipo de tarea es medido en 3 escalas: extraer información, que reporta sobre la habilidad de los estudiantes para localizar información en un texto; interpretar textos, que mide la habilidad para construir significados y formular conclusiones de la información escrita; y reflexionar que mide la habilidad de los alumnos para relatar textos a partir de su propio conocimiento, ideas y experiencias. La escala combinada resume los resultados de estas 3 escalas.

### Niveles de desempeño

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

Debajo del nivel 1. Los alumnos que se encuentran en este nivel no son capaces de realizar las tareas más básicas que PISA busca medir. Esto no significa que sean analfabetos. Estos estudiantes tienen serias dificultades en usar la lectura como una herramienta efectiva para avanzar y extender su conocimiento en otras áreas.

Nivel 1. Los estudiantes que se encuentran en este nivel son capaces sólo de completar las tareas menos complejas desarrolladas por PISA como identificar una unidad singular de información, identificar el tema principal de un texto o hacer conexiones simples con el conocimiento diario.

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

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

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

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

## C. TERCERA META:

### OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

Esta meta considera a la educación como una actividad permanente en la vida de los seres humanos. En efecto, de una noción tradicional que identificaba la experiencia educativa con la instrucción formal en establecimientos escolares, se ha pasado de modo creciente a una visión más comprensiva de la educación que deriva de reconocer que los seres humanos somos, en primer lugar, seres que aprendemos.

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

Según el Informe Delors, “nadie puede hoy esperar que el acervo inicial de conocimientos constituido en la juventud le baste para toda la vida, pues la rápida evolución del mundo exige una actualización permanente del saber”.<sup>33</sup>

En ese sentido, dicho informe plantea los conceptos de sociedad educadora y educación permanente. La sociedad educadora es una en que todos los espacios deben ser aprovechados para el aprendizaje y desarrollo de las capacidades del individuo. Por lo tanto, la educación permanente debe ir más allá de las actividades de nivelación, perfeccionamiento y promoción profesionales.<sup>34</sup>

Por otra parte, Torres<sup>35</sup> sugiere que los países desarrollados revitalizaran éste como un principio clave en el contexto de la globalización y de la sociedad del conocimiento del siglo XXI. Sin embargo, para los países en desarrollo, este principio organizador equivale a la educación básica. Por lo tanto, aunque las palabras sean las mismas, “educación a lo largo de la vida” tiene un significado distinto para diferentes partes del mundo.

En los países industrializados hay una amplia cobertura de la educación formal, que en algunos casos llega hasta el nivel superior. Por ejemplo, tanto en EE.UU. como en Canadá alrededor del 40 por ciento de la población entre 25 y 64 años de edad poseen algún tipo de educación superior, y sólo 5 por ciento tiene únicamente educación primaria.<sup>36</sup> Asimismo, los jóvenes y adultos de estos países, en el marco del paradigma de la “educación a lo largo de la vida”, suelen tener una amplia oferta de educación no formal. En general, este tipo de educación está organizada en dos modalidades: una orientada hacia el mercado de trabajo, y otra orientada hacia el desarrollo personal.<sup>37</sup>

En EE.UU., por ejemplo, los programas de “educación a lo largo de la vida” no solamente se dividen en esos dos grupos, ya que algunos de ellos se refieren a la educación remedial, destinada principalmente a inmigrantes que no tienen el idioma inglés como lengua materna.

Asimismo, en el área de la educación para el trabajo no solamente posee programas de capacitación para el trabajo, como también programas de desarrollo laboral para jóvenes y adultos profesionales. Asimismo, en el área de tecnología y educación a distancia existen programas que apoyan el uso de nuevas tecnologías en el trabajo, así como la oferta de programas de educación a distancia.<sup>38</sup>

<sup>33</sup> Delors, J. et al (1996) La Educación Encierra un Tesoro, UNESCO p.107.

<sup>34</sup> Ibid.

<sup>35</sup> Torres, R. M. (2002) Lifelong Learning in the North, Education for All in the South. In Integrating Lifelong Learning Perspectives. UNESCO Institute for Education.

<sup>36</sup> OECD (2002) Education at a Glance

<sup>37</sup> Romijn C. (2002) Combining the World of Work with the Word of Education. In Integrating Lifelong Learning Perspectives. UNESCO Institute for Education.

<sup>38</sup> <http://www.ed.gov/>



Por otra parte, EE.UU. posee una gama de programas para el desarrollo personal tales como: crítica literaria o cultural y actividades recreativas. Asimismo, se utilizan espacios como bibliotecas públicas para orientar a jóvenes y adultos acerca de cómo acceder a programas de educación continuada o educación superior no universitaria, cómo planificar o invertir el dinero familiar, cómo mejorar la crianza de los hijos, cursos de ciudadanía, así como cursos acerca del manejo de Internet o computadoras.<sup>39</sup>

A su vez, en los países en desarrollo la cobertura actual no asegura la universalización de la educación básica, para algunos países ni siquiera en la educación primaria. El cuadro es aún más complejo entre jóvenes y adultos, toda vez que el aumento en la cobertura en educación primaria es un fenómeno reciente. Por lo tanto, en esos países el concepto de “educación a lo largo de la vida” adopta una connotación de educación remedial, compensatoria, que muchas veces puede incluso tener una calidad menor que la educación formal. Por ejemplo, la mayoría de los países de la región poseen, en paralelo a su sistema formal de educación, un sistema de educación remedial que termina por absorber no solamente a los jóvenes y adultos que no tuvieron oportunidades educativas, sino también a niños en edad escolar que se encuentran rezagados o tienen necesidad de trabajar en los horarios en los que opera la escuela regular.

Asimismo, existen programas de calificación para el trabajo que, en general, cuentan con un componente de educación remedial. Esto corrobora la tesis de Torres respecto a que la “educación a lo largo de la vida”, aunque cuente con un carácter profesionalizante, suele ser identificada con programas de educación básica para jóvenes rezagados y adultos de los estratos económicos menos favorecidos.

Si a lo anterior se añade el hecho de que los proveedores de estos servicios educativos son muy diversos y de distinta naturaleza institucional, como diversos son los programas educativos ofrecidos, y que no existe un acopio sistemático de información sobre estas acciones, esta meta resulta particularmente compleja y difícil de evaluar. Asimismo, la meta no se refiere exclusivamente a la provisión de programas de educación de jóvenes y adultos, sean destinados a subsanar carencias no abordadas oportunamente (como los programas de alfabetización) o a la formación y calificación para el trabajo, sino también oportunidades de desarrollo personal para personas que ya alcanzaron significativos niveles de educación formal.

---

<sup>39</sup> <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo>



## capítulo 2

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE  
ALCANZAR ESTAS METAS?<sup>40</sup>

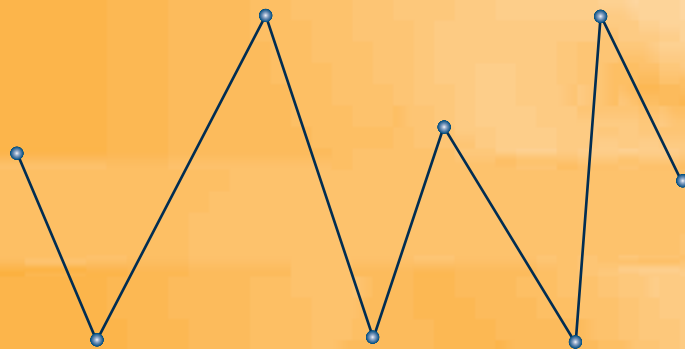
Alcanzar las metas propuestas en 1998 durante la Cumbre de las Américas no sólo debiera ser un compromiso político asumido por los jefes de Estado de cada nación, sino más bien una responsabilidad compartida por todos los miembros de la sociedad. Esta responsabilidad recae sobre todos los individuos estén o no directamente involucrados con el sistema educativo, es decir, no sólo compete a educadores, estudiantes y padres de familia.

Lo anterior radica en el hecho de que un mayor y mejor nivel educativo de la población no sólo beneficia a los que la reciben, sino a la sociedad como un todo. Por lo tanto, es relevante considerar las metas a la luz del impacto que éstas tienen en los distintos ámbitos sociales o, dicho de otro modo, por su capacidad de brindar efectivamente un mayor bienestar social.

Así, se puede concluir que alcanzar la educación primaria universal, asegurar que el 75 por ciento de los jóvenes accedan a la educación secundaria y ofrecer oportunidades educativas a lo largo de toda la vida, no sólo son objetivos en sí mismos, sino también medios para alcanzar otros fines sociales deseables, como mayores ingresos salariales, mayor desarrollo económico, mejor distribución del ingreso, mayor participación ciudadana en las decisiones políticas, consolidación de valores y normas democráticas, entre otros. Por lo tanto, es fundamental revisar la evidencia disponible para la región a efectos de poder dimensionar el impacto social de la educación.

El principal objetivo de este capítulo es establecer un marco referencial para la discusión del impacto social de la educación. Este marco se desarrolla desde la perspectiva del PRIE, es decir, atendiendo la necesidad de contar con un conjunto de indicadores internacionalmente comparables que permitan dar cuenta de las bondades de la educación en el ámbito económico, social y político.

<sup>40</sup> Este capítulo recoge la experiencia del PRIE en esta materia, en particular Carlos Muñoz Izquierdo et al. (2003) Desarrollo de una propuesta de indicadores del impacto social de la educación en América Latina y el Caribe elaborado por un equipo de la Universidad Iberoamericana de México bajo la dirección de Carlos Muñoz Izquierdo. Este estudio fue elaborado a solicitud del PRIE y se encuentra disponible en <http://www.prie.cl>.



## A. MODELO ANALITICO<sup>41</sup>

Estimar el impacto que tiene la educación en la sociedad y en la calidad de vida de cada uno de sus integrantes no es fácil, ya que no se trata de un fenómeno claramente identificable, sino que más bien de un proceso complejo y multidimensional, en el cual intervienen numerosas variables simultáneamente.

Además, el impacto social de la educación no es lineal ni constante, ya que su magnitud y manifestación depende de un gran número de factores. Un elemento fundamental en este sentido es la calidad de la educación impartida. Es decir, los beneficios y resultados obtenidos a partir de una mayor educación dependerán, por un lado, de la relevancia y pertinencia de los contenidos impartidos, y por otro, de la eficacia, eficiencia y equidad del sistema educativo. Por esta razón, se considera necesario reflexionar acerca de qué se entiende por “educación de calidad”, ya que además constituye un objetivo explícito en las metas de la Cumbre de las Américas.

### 1. CALIDAD DE LA EDUCACION<sup>42</sup>

La calidad de la educación es un concepto normativo y multifactorial, porque en su definición intervienen, al menos, dimensiones correspondientes a la filosofía, la pedagogía, la cultura, la sociedad y la economía.

En efecto, desde el punto de vista de la filosofía, la educación es de calidad cuando los objetivos propuestos en los currícula están basados y dirigidos a promover los valores que los diferentes sectores de las sociedades consideran deseables. Al evaluar el cumplimiento de esta condición, se aplica el criterio que se conoce con el nombre de relevancia.

Desde la perspectiva pedagógica, la educación es de calidad cuando se alcanzan los diversos objetivos propuestos en los currícula, planes y programas educativos. La evaluación de esta condición se lleva a cabo mediante el criterio de eficacia.

En el ámbito de la cultura, la educación es de calidad cuando sus contenidos y métodos parten de las condiciones, posibilidades y aspiraciones de cada uno los conglomerados sociales hacia los cuales está dirigida. Al evaluar el cumplimiento de esta condición, se aplica el criterio de pertinencia.

Desde el punto de vista social, la educación es de calidad cuando las oportunidades de recibirla (así como las de participar en los beneficios sociales derivados de la misma) se distribuyen equitativamente entre los diversos sectores de la sociedad. Desde esta óptica, la evaluación es efectuada mediante la aplicación del criterio de equidad.

Finalmente, en el ámbito de la economía, la educación es de calidad cuando los recursos utilizados al impartirla son aprovechados de la mejor manera posible y si al hacerlo se optimiza la relación existente entre los beneficios derivados de la misma y los costos incurridos al generarla. Al evaluar el cumplimiento de esta condición se aplica el criterio de eficiencia.

En síntesis, se considera que la educación es de calidad cuando está dirigida a satisfacer las aspiraciones del conjunto de los sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida; si, al hacerlo, se alcanzan efectivamente las metas que en cada caso se persiguen; si es generada mediante procesos culturalmente pertinentes, aprovechando óptimamente los recursos necesarios para impartirla y asegurando que las oportunidades de recibirla (y los beneficios sociales y económicos derivados de la misma) se distribuyan en forma equitativa entre los diversos sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida.

<sup>41</sup> Basado en Carlos Muñoz Izquierdo et al. (2003) Desarrollo de una propuesta de indicadores del impacto social de la educación en América Latina y el Caribe.

<sup>42</sup> Tomado de Carlos Muñoz Izquierdo et al. (2003) Desarrollo de una propuesta de indicadores del impacto social de la educación en América Latina y el Caribe.

## 2. DIMENSIONES INTRINSECAS Y EXTRINSECAS DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION<sup>43</sup>

Al evaluar la calidad de la educación es necesario tener en cuenta que los resultados de los sistemas educativos se manifiestan en dos dimensiones: una intrínseca y otra extrínseca al sistema educativo. La primera dimensión se refiere a aquella inherente al sistema educativo, es decir, a los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y todos los demás objetivos que persiguen los respectivos planes y programas de estudios impartidos en los establecimientos escolares. La segunda dimensión se refiere al impacto que producen esos resultados, en la sociedad en que se inserta dicho sistema educativo. Es decir, una vez que esos individuos poseedores de un mayor capital humano se insertan en la sociedad, generan un impacto en el entorno económico, social y político.

Para expresar operacionalmente la dimensión intrínseca de los resultados de los sistemas educativos es necesario recurrir a las ciencias de la educación. En cambio, para analizar la dimensión extrínseca de la misma es necesario recurrir a los conocimientos generados en diversos campos de las ciencias sociales, ya que esa dimensión se refiere a la medida en la cual la educación cumple las diversas funciones asignadas a los diferentes niveles y modalidades en los que ella se imparte.

Así por ejemplo, la dimensión intrínseca de la eficiencia del sistema educativo puede ser valorada examinando la racionalidad en el uso de los recursos asignados a la educación (costo-efectividad). En cambio, la dimensión extrínseca de esos resultados se refiere a la optimización de los costos y beneficios que genera la educación. Esta dimensión es evaluada, por tanto, mediante la aplicación del análisis de beneficios / costos, considerando el impacto que tienen los conocimientos adquiridos por los estudiantes en la productividad de los sistemas económicos y en la empleabilidad e ingresos de los sujetos que la adquieren.

A su vez, la dimensión intrínseca de la eficacia se refiere al grado en el que son alcanzados los objetivos curriculares arriba mencionados. En cambio, la dimensión extrínseca de la misma se relaciona con la capacidad que tienen los conocimientos, habilidades y valores adquiridos por las personas para mejorar la calidad de vida de los mismos.

