
estudios estadísticos y prospectivos

Propuesta de ampliación del segundo objetivo de desarrollo del Milenio: un estado de avance

Pablo Villatoro



División de Estadística y Proyecciones Económicas

Santiago de Chile, diciembre de 2007

Este documento fue preparado por Pablo Villatoro, consultor de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en el marco del proyecto “Fortalecimiento de las capacidades de los países de América Latina y el Caribe para Monitorear el Cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio”, financiado por la Cuenta del Desarrollo de Naciones Unidas, y coordinado por Juan Carlos Feres, Jefe de la Unidad de Estadísticas Sociales de la División de Estadística y Proyecciones Económicas de la CEPAL.

Las opiniones expresadas en este documento, que no ha sido sometido a revisión editorial, son de exclusiva responsabilidad del autor y pueden no coincidir con las de la Organización.

Publicación de las Naciones Unidas

ISSN versión impresa 1680-8770 ISSN versión electrónica 1680-8789

ISBN: 978-92-1-323163-0

LC/L.2856-P

N° de venta: S.07.II.G.179

Copyright © Naciones Unidas, diciembre de 2007. Todos los derechos reservados

Impreso en Naciones Unidas, Santiago de Chile

La autorización para reproducir total o parcialmente esta obra debe solicitarse al Secretario de la Junta de Publicaciones, Sede de las Naciones Unidas, Nueva York, N. Y. 10017, Estados Unidos. Los Estados miembros y sus instituciones gubernamentales pueden reproducir esta obra sin autorización previa. Sólo se les solicita que mencionen la fuente e informen a las Naciones Unidas de tal reproducción.

Índice

Resumen	5
I. Introducción	7
II. La conclusión universal de la primaria	9
A. Acceso a la educación primaria.....	9
B. La progresión en la educación primaria	11
C. La alfabetización juvenil	12
D. Una medida directa de la meta: el porcentaje de conclusión.....	13
III. Universalización progresiva de la educación preescolar	17
IV. Conclusión universal de la baja secundaria con acceso creciente a la alta secundaria	23
V. Erradicación gradual del analfabetismo adulto	31
VI. Conclusiones	35
Bibliografía	37
Serie estudios estadísticos y prospectivos: números publicados	39

Índice de cuadros

Cuadro 1	América Latina y el Caribe (35 países): acceso a la educación primaria, 1990 y 2004	10
Cuadro 2	América Latina y el Caribe (30 países): tasa de supervivencia al quinto grado de la primaria, 1990 y 2003-2004	11
Cuadro 3	América Latina y el Caribe (31 países): tasa de alfabetismo juvenil, 1990 y 2000-2004.....	13
Cuadro 4	América Latina (18 países): conclusión de la primaria en la población de 15-19 años, 1990 y 2005.....	14
Cuadro 5	América Latina y el Caribe (35 países): indicadores de acceso a la educación preescolar, 1999 y 2004-2005	19
Cuadro 6	América Latina y el Caribe (30 países): tasa neta de matrícula en la educación secundaria, alrededor del 2005	24
Cuadro 7	América Latina (18 países): conclusión de la baja secundaria en la población de 20-24 años, alrededor del 2005.....	25
Cuadro 8	América Latina y el Caribe (16 países): tasa de analfabetismo en la población de 25 años y más, 2000-2004	32
Cuadro 9	América Latina (18 países): conclusión de la primaria en la población de 25 años y más, alrededor del 2005	32

Índice de recuadros

Recuadro 1	Niveles educacionales según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (cine) 1997 y edades de educación obligatoria en América Latina y el Caribe, 2004	18
Recuadro 2	La medición del acceso a la educación desde una perspectiva de derechos.....	21
Recuadro 3	El derecho a una educación de calidad.....	29

Índice de gráficos

Gráfico 1	América Latina (18 países): paridad en la conclusión de la primaria en la población de 15-19 años según el sexo, la situación socioeconómica y la zona de residencia, alrededor del 2005	15
Gráfico 2	América Latina (18 países): paridad en la asistencia a la educación preescolar según el sexo, la situación socioeconómica y la zona de residencia, alrededor del 2005.....	20
Gráfico 3	América Latina (18 países): paridad en la conclusión de la baja secundaria según el sexo, la situación socioeconómica y la zona de residencia, alrededor del 2005.....	26
Gráfico 4	América Latina (18 países): situación de la población en edad de asistencia a la alta secundaria, alrededor del 2005.....	27
Gráfico 5	América Latina (18 países): Paridad en la asistencia a la alta secundaria según el sexo, la situación socioeconómica y la zona de residencia, alrededor del 2005.....	28
Gráfico 6	América Latina (18 países): paridad en la conclusión de la primaria en la población de 25 años y más según el sexo, la situación socioeconómica y la zona de residencia, alrededor del 2005	34

Resumen

Se exponen en este documento los resultados de un análisis que tuvo por objetivo establecer el cumplimiento de los países de la región de las metas planteadas por la CEPAL en una propuesta de ampliación del segundo Objetivo del Milenio.