Adicionalmente, la dimensión intrínseca de la equidad puede ser valorada mediante el análisis de la distribución de las oportunidades educativas, en tanto que la dimensión extrínseca de ese criterio es valorada a través de los efectos que tienen los aprendizajes en la distribución del ingreso, en la movilidad social y, en general, en la distribución de las oportunidades sociales.

Así, el impacto social de la educación se sitúa en la dimensión extrínseca al sistema educativo, definiéndolo como el efecto que tienen los conocimientos, habilidades y valores en el entorno social y sus integrantes.

---

<sup>43</sup> Tomado de Carlos Muñoz Izquierdo et al. (2003) Desarrollo de una propuesta de indicadores del impacto social de la educación en América Latina y el Caribe.

### 3. AMBITOS DEL IMPACTO SOCIAL DE LA EDUCACION

A continuación se presentan de modo sumario las relaciones que la literatura disponible ha identificado entre educación y cada ámbito social afectado por ella. La siguiente sección muestra evidencia empírica acerca de estas relaciones en el caso de las Américas.

#### 3.1. AMBITO ECONOMICO

La creciente necesidad de explicar y predecir los beneficios económicos de incrementar el nivel educativo de la población ha llevado al surgimiento de numerosas teorías, que abordan el tema desde distintas perspectivas.

##### 3.1.1. A NIVEL INDIVIDUAL Y FAMILIAR

La teoría del capital humano pretende explicar las diferencias salariales existentes en una economía. Ella postula que las diferencias se deben a las distintas productividades de los trabajadores, es decir, a las diferentes capacidades para generar bienes y servicios. A su vez, esta productividad viene dada por la acumulación de capital humano, definida como los conocimientos y calificaciones que adquieren los trabajadores por medio de la educación, la capacitación y la experiencia.

A partir de lo anterior, se establece que la educación es una inversión, cuyos retornos se manifiestan en mayores ingresos salariales, lo que permite concluir que la inversión en capital humano es una alternativa rentable y atractiva.<sup>44</sup>

Se ha mostrado que la educación permite aumentar la probabilidad de obtener un trabajo de calidad, aspirar a salarios más altos, e incrementar la cantidad de personas del hogar que participan en el mercado laboral. Estos elementos contribuyen a la inserción laboral y social de las familias.

Por su parte, la relación entre educación y pobreza ha sido analizada en numerosos estudios que muestran que la probabilidad de ubicarse entre los sectores más pobres o de salir de la pobreza varía según los niveles de educación alcanzados.<sup>45</sup>

##### 3.1.2. A NIVEL DE LA COMUNIDAD EN SU CONJUNTO

La educación aumenta la productividad de los trabajadores en una economía, lo que no sólo se traduce en salarios más altos, sino que también en un mayor crecimiento económico.<sup>46</sup>

Sin embargo, el mayor aporte de la educación al crecimiento económico vendría dado no sólo por el aumento en la productividad de la fuerza de trabajo, sino que por su capacidad para impulsar cambios y mejoras tecnológicas en la economía. Es en este ámbito donde la educación e investigación científica parecen ser fundamentales para el crecimiento económico. La educación no sólo impulsa la innovación y facilita la incorporación de nuevas tecnologías al proceso productivo de cada industria, sino también genera externalidades positivas para el resto de la economía. Es decir, si las innovaciones desarrolladas entran en el acervo de conocimiento de la sociedad, de manera que todos pueden beneficiarse de ellas y utilizarlas, se genera un beneficio social mayor al beneficio privado obtenido por la persona que se educa o por la industria que genera tal invención.<sup>47</sup>

Las implicancias de esto es que “las ideas” son una “fuente inagotable” de crecimiento económico. Por esta razón, la educación terciaria y en especial los programas de doctorado juegan un rol fundamental, ya que es en estos niveles educativos donde es posible expandir la frontera de conocimientos.

---

<sup>44</sup> Esto puede ser visto en OECD (2002) Education at a Glance, donde se analiza países miembros de esta organización y se constata que en la mayoría de ellos la tasa de retorno a la educación terciaria se encuentra en un rango de 10 por ciento a 15 por ciento por encima de la tasa de interés real. El retorno a la educación se compara con la tasa de interés real, ya que esta última representa el costo alternativo de los fondos invertidos. Si el retorno (beneficio) es mayor que el costo alternativo (costo), entonces el “proyecto” es rentable.

<sup>45</sup> Juan Guillermo Espinosa (2001), Economía Neoliberal vs Economía Social en América Latina, p. 184.

<sup>46</sup> Evidencia de esto constituye el estudio de De la Fuente y Domenech (2000) Educational attainment in the OECD donde se constata el importante efecto del capital humano sobre las tasas de crecimiento económico.

<sup>47</sup> En este sentido, Nonnenman y Vanhoudt (1996) A further augmentation of the Solow model and the empirics of economic growth for OECD countries confirman la importancia de la investigación como determinante del crecimiento económico. Para ello utilizan indicadores de gasto en investigación y desarrollo como porcentaje del PIB.

### 3.2. IMPACTO EN EL AMBITO SOCIAL Y POLITICO

#### 3.2.1. CAPITAL SOCIAL

La educación no sólo hace más productivas a las personas, sino que también reproduce valores y normas que permiten a las personas convivir mejor en comunidad. Es decir, el capital humano contribuye a la construcción de capital social.<sup>48</sup>

Existen numerosos investigadores que aseguran que la formación de capital social es fundamental para la superación de la pobreza, ya que refuerza la capacidad de las personas de ayudarse a sí mismas y superar dificultades en conjunto.

A su vez, mayores niveles de capital social facilitan la adquisición de mayores niveles de capital humano, ya sea proveyendo un ambiente propicio para el aprendizaje o poniendo a disposición recursos financieros o materiales que, de otro modo, no estarían disponibles.

#### 3.2.2. MOVILIDAD EDUCATIVA INTERGENERACIONAL

El nivel educativo de los padres influye fuertemente en la calidad y cantidad de educación adquirida por los hijos. Por esta razón, existe una sinergia en la movilidad educativa a nivel intergeneracional, lo que puede jugar en contra de las nuevas generaciones, cuando el nivel educativo de sus progenitores es bajo.

Por otro lado, una vez alcanzado un nivel alto de educación, este nivel tiende a perpetuarse y transmitirse de una generación a la siguiente.

#### 3.2.3. FORTALECIMIENTO DE LAS INSTITUCIONES DEMOCRÁTICAS

La educación contribuye a la formación en valores y el desarrollo de actitudes en los alumnos. Es decir, puede jugar un rol en la reproducción de valores y la formación de actitudes que contribuyen al fortalecimiento de las instituciones democráticas.

Investigaciones que estudian el nexo entre escolaridad y cultura política distinguen al menos tres dimensiones donde la educación contribuye a la formación de una cultura política democrática y participativa: la cognoscitiva, la afectiva y la crítica o evaluativa. La primera de estas dimensiones se refiere a los conocimientos y a los conceptos relacionados con el funcionamiento del sistema político. La segunda se refiere a las actitudes ante determinados estímulos y la identificación de los individuos con determinadas instituciones. Finalmente, la tercera dimensión se refiere a la capacidad crítica que tienen los individuos para evaluar distintas dimensiones de la política, tales como el funcionamiento del sistema, el comportamiento de los partidos y las políticas públicas en general.

#### 3.2.4. FECUNDIDAD Y NATALIDAD

La fertilidad disminuye cuando aumenta la escolaridad de las mujeres. La evidencia demuestra que la mayor probabilidad de ingresar en condiciones favorables al mercado de trabajo, induce a las mujeres a desear un menor número de hijos.

La escolaridad también induce a diferir la fecha en la que las mujeres inician su vida reproductiva, lo que también repercute en una disminución de la fertilidad de las mismas.

---

<sup>48</sup> Aunque no existe una sola definición para este concepto, puede ser sintetizado como una "red de relaciones humanas o conjunto de valores y normas compartidas que facilitan la cooperación entre las personas integrantes de una comunidad". OECD (2001) Well-being of nations.

### 3.2.5. MORTALIDAD INFANTIL Y PREVENCIÓN

En la medida en que las madres tienen un mayor nivel educativo (especialmente a partir de la enseñanza secundaria) aumentan la capacidad y los conocimientos de las mismas para cuidar y mejorar la salud de sus hijos. Estos conocimientos permiten mejorar la higiene, la nutrición e incentivar la medicina preventiva, entre otras cosas.

Se observa también que, a igual nivel de ingresos, la mortalidad infantil disminuye al aumentar las tasas femeninas de escolaridad. Ahora bien, cabe advertir que la expansión de la educación primaria produce un efecto de menor intensidad que la enseñanza media.<sup>49</sup>

Por otro lado, la educación es fundamental en la prevención de enfermedades y en el combate de epidemias de rápida expansión y contagio. Este hecho es corroborado por el programa conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA (ONUSIDA).<sup>50</sup>

### 3.3. EQUIDAD

La equidad es un eje transversal de análisis, ya que no sólo es inherente al ámbito económico, sino que también al social y político. Por lo tanto, al analizar el impacto social de la educación, se debe evaluar la contribución de ésta en la construcción de igualdad de oportunidades.

Se puede establecer que la educación permite a las personas desarrollar sus potencialidades y hacerse cargo de su destino, ampliando las oportunidades a las que puede acceder. Por ejemplo, en el ámbito económico, la educación permite un mejor acceso al proceso generador de ingresos.

En este sentido, la evidencia empírica demuestra que los trabajadores calificados no sólo obtienen, en términos absolutos, mayores ingresos que los trabajadores no calificados, sino también en términos relativos lo que ha devenido en una ampliación de las brechas salariales.<sup>51</sup>

---

<sup>49</sup> McMahon (2000). The impact of Human Capital on Non-market Outcomes and Feedback on Economic Development, citado en Carlos Muñoz Izquierdo et al. (2003) Desarrollo de una propuesta de indicadores del impacto social de la educación en América Latina y el Caribe.

<sup>50</sup> Analizando las publicaciones existentes en el tema, dicho programa concluye que de 53 estudios que evaluaron el efecto de la educación sexual en centros escolares, 27 no encuentran evidencia ni a favor ni en contra de este tipo de educación, 22 señalan que disminuyen los embarazos no planificados y el número de infecciones de transmisión sexual (ITS) contraídas. Sólo 3 estudios concluyen lo contrario. Véase [www.jornada.unam.mx/2002/oct02/021003/s-jovenes.html](http://www.jornada.unam.mx/2002/oct02/021003/s-jovenes.html)

<sup>51</sup> Evidencia de lo anterior constituye el hecho de que en EE.UU. en 1976 los titulados del nivel terciario ganaban, en promedio, un 55 por ciento más que aquellos que tan sólo se habían graduado del nivel secundario. Sin embargo, en 1994 las personas con título universitario ganaban un 84 por ciento más que los poseedores sólo de educación secundaria. Gregory Mankiw (1998) Principios de Economía.

Adicionalmente, estudios de la OCDE muestran que, en países como Finlandia, Hungría y Portugal, las personas con educación terciaria ganan hasta un 80 por ciento más que aquellas que sólo poseen secundaria. OECD (2002), Education at a Glance.



# B. IMPACTO SOCIAL DE LA EDUCACION EN LAS AMERICAS:

## EVIDENCIA

### 1. IMPACTO EN EL AMBITO ECONOMICO

#### 1.1. IMPACTO A NIVEL INDIVIDUAL Y FAMILIAR

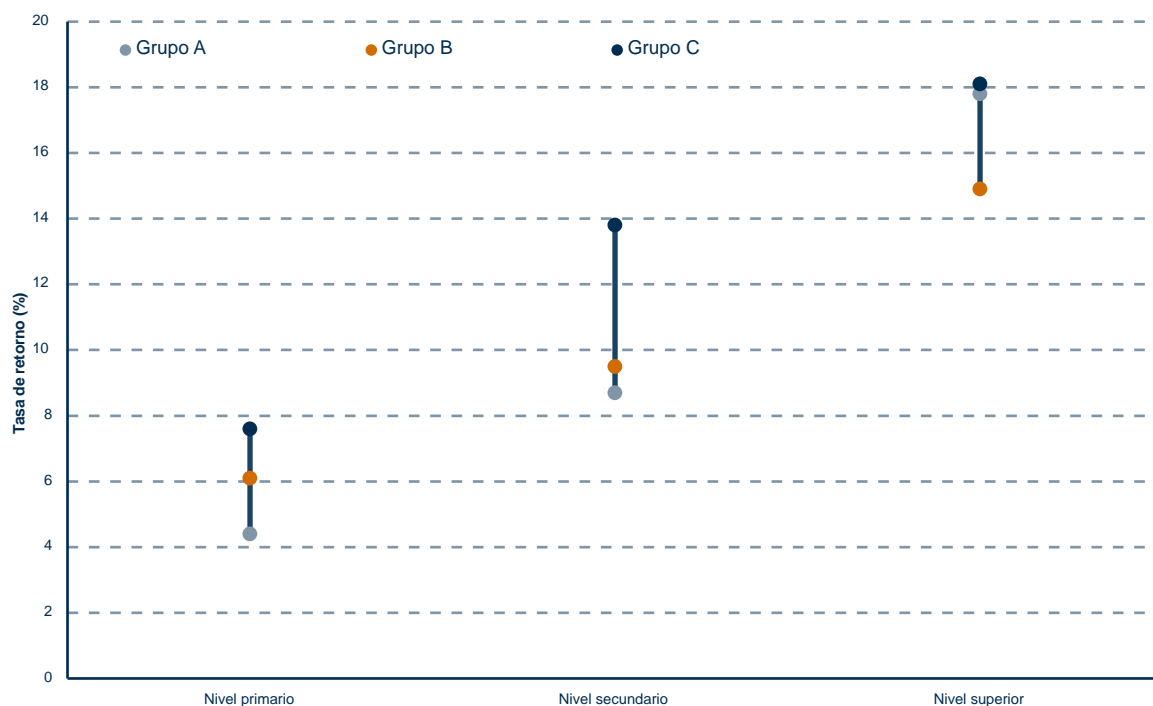
La medición de tasas de retorno de la educación se realiza estimando el efecto de cada año adicional de educación adquirido, sobre el ingreso salarial del individuo.<sup>52</sup>

La Figura 25 muestra el retorno de la educación en 16 países de América Latina. Se indica el retorno de cada año adicional de educación cursado, por nivel educativo. El análisis es realizado por grupos de países, dependiendo del nivel promedio de educación de la Población Económicamente Activa (PEA).<sup>53</sup> Los grupos corresponden a países cuya PEA posee un nivel educativo alto, medio y bajo respecto al promedio, respectivamente.<sup>54</sup>

TASA DE RETORNO DE LA EDUCACIÓN DE HOMBRES Y MUJERES SEGÚN NIVEL EDUCATIVO POR GRUPO DE PAÍSES (ZONAS URBANAS, CIRCA 1999)

FIGURA 25

Fuente: CEPAL (2002). Véase anexo de datos.



<sup>52</sup> Controlando el efecto de la experiencia potencial de la persona. El detalle de la metodología usada puede ser consultado en CEPAL (2002) Panorama Social de América Latina.