En cuanto a la conclusión universal de la educación primaria, meta originalmente incluida en la Cumbre del Milenio, América Latina se encuentra muy próxima a lograrla, dado que la conclusión de este nivel aumentó desde 79.4% en 1990 a 91.9% en el 2005. En lo que respecta a las metas adicionales planteadas por la CEPAL, se aprecian situaciones bastante menos favorables; por ejemplo, al considerar la meta de universalización progresiva de la educación preescolar, la asistencia al último grado de este nivel alcanzaba a un 73.7% en el 2005 en América Latina. En cuanto a la educación secundaria, alrededor del 2005 solamente el 70.6% de la población de 20 a 24 años había concluido la baja secundaria y un 28.6% de los jóvenes en edad oficial de participar en la alta secundaria no estaba asistiendo a ningún tipo de establecimiento educativo. Asimismo, en la región el 29.9% de las personas de 25 años y más no había concluido la educación primaria en el 2005, lo cual muestra que se deben redoblar los esfuerzos para erradicar el analfabetismo.

También persisten fuertes brechas relacionadas con la situación socioeconómica, la zona de residencia y la adscripción étnica, las cuales se expresan en menores grados de acceso y conclusión de los distintos niveles educativos entre los más pobres, los que viven en zonas rurales y quienes adscriben a un pueblo originario o afro-descendiente.

I. Introducción

En este documento se presenta un primer análisis del nivel de cumplimiento de las metas planteadas en una propuesta de ampliación del marco conceptual y operativo para el seguimiento del segundo objetivo del Milenio en América Latina y el Caribe (CEPAL, 2007a). Esta propuesta fue elaborada por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), con el apoyo de la Oficina Regional para la Educación en América Latina (OREALC) de la UNESCO, fue validada por un grupo de expertos en educación en un encuentro regional y fue difundida en los países de la región a través de distintas actividades de cooperación y asistencia técnica. Mediante esta propuesta, se busca aportar con una mirada pertinente a los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos de la región y también se busca fortalecer las capacidades institucionales de los países para el seguimiento del segundo objetivo del Milenio.

En el segundo objetivo de la Cumbre del Milenio se estableció como meta lograr que todos los niños y niñas del planeta concluyan la educación primaria al 2015. Este Objetivo refleja el compromiso de la comunidad internacional para alcanzar la conclusión universal de la primaria, en tanto ésta representa un piso básico para avanzar en la superación de la extrema pobreza, la promoción de la inclusión social y los derechos humanos. Una de las causas de la reproducción intergeneracional de la pobreza es el des-ahorro en capital humano por parte de los grupos más vulnerables. Por tanto, el incremento de la escolaridad de la población debería aumentar la productividad y los retornos entre las generaciones y disminuir la vulnerabilidad de las familias a los riesgos de salud, contribuyendo a hacer efectivos derechos económicos y sociales básicos.

Sin embargo, la realidad regional muestra que la conclusión universal de la primaria no es suficiente para la reducción de toda la pobreza, dado que los años de educación requeridos para alcanzar este propósito exceden la finalización de la primaria. Así, los países de la región deben afrontar desafíos que van más allá de la conclusión de la primaria, en vistas a avanzar en la superación de la pobreza y de la exclusión y en la garantía del derecho a la educación. Por tanto, en la propuesta de ampliación del segundo objetivo del Milenio se plantearon como metas adicionales: (a) la universalización progresiva de la educación preescolar, (b) la conclusión universal de la baja secundaria con acceso creciente a la alta secundaria y, (c) la erradicación gradual del analfabetismo adulto. En la selección de las metas adicionales se tuvo en cuenta su relevancia para la superación de la pobreza y la promoción de la equidad e inclusión en el contexto regional y se consideraron las definiciones de obligatoriedad de los distintos niveles educativos existentes en los países, para asegurar un mínimo de exigibilidad legal.