<sup>53</sup> También se considera para la formación de los grupos la tasa global de deserción escolar. Ver detalles en CEPAL (2002), Panorama Social de América Latina p. 130.

<sup>54</sup> En el grupo A se encuentran Argentina, Bolivia, Chile, Colombia y Panamá. En el grupo B, Costa Rica, Ecuador, México, Paraguay, Uruguay y Venezuela. En el Grupo C, se incluye Brasil, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua.

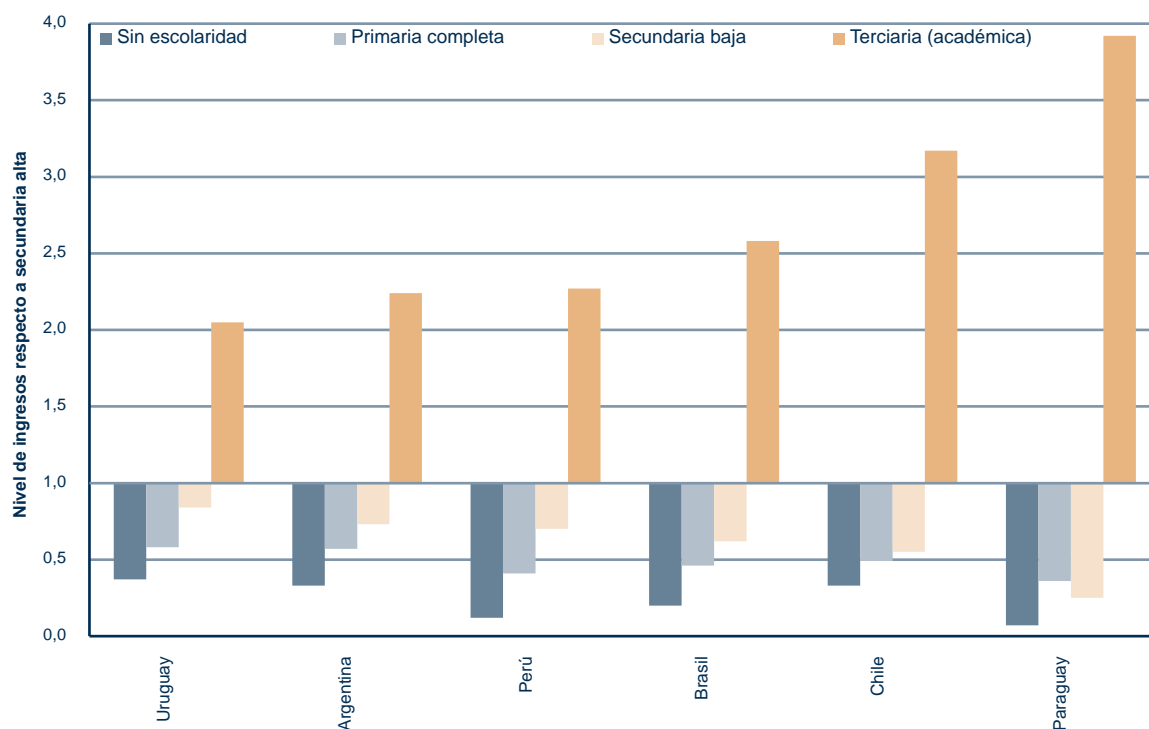
De esta información se puede concluir que, en primer lugar, el retorno a la educación aumenta conforme se avanza de un nivel educativo a otro. Esto tiene implicancias sobre la existencia de diferenciaciones salariales, ya que los mayores beneficios de la educación se obtienen con niveles superiores de escolaridad, justamente a los que la mayoría de la población no accede.

En segundo lugar, cuando el nivel promedio de educación de la PEA aumenta, el retorno a la educación disminuye para la educación primaria y secundaria. Es decir, entre más personas gozan de un mayor nivel educativo, menor es el “premio” a los años adicionales de educación en estos niveles. En este sentido, el nivel superior constituye un caso particular, ya que en él, este fenómeno no es claro.

Un elemento importante a ser considerado al analizar la evidencia es que el nivel educativo de los individuos puede ser mejor representado usando la información sobre años de educación alcanzados expresada en términos de los niveles de educación completados. Esto es importante para de realizar comparaciones internacionales. A este respecto, el PRIE opta en todos los casos en los que sea posible a favor de la utilización de la Clasificación Internacional Normalizada de Educación 1997 (CINE),<sup>55</sup> la misma que se encuentra definida en función de los contenidos de los programas educativos asegurando su equivalencia en términos sustantivos.

**FIGURA 26a** DIFERENCIAL DE INGRESOS SEGÚN NIVEL EDUCATIVO ALCANZADO (HOMBRES DE 25-64 AÑOS, 1999)<sup>56</sup>

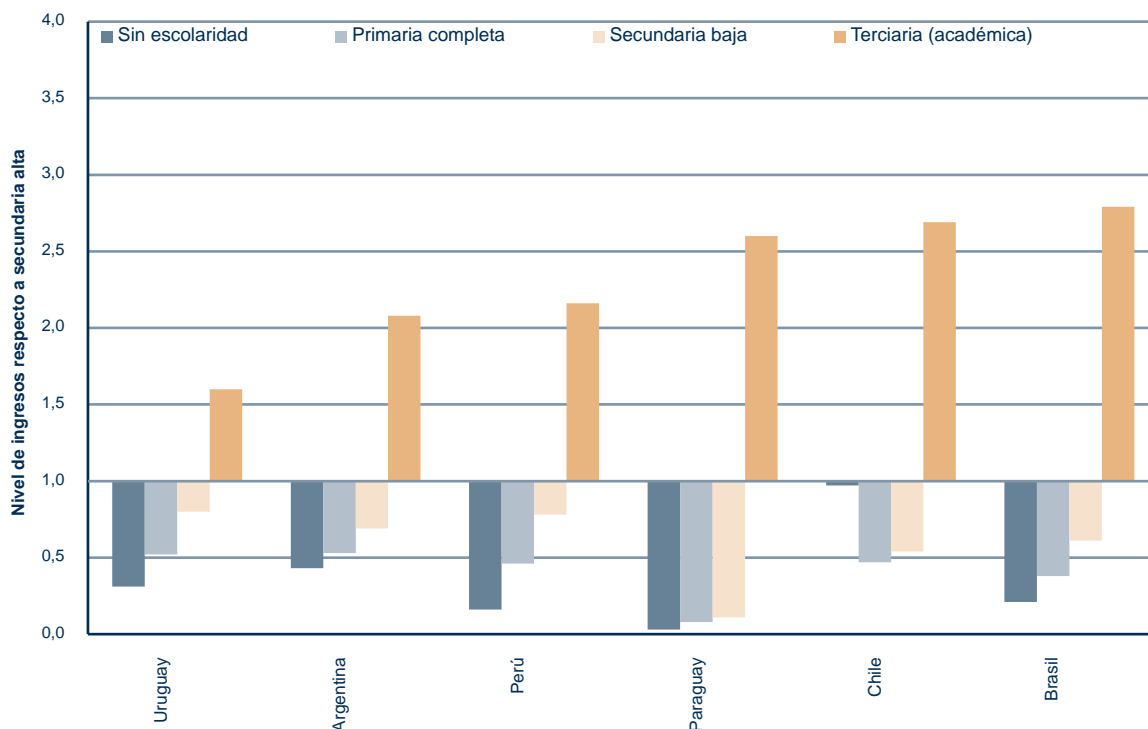
Fuente: UNESCO/OCDE (2003).  
Véase anexo de datos.



<sup>55</sup> UNESCO (1997) Clasificación Internacional Normalizada de Educación.

<sup>56</sup> Los gráficos 26a y 26b no incluyen la información de EE.UU., Canadá y México ya que la información disponible para estos países está clasificada en forma distinta a la usada para los demás. Véase anexo de datos.

Fuente: UNESCO/OCDE (2003).  
Véase anexo de datos.



La Figura 26 presenta evidencia del efecto de la educación en los salarios, utilizando la clasificación CINE 1997. Así, se muestra el diferencial de ingresos por nivel educativo alcanzado, en términos comparados al valor observado para las personas que sólo han culminado la educación secundaria alta.<sup>57</sup>

Esta información corrobora el “premio” que el mercado otorga a aquellos que completan el nivel terciario de educación. Este efecto es especialmente importante en Paraguay, donde los hombres con educación terciaria obtienen salarios casi 4 veces mayores que los que logran aquellos con sólo educación secundaria completa.

En este sentido, los hombres en EE.UU. y Canadá poseen retornos (relativos a secundaria alta) más bajos para la educación terciaria que todos los países de América Latina analizados. De hecho, el diferencial de ingresos relativo a secundaria alta es 1,9 y 1,6, respectivamente. Es decir, mientras en los países de América Latina todos los hombres con educación terciaria obtienen un ingreso por lo menos dos veces mayor que aquellos que sólo tienen educación secundaria, en EE.UU. y Canadá esa diferencia es menor a dos. En el caso de las mujeres, la evidencia es análoga a la de los hombres, con excepción de Uruguay que muestra tasas parecidas a las de los países del hemisferio norte. Lo anterior, reafirmaría la evidencia de que a medida que la población promedio adquiere más años de educación, menor es el retorno de los años adicionales de educación.

La educación también tiene efectos sobre los incentivos a participar en el mercado laboral. Es decir, dado que la educación aumenta el salario que una persona es capaz de obtener, mayor es su incentivo a tener una actividad económica. Por lo tanto, entre más educación tiene una persona mayor es la probabilidad de que participe en el mercado de trabajo.

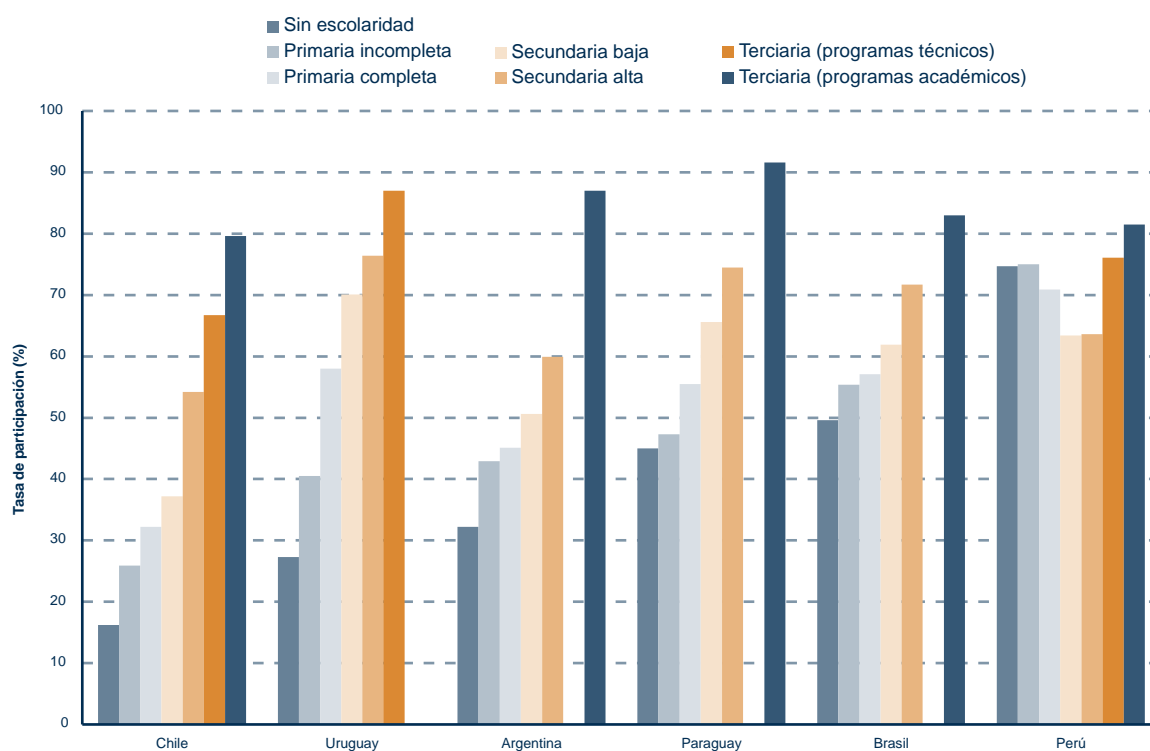
<sup>57</sup> Para efectos de esta comparación los valores correspondientes a la alta secundaria se hacen equivalentes a 1.

Este efecto es principalmente importante en el caso de las mujeres, ya que su decisión de participar en el mercado laboral también se ve afectada por otras variables, como el ingreso del cónyuge, el número de hijos, consideraciones culturales, etc. Por lo tanto, algunas mujeres necesitan de un ingreso suficientemente elevado como para contrarrestar el costo necesario para, por ejemplo, contratar un servicio de guardería que cuide a los hijos. Por esta razón, la oferta laboral femenina es más sensible a los cambios en salarios y, por ello, más sensible respecto al nivel educativo alcanzado.

Lo anterior puede ser constatado al observar la evidencia disponible en la Figura 27. Esta muestra las tasas de participación laboral de las mujeres y hombres.

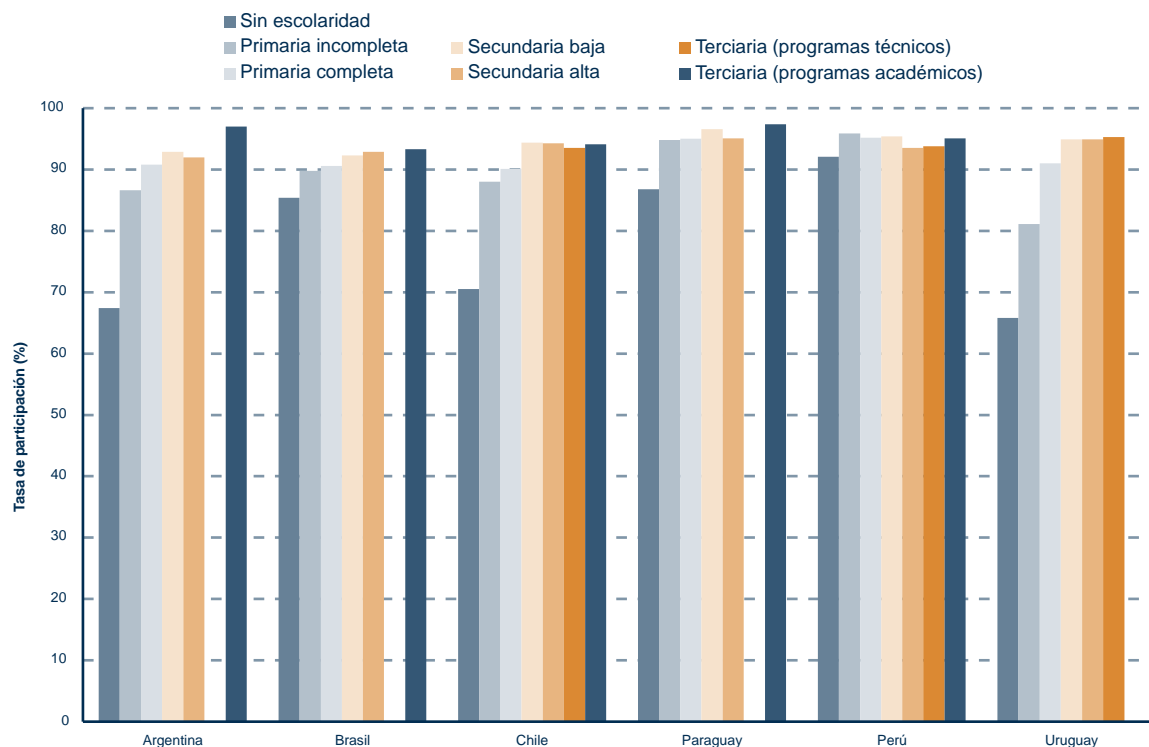
**FIGURA 27a** PARTICIPACIÓN LABORAL SEGÚN NIVEL EDUCATIVO ALCANZADO (MUJERES DE 25-64 AÑOS, 1999)<sup>58</sup>

Fuente: UNESCO/OCDE (2003).  
Véase anexo de datos



<sup>58</sup> Los gráficos 27a y 27b no incluyen la información de EE.UU., Canadá y México ya que la información disponible para estos países está clasificada en forma distinta a la usada para los demás. Véase anexo de datos.

Fuente: UNESCO/OCDE (2003).  
Véase anexo de datos.



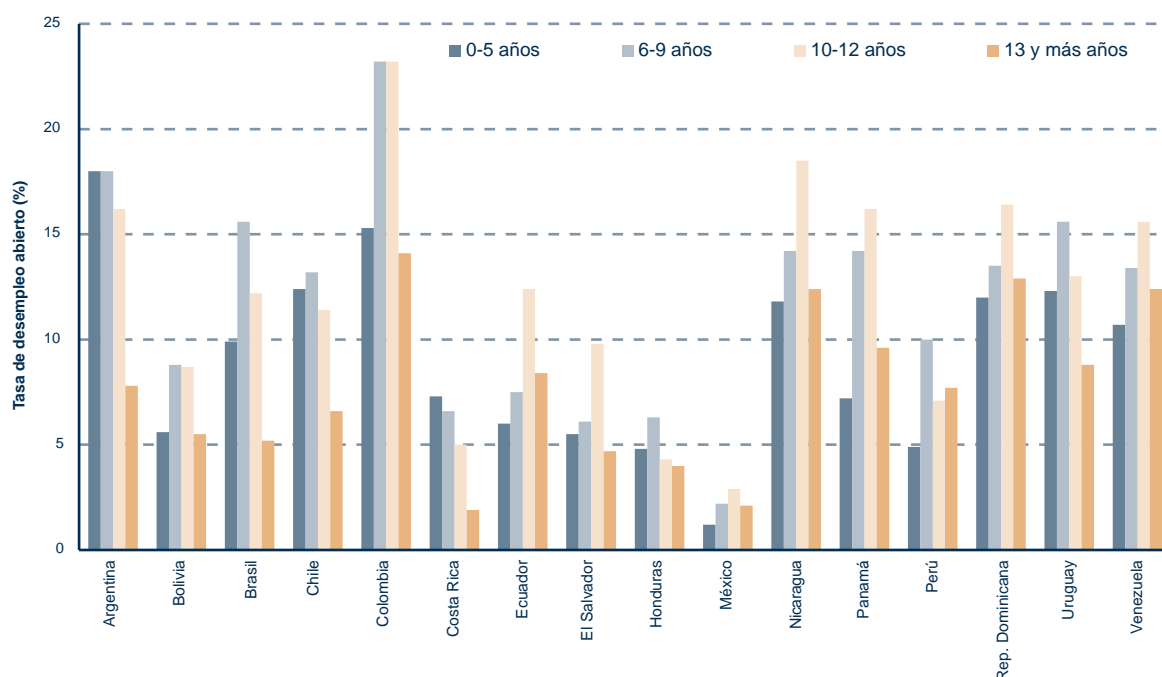
Se puede observar que a mayor educación, mayor la tasa de participación laboral tanto para hombres como para mujeres. Sin embargo, se aprecia que en el caso de las mujeres, esta tendencia es mucho más acentuada. Un caso extremo es el chileno, donde la probabilidad de que una mujer con educación terciaria completa esté participando en el mercado laboral es más de cuatro veces que la correspondiente a aquellas que sólo poseen primaria completa (79,6 por ciento versus 16,2 por ciento).

En México, la participación laboral de las mujeres que poseen educación terciaria (de orientación académica) es marcadamente inferior a la de los otros países. Mientras que la mayoría de los países muestran participaciones laborales femeninas mayores de 80 por ciento, en México este porcentaje sólo llega a 70 por ciento. Asimismo, en el caso de los hombres, se observa una diferencia significativa entre las tasas de participación laboral observadas en los países de América Latina y las correspondientes a EE.UU. y Canadá. Mientras que en los primeros las tasas de participación laboral de los hombres con educación secundaria completa o terciaria (de orientación académica) son superiores a 92 por ciento y 93 por ciento, respectivamente, en los países del hemisferio norte estas tasas son inferiores a 88 por ciento y 92 por ciento, respectivamente.

Por último, la educación también repercute en la tasa de desempleo. Aunque se esperaría observar menores tasas de desempleo a medida que aumenta el nivel educativo del individuo, esta relación no siempre se observa en la realidad.

**FIGURA 28** TASAS DE DESEMPLEO ABIERTO, SEGÚN AÑOS DE ESCOLARIDAD ALCANZADOS (ZONAS URBANAS, CIRCA 2000)

Fuente: CEPAL (2002). Véase anexo de datos.



La evidencia presentada muestra que las mayores tasas de desempleo son soportadas por aquellos individuos con niveles medios de educación, mientras que las personas con bajo y alto nivel educativo presentan menores tasas de desempleo. Sin embargo, en general, se puede afirmar que al aumentar los años de escolaridad, a partir de los 10 a 12 años de la misma, se observa una relación inversa entre educación y desempleo. En algunos casos, esto se logra a partir de los 6 a 9 años de escolaridad.

Esta relación puede deberse a que los individuos con niveles medios de educación poseen un desempleo derivado de una búsqueda mayor de empleo que aquéllos sin educación. Es decir, los primeros prefieren buscar empleo durante un mayor tiempo, con el fin de encontrar un trabajo de mejor calidad. Sin embargo, aquéllos con pocos años de escolaridad, simplemente aceptarían el “primer empleo” que se les ofrezca, ya que sus opciones serían menores.

Otra explicación surgiría de la existencia de un mayor desempleo estructural en ciertos niveles educativos, en este caso, en los niveles medios de educación. Es decir, la existencia de una cierta incompatibilidad entre las habilidades que poseen los trabajadores y aquéllas requeridas por las empresas.

En conclusión, mayores niveles de educación incrementan el salario obtenido en el mercado laboral, aumentan el número de receptores de ingresos al interior de un hogar (mayor participación laboral) y disminuyen las tasas de desempleo a las que se enfrentan los individuos. Todos estos elementos contribuyen a que las familias salgan de la pobreza.

En este sentido, numerosos estudios muestran que en América Latina una persona con menos de cinco años de educación tiene un 80 por ciento de probabilidad de ubicarse en el 20 por ciento más pobre de la población. En cambio, una persona con más de 13 años de educación tiene sólo un 5 por ciento de probabilidad de quedar en dicho grupo de ingresos.<sup>59</sup>

Adicionalmente, la CEPAL ha mostrado que completar el nivel secundario de enseñanza y cursar mínimo 12 años de estudios aseguran, con más del 80 por ciento de probabilidad, estar por sobre la línea de pobreza.<sup>60</sup>

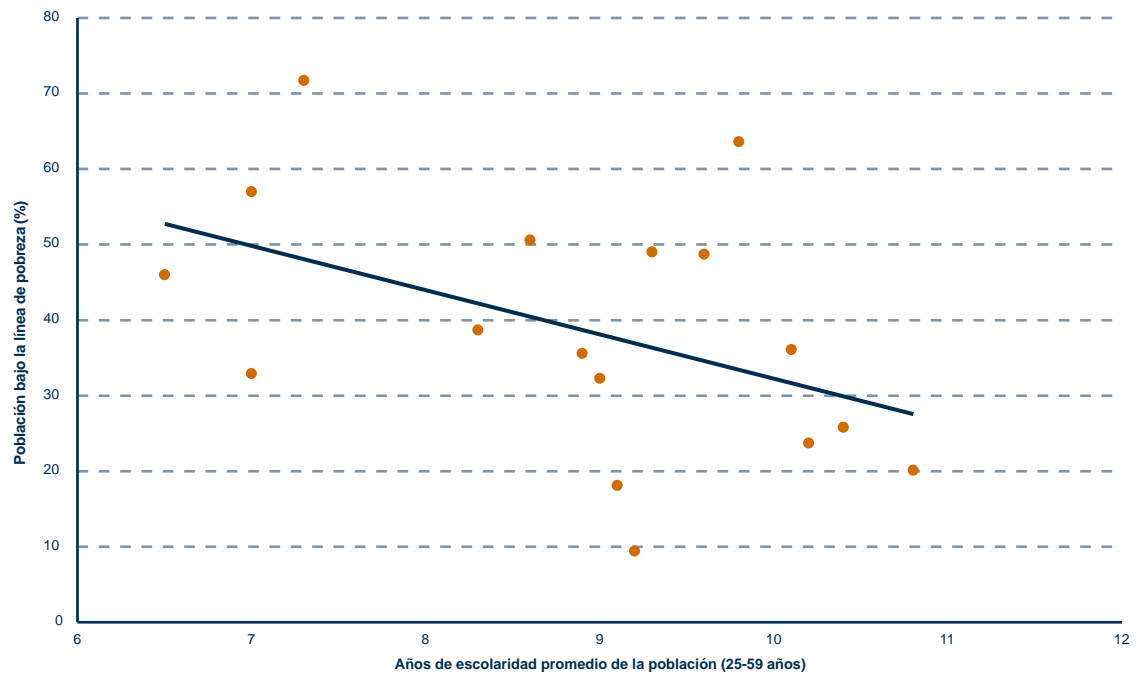
<sup>59</sup> Juan Guillermo Espinosa (2001), *Economía Neoliberal vs Economía Social en América Latina*, p. 184

<sup>60</sup> CEPAL (1997) *Panorama Social de América Latina*.

PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN BAJO LA LÍNEA DE POBREZA Y ESCOLARIDAD PROMEDIO DE LA POBLACIÓN DE 25 A 59 AÑOS DE EDAD (ZONAS URBANAS, CIRCA 2000)

FIGURA 29

Fuente: CEPAL (2002). Véase anexo de datos.

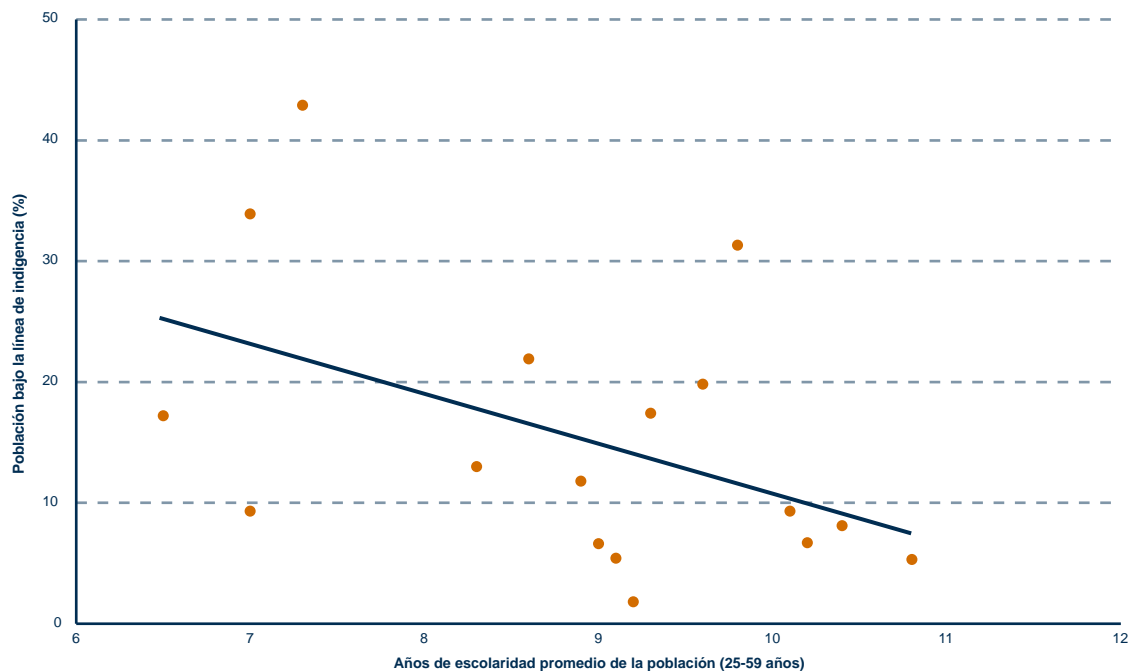


La Figura 29 muestra la relación, en las zonas urbanas, entre años de escolaridad promedio de la población de 25 a 59 años de edad y el porcentaje de hogares bajo la línea de pobreza. Se observa una tendencia decreciente de la proporción de hogares en situación de pobreza, a medida que aumenta la escolaridad promedio de la población.

PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN BAJO LA LÍNEA DE INDIGENCIA Y ESCOLARIDAD PROMEDIO DE LA POBLACIÓN DE 25 A 59 AÑOS DE EDAD (ZONAS URBANAS, CIRCA 2000)

FIGURA 30

Fuente: CEPAL (2002). Véase anexo de datos.



La Figura 30 muestra la relación, en las zonas urbanas, entre el porcentaje de hogares en situación de indigencia y la escolaridad promedio de la población de 25 a 59 años de edad. Se observa que mayores niveles de educación se relacionan con menores proporciones de hogares indigentes.

En ambos casos, se trata de relaciones leves o poco robustas, lo que indica que la pobreza y la indigencia están también asociadas a otros factores, de ahí que no baste con aumentar la escolaridad promedio de la población para erradicar la pobreza y la indigencia. Es necesario fortalecer y mejorar la calidad de políticas sociales orientadas a mejorar la inserción laboral y social de los grupos en carencia.

Adicionalmente, es importante tener en cuenta que a pesar de que la población cuente con más años de educación, la calidad de la educación recibida por los distintos sectores de la sociedad no es uniforme, y en muchos casos resulta inequitativa. Lo anterior, limita la capacidad de la educación como herramienta para erradicar la pobreza e indigencia.

## 1.2. IMPACTO A NIVEL DE LA COMUNIDAD EN SU CONJUNTO

Recientemente,<sup>61</sup> se ha presentado un estudio realizado para países integrantes del Proyecto Mundial de Indicadores Educativos (WEI).<sup>62</sup> El estudio analiza la relación entre capital humano y crecimiento económico para un periodo de dos décadas (1970-1980 y 1980-1990).<sup>63</sup>

Este estudio confirma la fuerte relación positiva existente entre capital humano y crecimiento económico. En los países WEI, el aumento en capital humano ha aportado, en promedio, medio punto porcentual a las tasas de crecimiento anuales, durante las dos décadas analizadas.<sup>64</sup> Es decir, por ejemplo, si la economía de un país crece 3,0 por ciento anual durante un periodo, 0,5 por ciento fue generado por el aumento educacional y 2,5 por ciento por otros factores, como inversión en capital físico, expansión del comercio internacional, etc.