En la propuesta de ampliación del segundo objetivo del Milenio también se efectuó un análisis y evaluación de los indicadores más utilizados para la medición de la meta de conclusión universal de la educación primaria, y se recomendó como el indicador más adecuado al porcentaje de conclusión del nivel primario. En rigor, los indicadores oficiales de la meta tres del segundo objetivo del Milenio —la tasa neta de matrícula, la tasa de supervivencia al quinto grado de la primaria y la tasa de alfabetización juvenil— constituyen aproximaciones, que dan cuenta de variables correlacionadas con la conclusión de la primaria pero no miden directamente la conclusión en la población, lo cual si hace el indicador que determina el porcentaje de conclusión de la primaria en la población que tuvo la oportunidad de haber finalizado este nivel educativo.

La organización de este documento es la siguiente: en primer término, se analiza el estado de situación regional con respecto al cumplimiento del Objetivo de conclusión universal de la primaria al 2015, por medio de los indicadores oficiales establecidos en la Cumbre del Milenio, y principalmente a través del indicador adicional que contempla la propuesta de ampliación del marco de referencia para el segundo objetivo del Milenio, el porcentaje de conclusión de la primaria. En la segunda sección, se expone evidencia con respecto al avance en la universalización progresiva de la educación preescolar, con énfasis en el análisis de la equidad en el acceso a este nivel educativo. En la tercera parte, se presenta información que permite establecer el progreso en lo que alude a la meta de conclusión universal de la baja secundaria con acceso creciente a la alta secundaria. En la cuarta sección, se analiza el estado de cumplimiento de la meta de erradicación gradual del analfabetismo adulto. Por último, se presentan las principales conclusiones y recomendaciones que se desprenden del análisis realizado.

II. La conclusión universal de la primaria

Los indicadores oficiales de la meta 3 del segundo objetivo del Milenio son la tasa neta de matrícula en la primaria, la tasa de supervivencia al quinto grado y la tasa de alfabetización en la población de 15-24 años. Ninguno de estos indicadores miden directamente la meta: la tasa neta de matrícula mide acceso; la tasa de supervivencia mide eficacia en la progresión, y además, se limita a los sujetos ingresados al sistema educativo; y la tasa de alfabetización juvenil constituye una aproximación ex post a la conclusión. Dado este problema, en la propuesta de ampliación del marco de referencia para el seguimiento del Objetivo 2 se planteó como medida directa de la meta al porcentaje de conclusión en la población que tuvo la oportunidad de haber terminado el nivel primario. En todo caso, el carácter global de la Cumbre del Milenio pone de manifiesto la necesidad de que los países de la región continúen reportando los indicadores oficiales, para asegurar el seguimiento a escala mundial.

A. Acceso a la educación primaria

Un requisito para la conclusión de la primaria es que todos los niños y niñas tengan acceso al sistema educativo. En todo caso, aunque el acceso es necesario para la conclusión, no constituye una condición suficiente para el término del nivel, por cuanto no todos quienes acceden a la educación primaria concluyen el nivel. También se debe considerar que la inscripción en la escuela (matrícula) no

necesariamente constituye acceso efectivo a la educación, por cuanto éste consiste en la exposición a la acción (o a los efectos) del sistema escolar (para más detalle, véase el recuadro 2). Dado que en la región no están disponibles mediciones directas del acceso (por ejemplo, la cantidad de horas de escuela efectivamente recibidas por los niños), se deben emplear aproximaciones, como la tasa neta de matrícula. Este indicador resulta del cociente entre el número de niños en edad oficial de asistencia y matriculados en la primaria y el total de la población en edad de asistencia a dicho nivel.

CUADRO 1
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (35 PAÍSES): ACCESO A LA EDUCACIÓN PRIMARIA, 1990 Y 2004
(Valores de matrícula en porcentajes)

Países	Tasa neta de matrícula			Índice de paridad de género ^a	
	1990	2004	Avance 1990-2004 ^b	1990	2004
América Latina					
Argentina	93,8		-	1,04	
Bolivia	90,8	95	45,7	0,91	1,01
Brasil	85,6	92	44,4	0,94	-
Chile	87,7	-		0,98	-
Colombia	68,1	83	46,7	1,15	1,01
Costa Rica	87,3	-		0,99	-
Cuba	91,7	96	51,8	0,97	0,97
Ecuador	97,8	98	9,1	0,99	1,01
El Salvador	72,8	92	70,6	1,01	1,00
Guatemala	64,0	93	80,6	0,88	0,95
Haití	22,1	-		0,94	-
Honduras	89,9	91	10,9	1,05	1,02
México	100	98		0,98	1,00
Nicaragua	72,2	88	56,8	1,06	0,99
Panamá	91,5	98	76,5	0,96	1,00
Paraguay	92,8			0,97	
Perú	87,8	98	83,6	0,97	1,00
República Dominicana	58,2	86	66,5	1,02	1,02
Uruguay	91,9	-	-	0,99	-
Venezuela (Rep. Bol. de)	88,1	92	32,8	1,03	1,01
El Caribe					
Anguila	-	88	-	-	1,02
Aruba	-	97	-	-	0,99
Bahamas	89,6	84	-53,8	1,030	1,02
Barbados	80,1	97	84,9	1,000	0,99
Belice	94,0	95	16,7	0,980	1,01
Dominica	-	88	-	-	1,01
Guyana	88,9	94	45,9	0,984	0,98
Islas Turcas	-	81	-	-	1,08
Jamaica	95,7	88	-179,1	0,990	1,01
Montserrat	-	94	-	-	0,96
San Vicente	-	94	-	0,991	0,97
Santa Kitts	-	94	-	-	1,08
Santa Lucía	95,1	98	59,2	0,940	0,97
Surinam	78,4	92	63,0	1,000	1,07
Trinidad y Tabago	90,9	92	12,1	0,992	0,99
América Latina y el Caribe	-	96	-	-	1

Fuente: Objetivos de Desarrollo del Milenio, Una mirada desde América Latina y el Caribe, CEPAL, 2005, LC/G.2331, Santiago de Chile, publicación de las Naciones Unidas; Global Education Digest 2006, Comparing Education Statistics Across the World, y Base de Datos (en línea) <www.uis.unesco.org> ambos de la UNESCO Institute for Statistics (UIS) (Instituto de Estadística de la UNESCO), 2006, Montreal.

^a El índice de paridad resulta de la división del porcentaje de matrícula de las niñas por el porcentaje de los niños: un valor = 1 indica paridad y un valor < 1 disparidad que perjudica a las mujeres.

^b Para medir el avance se ocupó la fórmula: $AV = ((S-LB) / (100-LB)) * 100$, donde S = valor 2004 y LB = valor 1990.

En América Latina y el Caribe la tasa neta de matrícula en la primaria alcanzó al 96% en el 2004, lo cual ubica a la región en una situación muy cercana al acceso universal a este nivel educativo. Al comparar la situación apreciada en el 2004 con la observada en 1990, se verifica que solamente Bahamas y Jamaica presentaron retrocesos, mientras que los restantes países avanzaron hacia la meta. En el 2004, solamente tres países de América Latina (Colombia, República Dominicana y Panamá) y cinco del Caribe (Anguila, Bahamas, Dominica, Islas Turcas y Jamaica) evidenciaban tasas netas de matrícula en la primaria inferiores al 90%. En cuanto a la equidad de género, América Latina y el Caribe mostraba en el 2004 una situación de paridad en el acceso a la educación primaria, apreciándose las condiciones más desfavorables para las niñas en Guatemala y Montserrat.

B. La progresión en la educación primaria

La tasa de supervivencia al quinto grado de la primaria indica la proporción de sujetos que ingresó al primer grado y que, dadas las condiciones actuales de funcionamiento del sistema educacional, debería alcanzar el quinto grado del nivel. Esta tasa no mide directamente la conclusión de la educación primaria en la población, porque se limita a las cohortes ingresadas al sistema educativo, y a su vez, tiene el problema de que en algunos países la primaria dura 6 años (para más detalle, véase el recuadro 1). En estricto rigor, la tasa de supervivencia es un indicador de la eficacia en la progresión a lo largo de los diferentes grados que componen la primaria.¹ Idealmente, esta tasa debería estimarse usando el método de la cohorte verdadera, mediante un estudio longitudinal. Dadas las restricciones prácticas existentes en la mayoría de los países de la región, la tasa de supervivencia suele estimarse a través del método de la cohorte reconstituida, considerando como insumos los indicadores inter-anales de promoción, repetición y abandono.

CUADRO 2
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (30 PAÍSES): TASA DE SUPERVIVENCIA AL
QUINTO GRADO DE LA PRIMARIA, 1990 Y 2003-2004

Países	1990	2003-2004	Avance
América Latina			
Argentina	-	92	
Bolivia	-	86	
Chile	-	99	
Colombia	62,1	77	39,3
Costa Rica	82,4	92	54,5
Cuba	91,6	98	76,2
Ecuador	-	76	
El Salvador	-	73	
Guatemala	-	78	
México	79,5	93	65,9
Nicaragua	45,6	59	24,6
Panamá	-	84	
Paraguay	70,5	70	-1,7
Perú	-	84	
República Dominicana	-	59	
Uruguay	94,5	93	-27,3
Venezuela (Rep. Bol. de)	86,1	91	35,3

¹ No es un indicador de eficiencia en la progresión, debido a que no considera los años "insumidos" para llegar al quinto grado.