La evidencia es aún más fuerte para el subconjunto de países de la región que participan en WEI, ya que para todos, sin excepción, la contribución del capital humano a las tasas de crecimiento fue superior a 0,5 por ciento. Este impacto es especialmente fuerte en el caso de Argentina, Chile, Jamaica, Perú y Paraguay.

En resumen, se puede concluir que la inversión en capital humano tiene una alta rentabilidad social de largo plazo. El aumento en la productividad de los trabajadores, la mayor innovación, la capacidad de asimilar mejores tecnologías de producción, y las otras externalidades positivas generadas sobre la economía como un todo, son determinantes en la generación de altas tasas de crecimiento económico, lo cual, finalmente, resulta en un mayor bienestar social y mejor calidad de vida para la población.

## 2. IMPACTO EN EL AMBITO SOCIAL Y POLITICO

A continuación se entrega evidencia empírica de las Américas, que refleja la influencia de la educación sobre la movilidad educativa intergeneracional, el fortalecimiento de las instituciones democráticas, la fecundidad, la natalidad y la mortalidad infantil.

Sin embargo, es difícil entregar evidencia empírica sobre la relación entre capital humano y social, por la dificultad metodológica que ello implica. El capital social es un concepto que tiene que ver con la intensidad y características específicas de las redes formadas y contactos existentes al interior de una comunidad. Por lo tanto, no existe un levantamiento general y extensivo de este tipo de información en la región, lo que también dificulta la comparación entre algunas iniciativas existentes para medir este fenómeno social.

### 2.1. MOVILIDAD EDUCATIVA INTERGENERACIONAL

La educación de los padres es determinante en el nivel educacional que llegan a alcanzar los hijos. Esta relación intergeneracional se muestra en la Figura 31, donde se aprecia la proporción de hijos de 20 a 24 años de edad que lograron al menos 12 años de educación, según el nivel educativo de los padres.

---

<sup>61</sup> UNESCO/OCDE (2003) Financing Education- Investment and Returns.

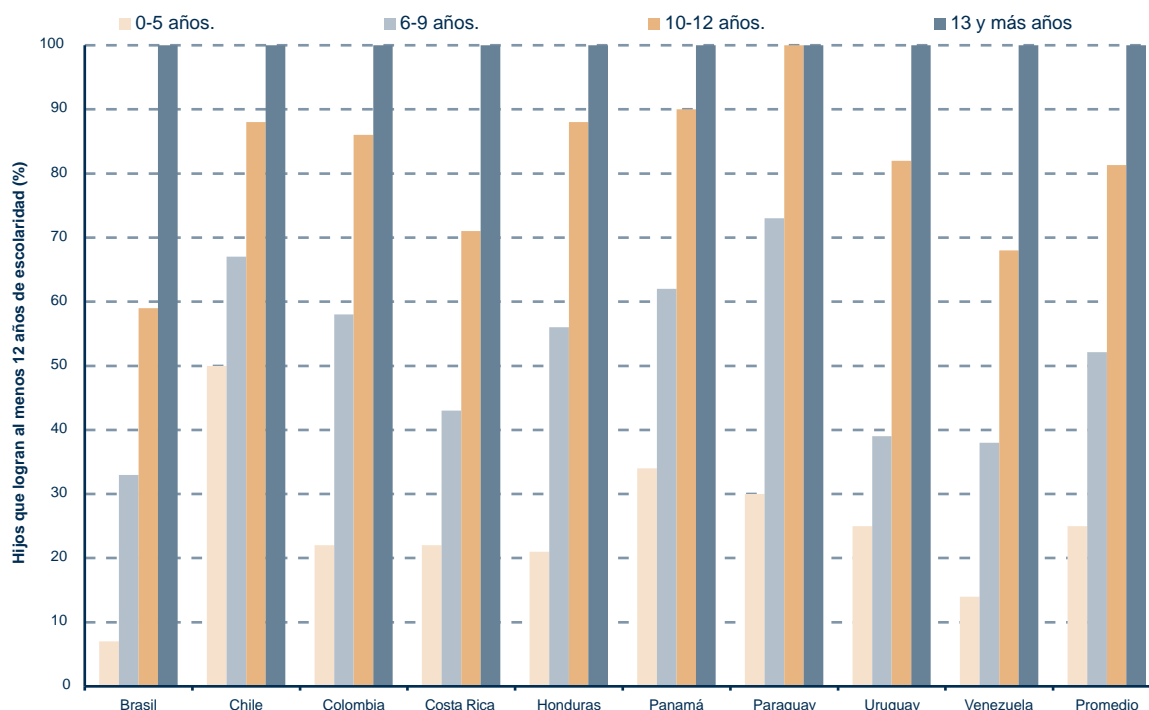
<sup>62</sup> Los países de la región que participan en WEI (World Education Indicators) son: Argentina, Brasil, Chile, Jamaica, Paraguay, Perú y Uruguay. El proyecto WEI reúne a 19 países de medianos ingresos, que explican aproximadamente el 70 por ciento de la población mundial.

<sup>63</sup> Utiliza, en la medida de lo posible, información proveniente de fuentes primarias, recogida directamente a partir de censos nacionales y/o cuestionarios del mismo proyecto WEI. Además, utiliza como indicador de capital humano a los años promedio de educación de la población de 15 a 64 años.

<sup>64</sup> UNESCO/OCDE (2003) Financing Education- Investment and Returns. p. 21-33.



Fuente: CEPAL (1997). Véase anexo de datos.



Se observa que a mayor nivel educativo de los padres, mayor es la proporción de hijos que alcanza los 12 años de estudio. Este patrón es observado para los nueve países para los que se dispone de esta información. La situación más extrema se observa en Brasil donde sólo el 7 por ciento de los hijos de padres con 0 a 5 años de educación completó al menos 12 años de estudios escolares. Mientras tanto, en ese mismo país, todos los hijos de padres con 13 y más años de educación alcanzaron por lo menos 12 años de educación. Es decir, la brecha educativa de los padres repercute en las generaciones actuales, perpetuando las desigualdades educativas.

Es importante que el sistema educativo revierta estas tendencias y disminuya la correlación entre el nivel educativo que poseen los padres y aquél al que acceden sus hijos en aquellas familias de menor educación. En este sentido, Chile muestra la menor brecha para hijos de padres de distintos niveles educativos, a pesar de presentar altos niveles de desigualdad.

## 2.2. FORTALECIMIENTO DE LAS INSTITUCIONES DEMOCRATICAS

Para dimensionar el impacto de la educación en la formación de una cultura política democrática y participativa, numerosos estudios recurren al uso de encuestas de opinión. A partir de éstas, se construyen indicadores de distintas dimensiones que están imbricadas en los temas de gobernabilidad.

En efecto, para la medición de la gobernabilidad se han construido índices que agregan información correspondiente a las dimensiones de libertad de expresión y su impacto en las políticas públicas; inestabilidad política y violencia; efectividad del gobierno; sobrecarga regulatoria; aplicabilidad de la ley y corrupción.<sup>65</sup>

<sup>65</sup> Kaufmann, Kraay y Zoido-Lobaton (1999). "Aggregating Governance Indicators" World Bank, citado en Carlos Muñoz Izquierdo et al. (2002) Desarrollo de una propuesta de indicadores del impacto social de la educación en América Latina y el Caribe. p. 26.

La información para las Américas muestra que los fenómenos observados ratifican las hipótesis planteadas. En efecto, los indicadores de participación electoral; libertad de expresión y su impacto en las políticas públicas; inestabilidad política y violencia; aplicabilidad de la ley y corrupción, varían de acuerdo a los niveles de escolaridad de la población adulta tanto en países que muestran niveles de escolaridad mayores como menores.<sup>66</sup>

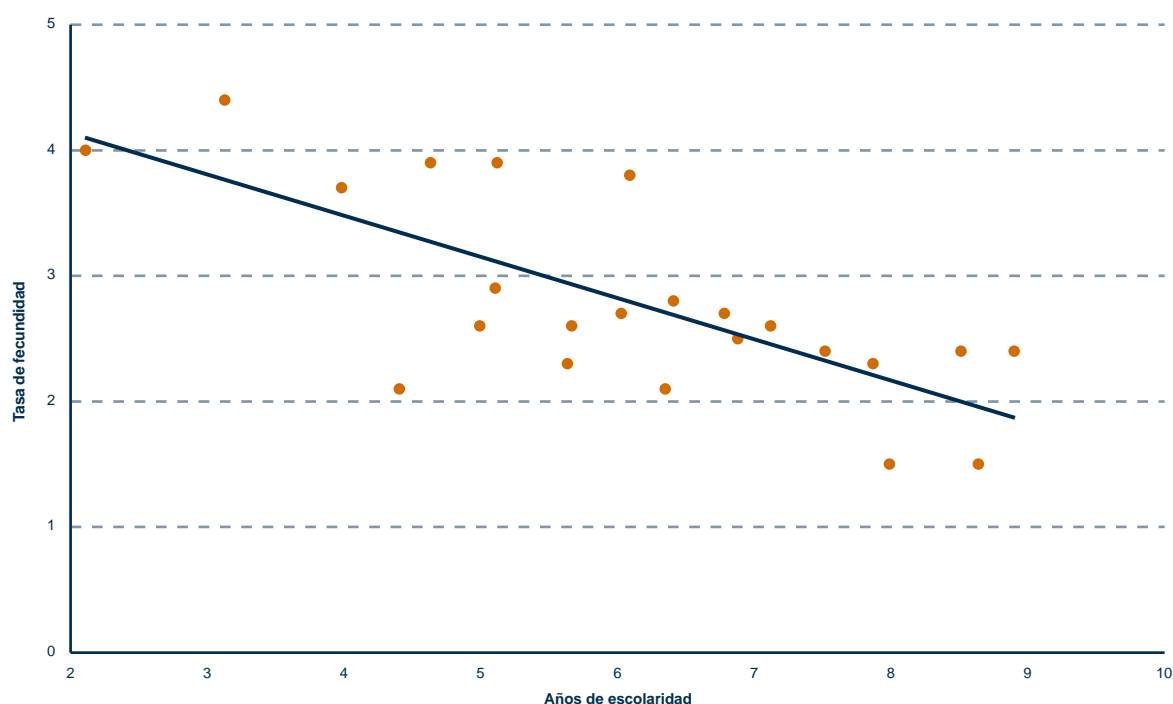
### 2.3. FECUNDIDAD Y NATALIDAD

La Figura 32 muestra la relación entre años de escolaridad de la población femenina de 15 y más años y las tasas de fecundidad. Se percibe la existencia de una relación inversa entre estas dos variables, lo que mostraría la influencia de los años de escolaridad en el número de hijos que tiene cada mujer.

La tasa de fecundidad muestra el número de hijos que en promedio tiene una mujer durante su periodo fértil. Esta oscila entre 4 en Haití, cuya población femenina posee 2,1 años de escolaridad, y 1,5 en Barbados y Trinidad y Tobago, donde la población femenina tiene 8,6 y 7,9 años de escolaridad promedio, respectivamente.

**FIGURA 32** TASAS DE FECUNDIDAD (2000-2005) Y ESCOLARIDAD PROMEDIO DE LA POBLACIÓN FEMENINA MAYOR DE 15 AÑOS (1999).

Fuente: Estimaciones CEPAL (2000) y Barro & Lee (2000).  
Véase anexo de datos.



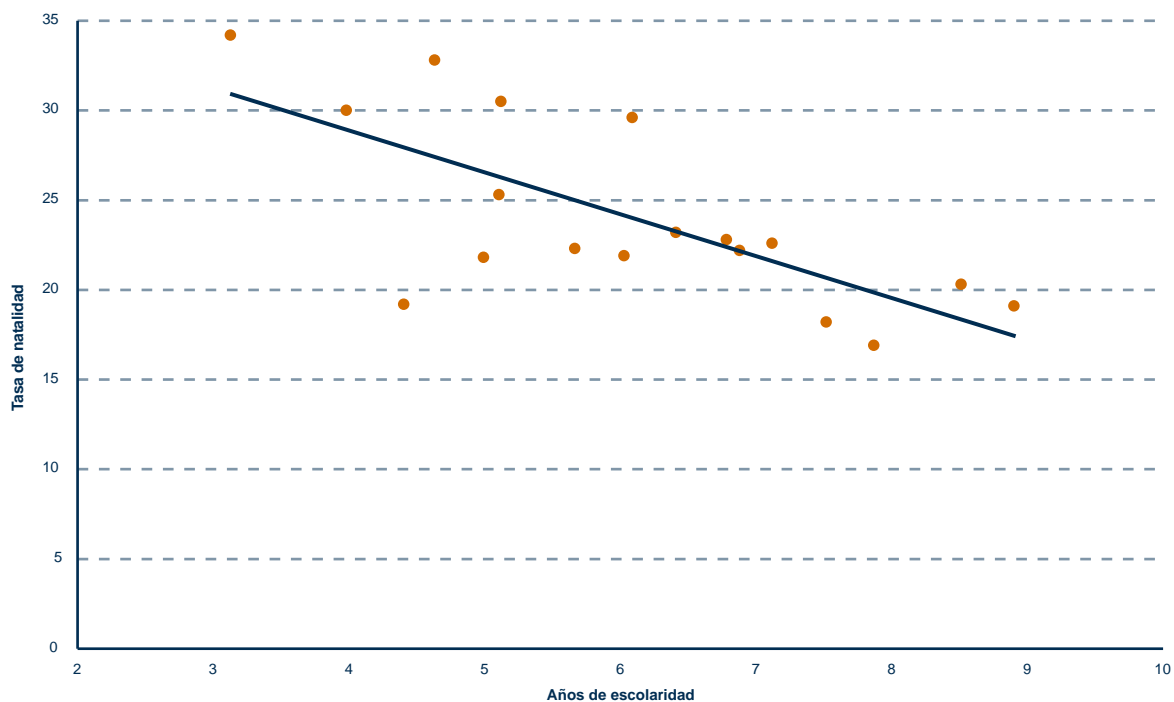
<sup>66</sup> Carlos Muñoz Izquierdo et al. (2003) Desarrollo de una propuesta de indicadores del impacto social de la educación en América Latina y el Caribe.

Algo análogo es observable con relación al vínculo entre años de escolaridad de la población femenina de 15 y más años y las tasas de natalidad.

TASAS DE NATALIDAD (2000-2005) Y ESCOLARIDAD PROMEDIO DE LA POBLACIÓN FEMENINA MAYOR DE 15 AÑOS (1999).

FIGURA 33

Fuente: Estimaciones CEPAL (2000) y Barro & Lee (2000).  
Véase anexo de datos.