Países	1990	2003-2004	Avance
El Caribe			
Antillas Holandesas	-	89	
Aruba	-	96	
Barbados	-	97	
Belice	67,4		
Bermuda	-	96	
Dominica		84	
Grenada	-	79	
Guyana	-	64	
Islas Turcas y Caicos	-	46	
Jamaica	-	90	
San Vicente	-	88	
Santa Lucía	-	90	
Trinidad y Tabago	97,9	100	100

Fuente: Global Education Digest 2006, Comparing Education Statistics Across the World, y Base de Datos (en línea) <www.uis.unesco.org> ambos de la UNESCO Institute for Statistics (UIS) (Instituto de Estadística de la UNESCO), 2006, Montreal.

En el cuadro 2 se observa que entre 1990 y 2003-2004, solamente Paraguay y Uruguay presentaron retrocesos en los niveles de progresión en la educación primaria, mientras que en el resto de los países se verificaron avances, los cuales fueron más importantes en Trinidad y Tabago, Cuba y México. No obstante, un grupo de países (Islas Turcas, Guyana, Paraguay, El Salvador, Ecuador, Guatemala, Colombia y Grenada) presentaba, en el 2003-2004, niveles de progresión inferiores al 90%. Entre las causas de los problemas de progresión se encuentran los ingresos tardíos y la repetición del grado. Esta última tiene un costo considerable para la región; se ha establecido que el costo medio anual de la repetición para los 15 países de Latinoamérica y el Caribe que concentran más del 90% de la incidencia de este problema alcanza a los 11.000 millones de dólares estadounidenses (Bruneforth, Motivans y Zhang, 2003).

C. La alfabetización juvenil

La inclusión de la tasa de alfabetización juvenil como indicador oficial del segundo objetivo del Milenio obedece al supuesto de que los sujetos que terminan la educación primaria deberían tener las capacidades de lecto-escritura, lo cual no necesariamente se verifica en la realidad. No obstante la tasa de alfabetismo juvenil no mide directamente las competencias de alfabetización, por cuanto se basa en el auto-reporte de las habilidades de lecto-escritura (CEPAL, 2007a), este indicador constituye la única aproximación al alfabetismo disponible para la mayoría de los países de América Latina y el Caribe. La tasa de alfabetización juvenil consiste en la proporción de la población de 15-24 años que afirma tener las capacidades de leer, escribir y usar el lenguaje escrito, sobre la población total de dicho grupo etario.

En América Latina y el Caribe, la tasa de alfabetismo en la población de 15 a 24 años de edad entre 2000-2004 llegó a un 96%. En todos los países que cuentan con información para 1990 y 2000-2004 se observaron incrementos en el alfabetismo juvenil. También es importante notar que todos los países que presentaban un índice de paridad de género desfavorable hacia las mujeres en 1990 revirtieron esa situación entre el 2000-2004. Sin embargo, el caso de Guatemala debe ser considerado especialmente, dado que en ese país el valor del índice de paridad en el 2000-2004 muestra una situación desfavorable hacia las mujeres, lo cual no ocurría en el año de línea base (1990).

CUADRO 3
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (31 PAÍSES): TASA DE ALFABETISMO JUVENIL, 1990 Y 2000-2004
(Valores en porcentajes)

Países	Tasa de alfabetismo juvenil			Paridad de género	
	1990	2000-2004	avance	1990	2000-2004
América Latina					
Argentina	98,2	99	44,4	0,8	1,00
Bolivia	92,6	97	59,4	-	0,98
Brasil	91,8	97	63,4	0,7	1,02
Chile	98,1	99	47,3	0,8	1,00
Colombia	94,9	98	60,7	0,8	1,01
Costa Rica	97,4	98	23,8	0,8	1,01
Cuba	99,3	100	100	1,1	1,00
Ecuador	95,5	96	11,1	1,3	1,00
El Salvador	83,8			1,2	
Guatemala	73,4	82	32,3	1,7	0,91
Haití	54,8			1,0	
Honduras	79,7	89	45,8	0,9	1,05
México	95,2	98	58,3	1,4	1,00
Nicaragua	68,2	86	55,9	1,0	1,06
Panamá	95,3	96	14,8	1,2	0,99
Paraguay	95,6			1,2	
Perú	94,5	97	45,4	-	0,98
República Dominicana	87,5	94	52,0	0,9	1,03
Uruguay	98,7			0,5	
Venezuela (Rep. Boliv. de)	96,0	97	25,0	0,7	1,02
El Caribe					
Antillas Holandesas	97,5		-	0,8	
Aruba		99	-		1,00
Bahamas	96,5		-	0,5	
Barbados	99,8		-	1,0	
Belice	96,0		-	0,7	
Guyana	99,8		-	1,0	
Jamaica	91,2		-	0,4	
Martinica	-		-	0,6	
Puerto Rico	96,1		-	0,7	
Surinam		95	-		0,98
Trinidad y Tabago	99,6		-		
América Latina y el Caribe	-	96	-	1,01	-

Fuente: Objetivos de Desarrollo del Milenio, Una mirada desde América Latina y el Caribe, CEPAL, 2005, LC/G.2331, Santiago de Chile, publicación de las Naciones Unidas; Global Education Digest 2006, Comparing Education Statistics Across the World, y Base de Datos (en línea) <www.uis.unesco.org> ambos de la UNESCO Institute for Statistics (UIS) (Instituto de Estadística de la UNESCO), 2006, Montreal.

D. Una medida directa de la meta: el porcentaje de conclusión

La UNESCO (2004b) desarrolló una propuesta que incluye la verificación del porcentaje de conclusión de la primaria para la población que tuvo la oportunidad de haber terminado este nivel de acuerdo a su edad. Este indicador consiste en la relación entre el número de sujetos de 15-19 años de edad con un número de grados aprobados de educación equivalentes a la duración total del nivel primario sobre el total de la población de ese grupo etario. La lógica de selección de este tramo etario es la siguiente; para que una persona haya tenido la oportunidad de haber concluido la primaria, su edad mínima tendría que ser igual a la suma de la edad oficial de ingreso a la educación primaria y los años de duración de este nivel, lo cual implica un piso de 12-13 años. Como en la región suelen verificarse problemas de sobre edad (los cuales se explican por el ingreso tardío y por las repeticiones de grado), la observación de la conclusión de la primaria debe realizarse a partir de los 15 años.

CUADRO 4
AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): CONCLUSIÓN DE LA PRIMARIA EN LA
POBLACIÓN DE 15-19 AÑOS, 1990 Y 2005
(Valores en porcentajes)

Países	Año	Valor	Año	Valor	Avance total ^a	Ritmo de avance ^b
Argentina	1992	97,1 ^c	2005	97,1 ^c	0	0
Bolivia	1992	67,1	2004	88,7	65,7	5,5
Brasil	1990	73,2	2005	92,6	72,4	4,8
Chile	1990	93,5	2003	98,3	73,8	5,7
Colombia	1991	80,0	2005	91,1	55,5	4,0
Costa Rica	1990	82,4	2005	92,3	56,3	3,8
Ecuador	1992	89,8	2005	92,8	29,4	2,3
El Salvador	1992	69,0	2004	76,1	22,9	1,9
Guatemala	1992	52,2	2004	58,3	12,8	1,1
Honduras	1990	57,9	2003	70,6	30,2	2,3
México	1992	86,7	2005	93,9	54,1	4,2
Nicaragua	1993	55,2	2001	64,5	20,8	2,6
Panamá	1991	91,4	2005	95,0	41,9	3,0
Paraguay	1992	78,3	2005	89,5	51,6	4,0
Perú	1992	85,4	2003	91,0	38,4	3,5
República Dominicana	1997	70,3	2005	86,1	53,2	6,6
Uruguay	1990	96,5 ^c	2005	96,4 ^c	-2,9	-0,2
Venezuela (Rep. Bol. de)	1990	83,6 ^c	2005	91,5 ^c	48,2	3,2
América Latina	1990	79,4	2005	91,9	60,7	4

Fuente: Elaborado por el autor sobre la base de Panorama Social de América Latina 2007, CEPAL, 2007b, LC/G.2351-P/E, Santiago de Chile, publicación de las Naciones Unidas.

^a Para medir el avance se ocupó la fórmula: $AV = ((S-LB) / (100-LB)) * 100$, donde S = valor 2005 y LB = valor 1990.

^b El ritmo de avance consiste en un promedio anual que se obtiene a través de AV/t , donde AV= avance porcentual en el período y T = número de años en el período.