La tasa de natalidad indica el número de nacidos vivos por cada mil habitantes. Se observa una tendencia a que a mayor nivel de educación, menor la natalidad observada. La tasa de natalidad presenta su mayor valor en Guatemala, donde es de 34,2, mientras que la escolaridad promedio es de 3,1 años. Por otro lado, la menor tasa de natalidad se observa en Barbados (12,1) donde la escolaridad promedio de las mujeres es de 8,6 años.

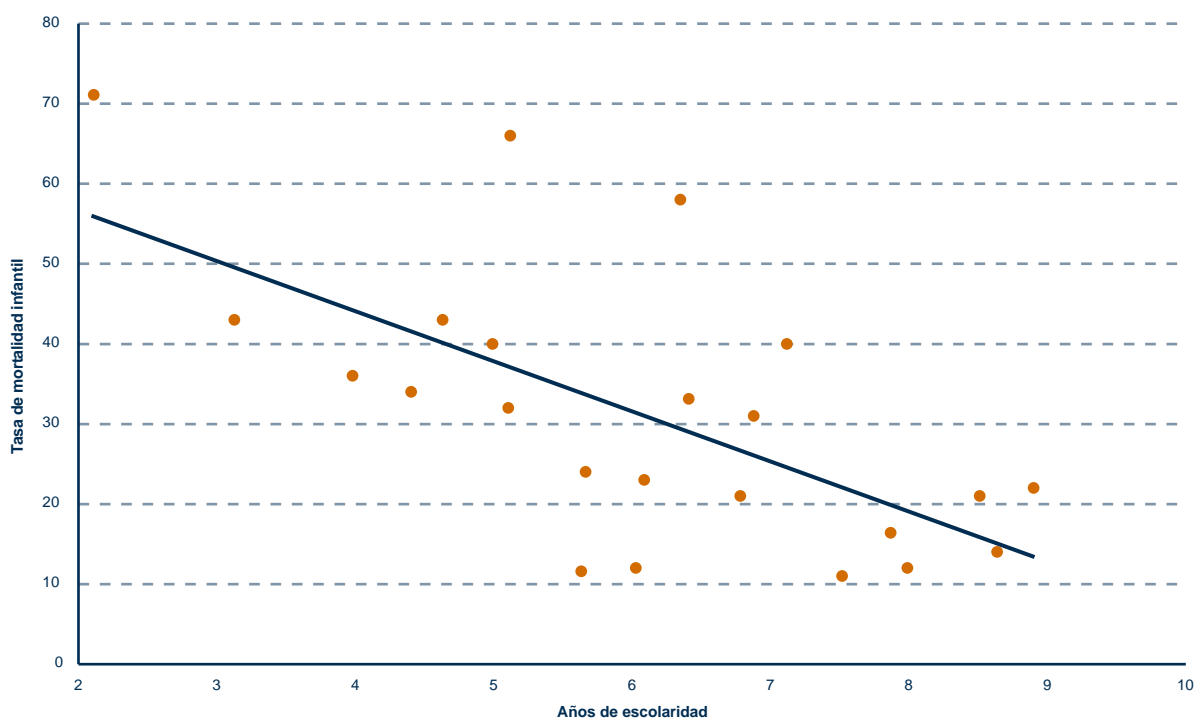
## 2.4. MORTALIDAD INFANTIL Y PREVENCIÓN

La adquisición de conocimientos relacionados con la higiene, nutrición y medicina preventiva, principalmente, permiten mejorar la salud de los niños y reducir el riesgo de muerte a edades tempranas.

La Figura 34 muestra la relación existente entre escolaridad promedio de la población femenina de 15 y más años y la tasa de mortalidad infantil. Este índice muestra la cantidad de defunciones de menores de 1 año, en un determinado año, por cada mil nacidos vivos en dicho año.

**FIGURA 34** TASAS DE MORTALIDAD INFANTIL (2000-2005) Y ESCOLARIDAD PROMEDIO DE LA POBLACIÓN FEMENINA MAYOR DE 15 AÑOS (1999).

Fuente: Estimaciones CEPAL (2000) y Barro & Lee (2000).  
Véase anexo de datos.



Se observa que a mayores los niveles de escolaridad, menores las tasas de mortalidad infantil, lo que entrega un indicio del impacto de la educación de las madres sobre la salud de sus hijos. La tasa de mortalidad infantil varía entre 10,9 en Costa Rica, que posee 6 años de escolaridad promedio, y 59,1 en Haití, cuya población femenina tiene 2,1 años de escolaridad promedio.

El cumplimiento de las Metas planteadas en la Cumbre de las Américas es fundamental para el desarrollo de los países y su población. Velar por alcanzar la educación primaria universal, mejorar el acceso a la educación secundaria y proveer oportunidades educativas a lo largo de toda la vida, es un deber de todos los miembros de la sociedad, ya que del cumplimiento de estas metas depende la calidad de vida de las generaciones actuales y futuras. Sin embargo, la información disponible muestra que aún falta un trecho importante que avanzar, en términos de las metas planteadas para los próximos 7 años.

En el caso de la educación primaria, sólo unos pocos países han logrado que más del 90 por ciento de la población tenga 6 o más años de escolaridad. Es decir, la conclusión de dichos estudios aún dista de la universalidad. Además, aunque no se observan diferencias en términos de género, las diferencias de años de escolaridad se dan principalmente entre las distintas zonas geográficas (urbanas versus rurales). Así, mientras que en las zonas urbanas el promedio de la población de 15 a 24 años de edad que ha alcanzado al menos 6 años de escolaridad es aproximadamente 90 por ciento, en las zonas rurales este valor sólo llega a cerca del 65 por ciento. Esto resalta la necesidad de tener en cuenta las distintas realidades geográficas, a la hora de diseñar y poner en marcha las distintas políticas educacionales.

De la misma manera, los niveles de acceso muestran marcadas diferencias entre zonas geográficas. Así, mayores niveles de acceso se dan, principalmente, en las áreas urbanas. Debe tenerse presente que el acceso a la educación primaria ha logrado importantes niveles de expansión mediante la utilización de formas pedagógicas con menores costos unitarios, como las escuelas multigrado en las áreas rurales.

Asimismo, la evidencia disponible sobre los niveles de desempeño académico pone de manifiesto que existen marcados niveles de desigualdad en la calidad de los servicios educativos entregados a menores de distintos niveles socioeconómicos. Esto indicaría que los sistemas educativos no están siendo eficaces en contrarrestar las diferencias sociales y económicas preexistentes.

En el caso de la educación secundaria, los desafíos son aún mayores. El hecho de que en promedio poco más del 60 por ciento de los jóvenes, en la edad correspondiente, se encuentre matriculado en dicho nivel, pone en riesgo el cumplimiento de la meta que establece un mínimo de 75 por ciento de acceso. Además, la evidencia muestra que los niveles de acceso y conclusión están aún más asociados, que en la educación primaria, a la riqueza del país y benefician principalmente a las poblaciones urbanas. De hecho, en promedio en las zonas urbanas cerca del 50 por ciento de la población, entre 15 y 24 años, posee al menos 10 años de educación. En cambio, en las zonas rurales esta proporción sólo llega a aproximadamente 20 por ciento. Sin embargo, algunos países han venido desarrollando, a lo largo de varias décadas, formas de educación abierta o a distancia (telesecundaria). Estas han permitido expandir el acceso de la educación secundaria entre la población dispersa. En ese sentido, las nuevas tecnologías de la comunicación e información contienen un importante potencial a explotar.

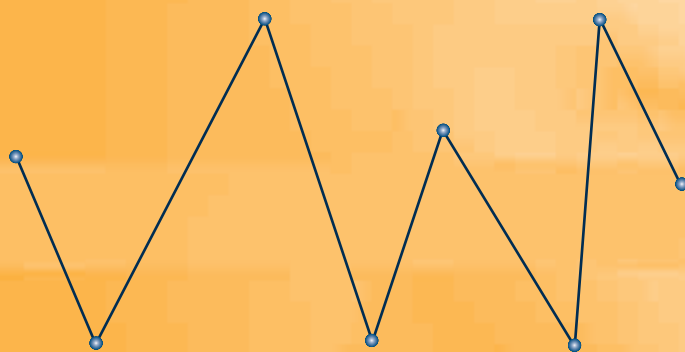
La evidencia sobre los niveles de competencia logrados por la población de 15 años muestra que, con excepciones como Canadá y EE.UU., los jóvenes de las Américas se encuentran en una posición débil para enfrentar exitosamente los desafíos y condiciones de la sociedad contemporánea.

Todo lo anterior plantea la necesidad de políticas educativas más eficaces que pongan el acento, tanto en los problemas de equidad (en el acceso, conclusión y calidad de los servicios entregados), como en los niveles de desempeño logrados por los estudiantes.

En ese sentido, las políticas educativas deben tener como foco principal garantizar los niveles de aprendizaje deseados, los mismos que permitirían a las personas superar las condiciones adversas que heredan, así como enfrentar con mejores herramientas los desafíos de la sociedad contemporánea.

Las personas con mayores niveles de capital humano logran aspirar a una mejor calidad de vida, ya que tienen mayores oportunidades. Por esta razón, la educación debe ser una actividad permanente en la vida de los seres humanos, que se prolongue más allá de la educación formal. Así, proveer oportunidades para el aprendizaje a lo largo de la vida es reconocer un hecho consustancial a la condición humana, que la organización social debe asegurar y garantizar. Lamentablemente, no existe evidencia sistematizada respecto de los avances de la región en relación a asegurar oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, lo que dificulta fuertemente monitorear el logro de esta tercera meta.

Finalmente, es importante reiterar que la educación es un derecho fundamental del ser humano y que sus beneficios no sólo se limitan a quienes la reciben de modo directo, sino que impacta a toda la comunidad. Tal como se demostró con la evidencia para las Américas, la educación tiene un fuerte impacto en los distintos ámbitos de la sociedad, como son el económico, social y político. En efecto, la educación permite obtener salarios más altos, enfrentar menores tasas de desempleo, generar un mayor crecimiento económico, contribuir a la formación de redes sociales, fortalecer las instituciones democráticas, mejorar la salud de la población y disminuir la proporción de hogares que viven en situación de pobreza e indigencia. Por lo tanto, se debe trabajar juntos, como sociedad, para que estas metas sean una realidad que impulsen a la región y la inserten exitosamente en la sociedad de la información y el conocimiento.



**Tabla 1:**  
Tasa neta de ingreso a primer grado de primaria (1998-2000)

País	1998/1999			1999/2000			2000/2001		
	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M
Anguila	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Antigua y Barbuda	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Antillas Holandesas	95,8	95,7	96,0	89,8	87,7	92,1	88,1	88,7	87,5
Argentina	n.d.	n.d.	n.d.	92,2	92,1	92,3	n.d.	n.d.	n.d.
Aruba	94,8	95,7	93,8	85,9	80,6	91,5	91,4	92,8	89,9
Bahamas	82,8	84,0	81,6	80,1	80,9	79,3	n.d.	n.d.	n.d.
Barbados	87,4	86,6	88,1	81,5	80,0	83,0	85,2	85,5	84,9
Belice	86,2	87,7	84,5	84,3	86,3	82,1	77,3	76,8	77,7
Bermuda	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Bolivia	65,0	64,8	65,3	68,0	67,7	68,4	67,1	66,2	68,0
Brasil	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Canadá	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Chile	37,7	37,3	38,1	37,1	36,7	37,4	37,1	36,8	37,3
Colombia	55,8	n.d.	n.d.	57,3	58,1	56,3	58,7	60,0	57,3
Costa Rica	n.d.	n.d.	n.d.	59,1	58,2	60,1	60,7	60,6	60,8
Dominica	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Ecuador	82,3	81,9	82,9	81,7	81,2	82,2	81,5	80,5	82,6
EE.UU.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
El Salvador	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Granada	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	65,1	n.d.	n.d.
Guatemala	n.d.	n.d.	n.d.	56,2	57,8	54,5	60,7	62,0	59,2
Guyana	92,0	90,9	93,1	90,1	91,6	88,6	n.d.	n.d.	n.d.
Haití	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Honduras	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	48,5	48,5	48,6
Islas Caimán	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Islas Vírgenes Británicas	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Jamaica	n.d.	n.d.	n.d.	82,2	80,1	84,3	82,2	79,9	84,6
México	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	84,3	82,6	85,9
Montserrat	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Nicaragua	n.d.	n.d.	n.d.	39,8	40,8	38,7	39,7	40,8	38,6
Panamá	n.d.	n.d.	n.d.	85,5	85,1	86,0	86,5	85,9	87,1
Paraguay	70,8	69,7	71,9	68,7	67,4	70,0	71,2	70,4	71,9
Perú	n.d.	n.d.	n.d.	84,7	84,7	84,7	89,1	88,9	89,3
República Dominicana	60,9	60,7	61,0	62,6	62,8	62,4	62,9	63,1	62,7
San Vicente y las Granadinas	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
San Cristóbal y Nieves	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Santa Lucía	80,4	80,2	80,6	77,7	76,9	78,6	72,2	71,3	73,3
Surinam	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	75,1	79,1	70,8
Trinidad y Tobago	69,1	68,9	69,4	67,7	68,3	67,1	66,3	65,8	66,9
Turcos y Caicos	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Uruguay	49,2	49,2	49,2	44,9	44,5	45,4	36,6	35,3	38,0
Venezuela	n.d.	n.d.	n.d.	63,5	63,0	64,0	63,8	61,8	65,9

Estimación UIS

Fuente: Base de datos UIS ([www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org))

Los datos corresponden a los años académicos iniciados en 1998, 1999 y 2000 que culminan en el mismo año o en el siguiente según los respectivos calendarios escolares