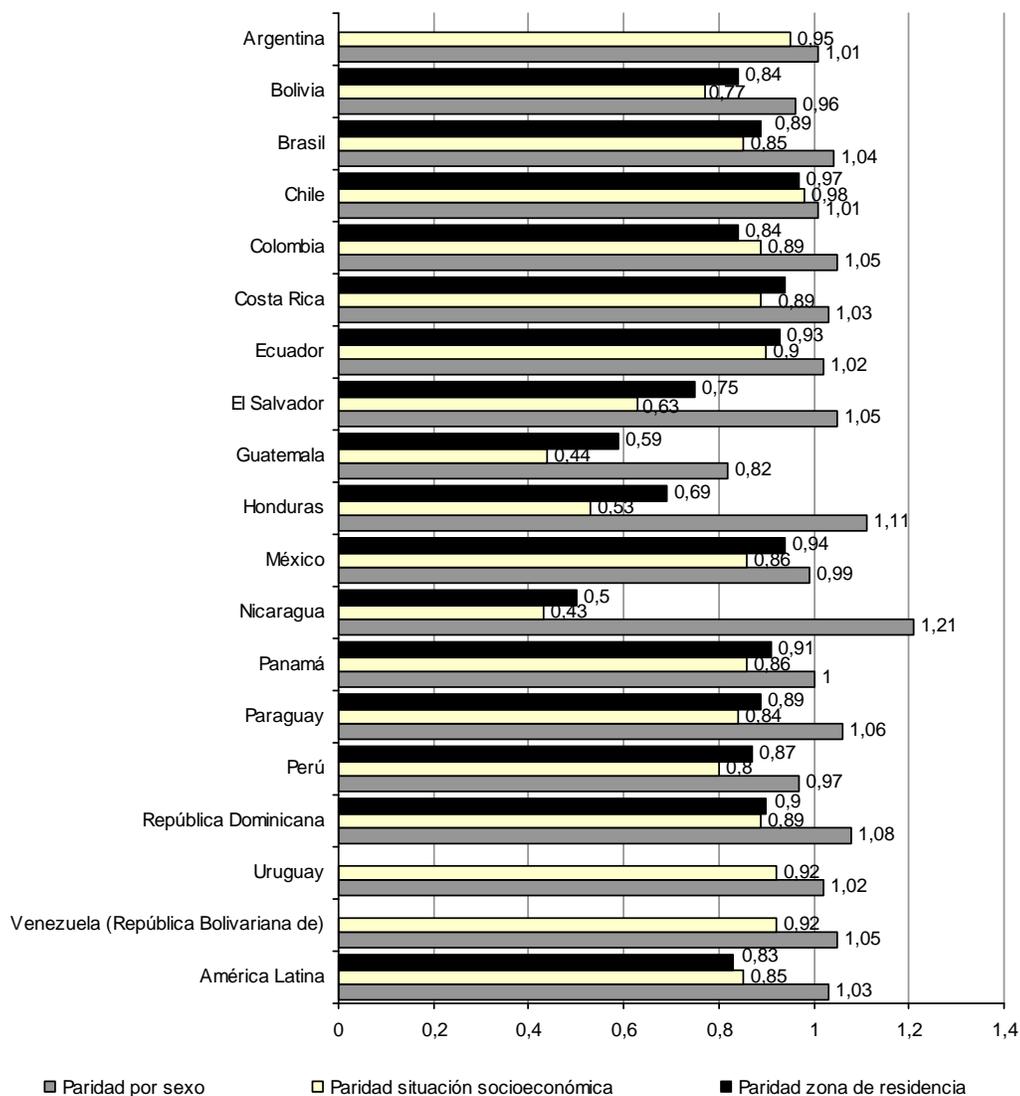
^c Zonas urbanas

La tasa de conclusión de la educación primaria para la población de 15 a 19 años de edad aumentó desde un 79,4% en 1990 a un 91,9% en el 2005 en América Latina, lo que representa un avance de 60,7 puntos porcentuales hacia la meta. Los países que más avanzaron fueron Chile, Brasil, Bolivia, Costa Rica y Colombia, mientras que las situaciones de menor avance se observaron en Argentina y Uruguay, países que, en todo caso, se encuentran muy próximos a cumplir con la meta de conclusión universal de la primaria. A su vez, es preocupante la situación de Nicaragua, Guatemala, El Salvador y Honduras, países que avanzaron a ritmos bastante inferiores al promedio regional y que se encuentran lejos de la meta. En estos países, serán necesarios fuertes esfuerzos adicionales para alcanzar la conclusión universal de la primaria al 2015.

En cuanto a la paridad por sexo, en el gráfico 1 se observa que en una amplia mayoría de los países de América Latina se verificaba una situación levemente favorable hacia las mujeres en la conclusión de la primaria alrededor del 2005, lo cual subraya la necesidad de desarrollar iniciativas para evitar disparidades que perjudiquen, en esta oportunidad, a los niños. A su vez, en Guatemala, Bolivia y Perú el índice de paridad presentaba una distribución desfavorable a las mujeres, lo cual pone de manifiesto la importancia de acrecentar los esfuerzos en pos de la equidad de género en estos países.