Se considera educación primaria al nivel 1 de la CINE 97



**Tabla 2:**  
Tasa neta de matrícula en educación primaria (1998-2000)

País	1998/1999			1999/2000			2000/2001		
	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M
Anguila	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Antigua y Barbuda	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Antillas Holandesas	96,2	95,7	96,7	95,0	94,6	95,5	91,2	96,2	86,1
Argentina	100,0	100,0	100,0	99,9	100,0	99,8	99,7	100,0	99,4
Aruba	97,8	97,4	98,1	99,6	100,0	99,2	97,0	97,5	96,4
Bahamas	87,8	87,8	87,8	82,8	86,0	79,5	n.d.	n.d.	n.d.
Barbados	99,6	100,0	99,2	99,7	99,4	100,0	99,7	99,4	100,0
Belice	99,9	100,0	99,7	99,8	100,0	99,6	98,2	96,4	100,0
Bermuda	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Bolivia	97,6	97,8	97,4	97,9	98,0	97,8	96,9	96,8	97,1
Brasil	n.d.	n.d.	n.d.	96,5	99,8	93,2	96,7	100,0	93,3
Canadá	97,2	97,1	97,2	98,6	98,5	98,8	99,8	99,7	99,9
Chile	87,9	88,4	87,4	88,9	89,4	88,4	88,8	89,4	88,3
Colombia	86,7	n.d.	n.d.	88,1	88,2	88,1	88,5	88,7	88,3
Costa Rica	n.d.	n.d.	n.d.	91,3	91,4	91,1	91,1	91,1	91,1
Dominica	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Ecuador	96,7	96,2	97,2	97,7	97,4	98,0	99,3	98,8	99,8
EE.UU.	94,3	94,3	94,2	94,6	94,7	94,6	94,9	94,3	95,6
El Salvador	80,6	74,3	87,2	80,9	74,5	87,5	n.d.	n.d.	n.d.
Granada	98,1	n.d.	n.d.	73,4	n.d.	n.d.	84,2	n.d.	n.d.
Guatemala	76,5	79,1	73,9	81,1	83,7	78,4	84,3	86,4	82,1
Guyana	97,2	100,0	94,3	97,9	99,2	96,7	n.d.	n.d.	n.d.
Haití	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Honduras	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	87,6	86,8	88,4
Islas Caimán	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Islas Vírgenes Británicas	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Jamaica	90,2	90,1	90,3	94,2	94,3	94,1	94,9	94,9	95,0
México	99,6	99,1	100,0	99,5	99,0	100,0	99,4	98,8	100,0
Montserrat	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Nicaragua	77,9	76,9	79,0	79,4	79,0	79,8	80,7	80,3	81,2
Panamá	98,0	98,1	97,9	98,0	98,1	97,9	99,9	99,8	100,0
Paraguay	91,7	91,3	92,0	91,5	91,3	91,7	92,1	91,8	92,5
Perú	99,7	100,0	99,4	99,8	100,0	99,6	99,9	100,0	99,7
República Dominicana	88,2	87,4	89,1	90,6	89,8	91,4	92,5	91,7	93,3
San Cristóbal y Nieves	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
San Vicente y las Granadinas	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Santa Lucía	96,5	96,6	96,4	99,7	99,8	99,5	99,7	99,5	100,0
Surinam	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	98,4	97,0	100,0
Trinidad y Tobago	92,8	92,8	92,9	92,9	93,1	92,8	92,4	92,5	92,4
Turcos y Caicos	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Uruguay	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	90,4	90,0	90,8
Venezuela	86,1	85,6	86,6	88,0	87,5	88,5	88,0	87,1	88,9

Estimación UIS

Estimación nacional

Fuente: Base de datos UIS ([www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org))

Los datos corresponden a los años académicos iniciados en 1998, 1999 y 2000 que culminan en el mismo año o en el siguiente según los respectivos calendarios escolares

Se considera educación primaria al nivel 1 de la CINE 97

**Tabla 3:**

Tasa de supervivencia al quinto grado de educación primaria (1998/1999, 1999/2000)

País	1998/1999			1999/2000		
	Total	H	M	Total	H	M
Anguila	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Antigua y Barbuda	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Antillas Holandesas	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Argentina	94,7	93,3	96,1	90,3	90,1	90,5
Aruba	96,8	97,4	96,2	98,1	96,5	100,0
Bahamas	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Barbados	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Belice	77,8	76,2	79,5	81,5	81,5	81,5
Bermuda	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Bolivia	82,1	82,8	81,3	83,0	84,5	81,5
Brasil	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Canadá	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Chile	99,8	99,6	100,0	99,9	100,0	99,9
Colombia	69,0	66,0	72,2	66,6	64,0	69,3
Costa Rica	n.d.	n.d.	n.d.	80,2	76,7	84,2
Dominica	91,1	85,1	98,3	86,2	87,5	84,9
Ecuador	77,0	76,8	77,2	77,8	76,4	79,4
EE.UU.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
El Salvador	70,7	69,4	72,2	n.d.	n.d.	n.d.
Granada	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Guatemala	n.d.	n.d.	n.d.	56,0	54,5	57,7
Guyana	94,8	100,0	89,6	n.d.	n.d.	n.d.
Haití	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Honduras	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Islas Caimán	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Islas Vírgenes Británicas	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Jamaica	n.d.	n.d.	n.d.	88,9	87,0	90,8
México	89,0	88,0	90,0	88,5	87,5	89,5
Montserrat	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Nicaragua	n.d.	n.d.	n.d.	48,4	44,6	52,6
Panamá	n.d.	n.d.	n.d.	91,9	91,5	92,4
Paraguay	70,0	68,9	71,2	78,1	76,2	80,2
Perú	87,9	88,2	87,6	87,4	88,2	86,6
República Dominicana	75,1	71,4	79,1	n.d.	n.d.	n.d.
San Cristóbal y Nieves	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
San Vicente y las Granadinas	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Santa Lucía	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Surinam	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Trinidad y Tobago	99,7	99,5	100,0	98,2	96,5	100,0
Turcos y Caicos	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Uruguay	85,8	82,8	89,1	90,8	93,3	88,4
Venezuela	90,8	87,6	94,3	n.d.	n.d.	n.d.

Estimación UIS

Fuente: Base de datos UIS ([www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org))

Los datos corresponden a los años académicos iniciados en 1998, 1999 y 2000 que culminan en el mismo año o en el siguiente según los respectivos calendarios escolares

Se considera educación primaria al nivel 1 de la CINE 97

**Tabla 4:**

Tasa neta de matrícula en educación secundaria (1998-2000)

País	1998/1999			1999/2000			2000/2001		
	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M
Anguila	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Antigua y Barbuda	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Antillas Holandesas	78,3	71,9	84,7	67,9	62,5	73,4	65,8	57,2	74,6
Argentina	73,7	71,1	76,3	76,0	72,9	79,2	79,1	76,6	81,6
Aruba	79,3	76,5	82,1	80,0	78,2	81,7	72,1	70,3	73,8
Bahamas	n.d.	n.d.	n.d.	86,0	85,1	86,9	n.d.	n.d.	n.d.
Barbados	88,3	86,3	90,3	89,7	90,2	89,2	85,0	86,1	83,7
Belice	n.d.	n.d.	n.d.	61,9	59,7	64,2	63,3	61,1	65,5
Bermuda	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Bolivia	61,6	63,8	59,3	n.d.	n.d.	n.d.	68,1	68,9	67,4
Brasil	n.d.	n.d.	n.d.	68,5	65,7	71,3	71,3	68,7	74,0
Canadá	94,0	94,3	93,7	97,9	97,6	98,2	97,8	97,6	98,0
Chile	70,3	68,8	71,9	n.d.	n.d.	n.d.	74,5	73,5	75,6
Colombia	n.d.	n.d.	n.d.	54,3	51,5	57,1	56,5	53,9	59,3
Costa Rica	n.d.	n.d.	n.d.	43,4	40,8	46,0	49,2	46,8	51,8
Dominica	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Ecuador	45,9	45,2	46,7	46,9	46,2	47,6	48,1	47,2	48,9
EE.UU.	86,9	n.d.	n.d.	87,4	86,5	88,4	88,1	87,2	89,1
El Salvador	39,3	39,5	39,0	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Granada	46,7	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	45,5	n.d.	n.d.
Guatemala	21,3	21,8	20,8	23,0	24,4	21,6	26,2	27,0	25,4
Guyana	73,3	70,4	76,2	86,4	84,3	88,6	n.d.	n.d.	n.d.
Haití	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Honduras	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Islas Caimán	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Islas Vírgenes Británicas	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Jamaica	73,9	73,4	74,5	74,7	73,1	76,3	74,4	72,8	76,0
México	56,0	56,1	56,0	57,4	57,2	57,6	59,7	57,3	62,1
Montserrat	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Nicaragua	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	35,5	32,6	38,5
Panamá	61,7	59,8	63,7	60,9	58,2	63,7	62,2	59,5	65,0
Paraguay	42,1	40,7	43,4	45,0	43,8	46,3	46,7	45,3	48,1
Perú	61,5	62,2	60,7	n.d.	n.d.	n.d.	65,4	66,6	64,2
República Dominicana	39,5	34,6	44,6	40,0	35,2	45,0	40,2	35,4	45,2
San Cristóbal y Nieves	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
San Vicente y las Granadinas	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Santa Lucía	n.d.	n.d.	n.d.	67,4	61,8	72,9	70,8	61,7	79,7
Surinam	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	61,0	55,1	67,2
Trinidad y Tobago	72,5	70,0	75,0	65,8	64,4	67,2	70,7	68,4	73,0
Turcos y Caicos	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Uruguay	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	69,9	66,3	73,7
Venezuela	48,1	43,1	53,3	50,4	45,9	55,0	50,4	45,8	55,1

Estimación UIS

Estimación nacional

Fuente: Base de datos UIS ([www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org))

Los datos corresponden a los años académicos iniciados en 1998, 1999 y 2000 que culminan en el mismo año o en el siguiente según los respectivos calendarios escolares

Se considera educación secundaria a los niveles 2 y 3 de la CINE 97

**Tabla 5:**

Distribución de la población según  
área de residencia (2000). En porcentaje.

País	Urbano	Rural
Anguila	12,0	88,0
Antigua y Barbuda	36,8	63,2
Antillas Holandesas	70,4	29,6
Argentina	89,6	10,4
Aruba	n.d.	n.d.
Bahamas	88,5	11,5
Barbados	50,0	50,0
Belice	54,2	45,8
Bermuda	100,0	0,0
Bolivia	64,6	35,4
Brasil	79,9	20,1
Canadá	n.d.	n.d.
Chile	85,7	14,3
Colombia	74,5	25,5
Costa Rica	50,4	49,6
Dominica	71,0	29,0
Ecuador	62,7	37,3
EE.UU.	n.d.	n.d.
El Salvador	55,2	44,8
Granada	37,9	62,1
Guatemala	39,4	60,6
Guyana	38,2	61,8
Haití	38,1	61,9
Honduras	48,2	51,8
Islas Caimanes	100,0	0,0
Islas Vírgenes Británicas	61,1	38,9
Jamaica	56,1	43,9
México	75,4	24,6
Montserrat	18,4	81,6
Nicaragua	55,3	44,7
Panamá	57,6	42,4
Paraguay	56,1	43,9
Perú	72,3	27,7
República Dominicana	60,2	39,8
San Cristóbal y Nieves	34,1	65,9
San Vicente y las Granadinas	54,8	45,2
Santa Lucía	37,8	62,2
Surinam	74,2	25,8
Trinidad y Tobago	74,1	25,9
Turcos y Caicos	45,2	54,8
Uruguay	92,6	7,4
Venezuela	87,4	12,6

Fuente: Para el Caribe División de Población de las Naciones Unidas, World Urbanization Prospects: The 1999 Revision Para América Latina: CELADE. Boletín demográfico No. 63 (enero de 1999)

**Tabla 6:**  
Población de 15 a 24 años según años de escolaridad logrados (circa 2000, en porcentaje)

País	Año	NACIONAL						URBANO						RURAL											
		Al menos 6 años			10 o más			Al menos 6 años			10 o más			Al menos 6 años			10 o más								
		Total	H	M	PMH	Total	H	M	PMH	Total	H	M	PMH	Total	H	M	PMH	Total	H	M	PMH				
Argentina	2000	98,1	97,2	98,9	1,02	55,3	48,2	62,2	1,29	98,1	97,2	98,9	1,02	55,3	48,2	62,2	1,29	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.		
Bolivia	2000	78,5	81,4	75,7	0,93	50,8	54,4	47,5	0,87	89,6	91,4	88,0	0,96	64,4	67,7	61,6	0,91	52,4	57,9	46,7	0,81	18,6	23,1	14,0	0,61
Brasil	1999	66,3	62,2	70,3	1,13	26,5	22,9	30,0	1,31	73,1	69,3	76,6	1,11	30,4	26,4	34,2	1,30	37,2	31,9	43,3	1,36	10,0	8,2	12,2	1,49
Chile	2000	96,6	96,3	96,8	1,01	63,7	62,2	65,1	1,05	97,4	97,2	97,5	1,00	67,3	66,2	68,3	1,03	91,5	90,5	92,6	1,02	41,6	38,1	45,4	1,19
Colombia	1999	77,6	76,4	79,0	1,03	45,7	43,5	47,7	1,10	85,4	85,1	85,7	1,01	53,0	51,1	54,6	1,07	53,8	49,8	58,3	1,17	23,1	20,1	26,5	1,32
Costa Rica	2000	86,6	85,3	88,1	1,03	27,9	26,3	29,7	1,13	91,9	90,7	93,0	1,03	38,4	36,6	40,2	1,10	81,7	80,3	83,4	1,04	18,1	16,6	19,8	1,19
Ecuador	2000	91,2	90,6	91,9	1,01	44,9	44,0	46,0	1,05	94,7	94,0	95,5	1,02	57,6	56,7	58,7	1,04	84,8	84,4	85,3	1,01	21,7	20,7	22,8	1,10
El Salvador	2000	71,7	72,2	71,0	0,98	31,7	31,1	32,1	1,03	85,5	85,9	85,0	0,99	45,8	45,6	45,9	1,01	53,7	54,4	52,8	0,97	13,2	12,2	14,1	1,16
Guatemala	1998	50,7	54,6	46,9	0,86	15,4	15,1	15,6	1,04	74,7	75,7	73,9	0,98	31,2	29,9	32,4	1,08	32,7	38,8	26,8	0,69	3,6	4,0	3,1	0,78
Honduras	1999	70,0	68,6	71,2	1,04	16,4	14,4	18,1	1,25	83,8	82,3	84,9	1,03	26,1	23,5	28,2	1,20	54,6	53,3	55,9	1,05	5,5	4,3	6,7	1,56
México	2000	90,1	90,6	89,6	0,99	43,2	42,8	43,5	1,02	92,7	93,2	92,2	0,99	49,6	49,2	49,9	1,01	80,9	81,4	80,4	0,99	20,7	20,4	21,1	1,03
Nicaragua	1998	61,1	58,0	64,4	1,11	18,4	16,2	20,5	1,27	78,2	76,0	80,3	1,06	27,7	25,3	30,0	1,19	38,8	34,4	43,6	1,27	6,2	4,3	8,2	1,91
Panamá	1999	92,4	91,3	93,6	1,02	45,7	41,1	50,4	1,23	96,1	95,6	96,5	1,01	55,3	51,7	58,8	1,14	87,1	85,2	89,3	1,05	31,7	25,8	38,2	1,48
Paraguay	1999	85,1	84,5	85,6	1,01	35,9	36,2	35,7	0,99	94,7	94,7	94,6	1,00	50,4	51,6	49,4	0,96	71,0	69,5	72,5	1,04	14,5	13,5	15,5	1,15
Perú	1999	91,0	92,5	89,5	0,97	53,9	54,7	53,1	0,97	96,6	97,0	96,4	0,99	63,7	63,7	63,8	1,00	74,9	79,7	69,7	0,87	25,9	29,1	22,5	0,77
Rep. Dominicana	2000	77,6	74,3	81,0	1,09	40,9	35,4	46,3	1,31	86,9	84,3	89,4	1,06	51,4	44,9	57,6	1,28	62,6	58,2	67,5	1,16	23,9	20,1	28,1	1,40
Uruguay	2000	97,2	96,6	97,8	1,01	47,8	40,7	55,1	1,35	97,2	96,6	97,8	1,01	47,8	40,7	55,1	1,35	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Venezuela	2000	88,9	86,2	91,8	1,06	41,9	35,5	48,6	1,37	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.

Notas:

Argentina: sólo Gran Buenos Aires

Uruguay: sólo zonas urbanas

Venezuela: sólo total nacional, no desagregado por área

Los valores nacionales se computaron usando la proporción de población urbana de 15 a 24 años correspondiente al año 2000.

PMH. Índice de paridad de los valores para mujeres y hombres

Fuente: Elaborado por el PRIE a partir de la información disponible en CEPAL, Panorama Social de América Latina 2001-2002 y el Boletín Demográfico 63 de CELADE.

**Tabla 7:**

Producto Interno Bruto per cápita  
(2000, en dólares norteamericanos PPA)

País	PIB pc PPA
Anguila	n.d.
Antigua y Barbuda	10.541
Argentina	12.377
Aruba	n.d.
Bahamas	17.012
Barbados	15.494
Belice	5.606
Bermuda	n.d.
Bolivia	2.424
Brasil	7.625
Islas Vírgenes Británicas	n.d.
Canadá	27.840
Islas Caimán	n.d.
Chile	9.417
Colombia	6.248
Costa Rica	8.650
Dominica	5.880
República Dominicana	6.033
Ecuador	3.203
El Salvador	4.497
Granada	7.580
Guatemala	3.821
Guyana	3.963
Haití	1.467
Honduras	2.453
Jamaica	3.639
México	9.023
Montserrat	n.d.
Antillas Holandesas	n.d.
Nicaragua	2.366
Panamá	6.000
Paraguay	4.426
Perú	4.799
San Cristóbal y Nieves	12.510
Santa Lucía	5.703
San Vicente y las Granadinas	5.555
Surinam	3.799
Trinidad y Tobago	8.964
Turcos y Caicos	n.d.
EE.UU.	34.142
Uruguay	9.035
Venezuela	5.794

Fuente: Informe sobre el desarrollo humano 2002, PNUD.

**Tabla 8:**  
Porcentaje de alumnos que logran los tres niveles de desempeño  
según materia y por desagregaciones. LLECE 1997

	LENGUAJE														
	Público			Privado			Megaciudad			Urbano			Rural		
País	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel I	Nivel II	Nivel III
Argentina	95	77	57	99	93	78	96	85	72	96	79	59	88	62	42
Bolivia	87	55	30	91	70	46	90	66	39	87	58	35	77	40	24
Brasil	95	80	54	98	93	72	96	88	62	95	82	58	84	62	38
Chile	93	71	49	97	86	67	94	76	53	95	79	60	89	63	41
Colombia	89	59	35	97	81	56	96	79	53	89	60	36	89	57	33
Cuba	100	98	92	n.a.	n.a.	n.a.	100	99	93	100	98	92	100	98	92
Honduras	87	55	29	94	73	44	92	67	38	87	55	29	78	35	17
México	89	58	38	96	84	65	94	70	50	89	64	43	82	48	30
Paraguay	88	60	37	93	75	54	n.a.	n.a.	n.a.	90	67	44	81	51	32
Perú	86	55	29	94	78	54	92	70	43	86	57	34	71	30	13
Rep. Dominicana	77	52	30	83	64	42	84	65	42	73	44	25	73	39	20
Venezuela	88	59	38	91	70	49	91	68	48	88	60	38	84	58	39

	MATEMÁTICAS														
	Público			Privado			Megaciudad			Urbano			Rural		
País	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel I	Nivel II	Nivel III
Argentina	96	54	12	98	71	23	98	70	26	96	54	11	94	43	6
Bolivia	93	43	9	96	59	18	95	49	12	94	51	14	89	36	8
Brasil	93	52	12	97	67	26	96	58	17	94	55	15	84	40	7
Chile	92	46	7	97	57	15	94	49	10	95	52	12	87	38	6
Colombia	93	42	5	97	55	10	97	53	8	93	43	6	92	50	12
Cuba	100	92	79	n.a.	n.a.	n.a.	100	95	82	99	90	76	99	89	72
Honduras	84	36	7	93	39	5	87	35	3	86	39	8	78	23	13
México	94	55	10	98	69	20	97	62	13	94	58	13	90	46	10
Paraguay	87	29	2	90	49	12	n.a.	n.a.	n.a.	88	42	9	82	34	8
Perú	87	29	2	94	54	11	88	43	8	89	33	4	78	23	2
Rep. Dominicana	82	37	4	86	43	7	86	42	6	81	36	4	79	38	7
Venezuela	76	25	2	76	33	5	75	26	3	77	27	3	68	22	2

Fuente: UNESCO (2001) Informe Técnico del primer estudio internacional comparativo. Agosto 2001. Disponible en [www.unesco.cl](http://www.unesco.cl)

**Tabla 9:**

Porcentaje de alumnos por niveles de desempeño en la escala combinada de lectura. PISA 2000

País	Nivel V	Nivel IV	Nivel III	Nivel II	Nivel I	Debajo del Nivel I
Argentina	2	9	20	26	21	23
Brasil	1	3	13	28	33	23
Canadá	17	28	28	18	7	2
Chile	1	5	17	30	28	20
EE.UU.	12	21	27	21	12	6
México	1	6	19	30	28	16
Perú	0	1	5	15	26	54
Prom.OCDE	9	22	29	22	12	6

Fuente: PISA (2003) Literacy skills for the world of tomorrow - further results from PISA 2000.

**Tabla 10:**

Puntajes medios según género y diferencias en la escala combinada de lectura. PISA 2000

País	Dif	H	M
Argentina	44	393	437
Brasil	16	388	404
Canadá	32	519	551
Chile	25	396	421
EE.UU.	28	490	518
México	21	411	432
Perú	6	324	330

Fuente: PISA (2003) Literacy skills for the world of tomorrow - further results from PISA 2000.

**Tabla 11:**

Tasas de retorno de la educación de hombres y mujeres en cada nivel de enseñanza, zonas urbanas (1999)

Grupo de Países	Nivel Primario	Nivel Secundario	Nivel Superior
Grupo A	4,4	8,7	17,8
Grupo B	6,1	9,5	14,9
Grupo C	7,6	13,8	18,1

Fuente: Panorama Social de América Latina. CEPAL (2002)

Grupo A: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia y Panamá

Grupo B: Costa Rica, Ecuador, México, Paraguay, Uruguay y Venezuela

Grupo C: Brasil, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua.



**Tabla 12:**

Diferencial de ingresos por nivel educativo alcanzado (población de 25-64 años) (1999)

HOMBRES					
País	Sin escolaridad	Primaria	Secundaria baja	Secundaria alta	Terciaria (académica)
Argentina	0,3	0,6	0,7	1,0	2,2
Brasil	0,2	0,5	0,6	1,0	2,6
Canadá	n.d.	n.d.	0,8	1,0	1,6
Chile	0,3	0,5	0,6	1,0	3,2
EE.UU.	n.d.	n.d.	0,6	1,0	1,9
Paraguay	0,1	0,4	0,3	1,0	3,9
Perú	0,1	0,4	0,7	1,0	2,3
Uruguay	0,4	0,6	0,8	1,0	2,1

MUJERES					
País	Sin escolaridad	Primaria	Secundaria baja	Secundaria alta	Terciaria (académica)
Argentina	0,4	0,5	0,7	1,0	2,1
Brasil	0,2	0,4	0,6	1,0	2,8
Canadá	n.d.	n.d.	0,7	1,0	1,7
Chile	1,0	0,5	0,5	1,0	2,7
EE.UU.	n.d.	n.d.	0,6	1,0	1,7
Paraguay	0,0	0,1	0,1	1,0	2,6
Perú	0,2	0,5	0,8	1,0	2,2
Uruguay	0,3	0,5	0,8	1,0	1,6

Fuente: UNESCO/OCDE (2003) Financing education - investments and returns; OECD (2002) Education at a glance

Nota: La información de Canadá y EE.UU corresponde al año académico 2000-2001

**Tabla 13:**

Tasas de participación laboral por nivel educativo (1999)

HOMBRES							
País	Sin escolaridad	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria baja	Secundaria alta	Terciaria (programas técnicos)	Terciaria (programas académicos)
Argentina	67,4	86,6	90,8	92,9	92,0	n.d.	97,0
Brasil	85,4	89,8	90,6	92,3	92,9	n.d.	93,3
Canadá	n.d.	n.d.	n.d.	73,0	88,0	91,0	90,0
Chile	70,5	88,0	90,1	94,4	94,3	93,5	94,1
EE.UU.	n.d.	n.d.	n.d.	75,0	86,0	90,0	92,0
México	n.d.	n.d.	n.d.	94,0	96,0	97,0	94,0
Paraguay	86,8	94,8	95,0	96,6	95,1	n.d.	97,4
Perú	92,1	95,9	95,2	95,4	93,5	93,8	95,1
Uruguay	65,8	81,1	91,0	94,9	94,9	95,3	n.d.

MUJERES							
País	Sin escolaridad	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria baja	Secundaria alta	Terciaria (programas técnicos)	Terciaria (programas académicos)
Argentina	32,2	42,9	45,1	50,6	59,9	n.d.	87,0
Brasil	49,6	55,4	57,1	61,9	71,7	n.d.	83,0
Canadá	n.d.	n.d.	n.d.	48,0	73,0	81,0	83,0
Chile	16,2	25,9	32,2	37,2	54,2	66,7	79,6
EE.UU.	n.d.	n.d.	n.d.	52,0	73,0	80,0	81,0
México	n.d.	n.d.	n.d.	37,0	56,0	61,0	70,0
Paraguay	45,0	47,3	55,5	65,6	74,5	n.d.	91,6
Perú	74,7	75,0	70,9	63,4	63,6	76,1	81,5
Uruguay	27,3	40,5	58,0	70,1	76,4	87,0	n.d.

Fuente: UNESCO/OCDE (2003) Financing education - investments and returns; OECD (2002) Education at a glance

Nota: La información de Canadá y EE.UU corresponde al año académico 2000-2001

**Tabla 14:**

Tasas de desempleo según años de escolaridad, zonas urbanas (circa 2000)

País	AÑOS DE ESCOLARIDAD			
	0-5 años	6-9 años	10-12 años	13 y más años
Argentina	18,0	18,0	16,2	7,8
Bolivia	5,6	8,8	8,7	5,5
Brasil	9,9	15,6	12,2	5,2
Chile	12,4	13,2	11,4	6,6
Colombia	15,3	23,2	23,2	14,1
Costa Rica	7,3	6,6	5,0	1,9
Ecuador	6,0	7,5	12,4	8,4
El Salvador	5,5	6,1	9,8	4,7
Honduras	4,8	6,3	4,3	4,0
México	1,2	2,2	2,9	2,1
Nicaragua	11,8	14,2	18,5	12,4
Panamá	7,2	14,2	16,2	9,6
Perú	4,9	10,0	7,1	7,7
República Dominicana	12,0	13,5	16,4	12,9
Uruguay	12,3	15,6	13,0	8,8
Venezuela	10,7	13,4	15,6	12,4

Notas:

Argentina: sólo Gran Buenos Aires

Paraguay: sólo Asunción

Fuente: CEPAL (2002) Panorama Social de América Latina 2001-2002.

**Tabla 15:** Porcentaje de población pobre o indigente y nivel de escolaridad promedio de la población de 25-59 años (circa 2000, zonas urbanas)

País	Años de escolaridad promedio	Población bajo la línea de pobreza	Población bajo la línea de indigencia
Argentina	10,2	23,7	6,7
Bolivia	9,6	48,7	19,8
Brasil	7,0	32,9	9,3
Colombia	8,6	50,6	21,9
Costa Rica	9,1	18,1	5,4
Chile	10,8	20,1	5,3
Ecuador	9,8	63,6	31,3
El Salvador	8,3	38,7	13,0
Guatemala	6,5	46,0	17,2
Honduras	7,3	71,7	42,9
México	9,0	32,3	6,6
Nicaragua	7,0	57,0	33,9
Panamá	10,4	25,8	8,1
Paraguay	9,3	49,0	17,4
Perú	10,1	36,1	9,3
República Dominicana	8,9	35,6	11,8
Uruguay	9,2	9,4	1,8

Notas:

Argentina: sólo Gran Buenos Aires

Paraguay: sólo Asunción

Fuente: CEPAL (2002) Panorama Social de América Latina 2001-2002.

**Tabla 16:**

Porcentaje de hijos que logra al menos 12 años de educación según los años de educación de los padres (zonas urbanas, circa 1994)

AÑOS DE ESCOLARIDAD				
País	0-5 años	6-9 años	10-12 años	13 y más años
Brasil	7,0	33,0	59,0	100,0
Chile	50,0	67,0	88,0	100,0
Colombia	22,0	58,0	86,0	100,0
Costa Rica	22,0	43,0	71,0	100,0
Honduras	21,0	56,0	88,0	100,0
Panamá	34,0	62,0	90,0	100,0
Paraguay	30,0	73,0	100,0	100,0
Uruguay	25,0	39,0	82,0	100,0
Venezuela	14,0	38,0	68,0	100,0
Promedio	25,0	52,1	81,3	100,0

Fuente: CEPAL (1997) Panorama Social de América Latina 2001-2002.

**Tabla 17:**

Años de escolaridad promedio de la población femenina mayor de 15 años y tasas de fecundidad, natalidad, mortalidad infantil

País	Escolaridad promedio de la población femenina	Tasa de fecundidad total	Tasa de natalidad	Tasa de mortalidad infantil
Argentina	8,9	2,4	19,1	22,0
Barbados	8,6	1,5	n.d.	14,0
Bolivia	5,1	3,9	30,5	66,0
Brasil	4,4	2,1	19,2	34,0
Colombia	5,7	2,6	22,3	24,0
Costa Rica	6,0	2,7	21,9	12,0
Chile	7,5	2,4	18,2	11,0
Ecuador	6,4	2,8	23,2	33,1
El Salvador	5,1	2,9	25,3	32,0
Guatemala	3,1	4,4	34,2	43,0
Guyana	6,3	2,1	n.d.	58,0
Haití	2,1	4,0	n.d.	71,1
Honduras	4,0	3,7	30,0	36,0
Jamaica	5,6	2,3	n.d.	11,6
México	6,9	2,5	22,2	31,0
Nicaragua	4,6	3,9	32,8	43,0
Panamá	8,5	2,4	20,3	21,0
Paraguay	6,1	3,8	29,6	23,0
Perú	7,1	2,6	22,6	40,0
República Dominicana	5,0	2,6	21,8	40,0
Trinidad y Tobago	8,0	1,5	n.d.	12,0
Uruguay	7,9	2,3	16,9	16,4
Venezuela	6,8	2,7	22,8	21,0

Fuentes:

Escolaridad: Barro & Lee (2000). International Data on Educational Attainment: Updates and Implications (información a 1999) incluida en Carlos Muñoz Lquierdo et al. (2003) Desarrollo de una propuesta de indicadores del impacto social de la educación en América Latina y el Caribe

Fecundidad: Estimaciones en CEPAL (2000) Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe (quinquenio 2000-2005)

Natalidad: Estimaciones en CEPAL (2000) Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe (quinquenio 2000-2005)

Mortalidad infantil: en Easterly Mirvat (2001) Global Development Network Growth Database 1950-1999 (información a 1997)