Los datos disponibles para alrededor del 2005 muestran que en América Latina persisten fuertes disparidades en la conclusión de la primaria según la zona de residencia y por la situación socioeconómica. Los países con las mayores inequidades en la conclusión de la primaria entre el primer y el quinto quintil de ingresos son Nicaragua, Guatemala, Honduras, El Salvador y Bolivia, siendo también estos mismos países los que evidencian las mayores disparidades de acuerdo a la zona de residencia. Por su parte, Chile y Argentina presentan las menores desigualdades en la conclusión de la primaria de acuerdo a la situación socioeconómica (véase el gráfico 1).

GRÁFICO 1
AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): PARIDAD EN LA CONCLUSIÓN DE LA PRIMARIA EN LA POBLACIÓN DE 15-19 AÑOS SEGÚN EL SEXO, LA SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA Y LA ZONA DE RESIDENCIA, ALREDEDOR DEL 2005



Fuente: Elaborado por el autor sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

Notas:

Índice de paridad: Por situación socioeconómica resulta de la división del porcentaje de conclusión de la primaria entre el primer quintil de ingresos por el quintil superior de ingresos, y por zona de residencia se obtiene a través de la división del porcentaje de conclusión de la primaria entre los residentes en zonas rurales y el porcentaje de conclusión de los residentes en zonas urbanas.

Los datos para: Argentina, Uruguay y la República Bolivariana de Venezuela corresponden a zonas urbanas; para América Latina, el valor de paridad según género y zona de residencia es un promedio simple, mientras que para la situación socioeconómica es un promedio ponderado.

Las desigualdades vinculadas a la adscripción étnica² también resultan importantes, aunque son menores que las relacionadas con el área de residencia y la situación socioeconómica. Las mayores asimetrías se observan en Guatemala (0,60), Nicaragua (0,74), Panamá (0,75) y Paraguay (0,87). Al respecto, se debe tener en cuenta que las poblaciones afro-descendientes y especialmente los pueblos originarios tienden a concentrarse en áreas rurales, son afectados por altos niveles de pobreza y presentan especificidades culturales, las que se expresan, por ejemplo, en las menores tasas de finalización de la primaria de las niñas en comparación a los niños.

Las inequidades en la conclusión de la primaria constituyen obstáculos importantes para la superación de la pobreza y de la exclusión social, dado que la posesión de los años de escolaridad equivalentes a la educación primaria representa un mínimo para que las personas tengan algunas probabilidades de encontrar una inserción laboral adecuada, superar la pobreza y ejercer sus derechos ciudadanos. Los bajos niveles educacionales que presentan segmentos importantes de la población constituyen mecanismos que reproducen la pobreza y la exclusión a través de las generaciones. Por ejemplo, sólo un 20% de los jóvenes con padres que no finalizaron la primaria termina la secundaria, mientras que esta proporción es mayor al 60% entre los sujetos con padres que tenían diez o más años de escuela (CEPAL, 2005). Estos datos indican una fuerte rigidez de la estructura de oportunidades y de los canales de movilidad social en la región.

De este modo, es necesario que los países continúen realizando esfuerzos para asegurar que todos los niños y niñas de la región concluyan la primaria. Estas acciones deben ser intensificadas en los países que se encuentran más lejanos a la meta y priorizar a los grupos que enfrentan las mayores inequidades en la conclusión. Se debe tener en cuenta que el progreso se dificulta en tanto los países se acercan a la meta, debido a que la conclusión universal de la primaria supone alcanzar y retener en el sistema educacional a grupos sociales fuertemente excluidos, emplazados en territorios aislados y/o que presentan particularidades culturales. Así, se deben desarrollar aproximaciones pertinentes a las realidades de los niños más pobres, residentes en zonas rurales y pertenecientes a los pueblos originarios y afro-descendientes (CEPAL, 2005). Una materia no abordada en este informe y sobre la cual es importante contar con información, refiere a las inequidades en la conclusión de la primaria que afectan a las poblaciones con discapacidades físicas y/o mentales.

² Los valores de paridad étnica resultan de la relación entre el porcentaje de conclusión de la primaria observado entre los pueblos originarios y afro-descendientes y el resto de la población. Se debe notar que la definición y medición de la adscripción étnica difiere entre los países, y que en varios países de la región no se cuenta con datos desagregados de acuerdo a esta variable.

III. Universalización progresiva de la educación preescolar

La universalización progresiva de la educación preescolar se justifica por la importancia que tiene la atención integral de la primera infancia para el desarrollo de todas las capacidades y potencialidades de los niños y niñas. Existe evidencia de que la participación en programas de pre-primaria genera beneficios sustanciales para los niños y niñas, tanto en la progresión y el desempeño en el sistema educativo como en su integración social posterior (Lynn *et. al.*, 2005). La relevancia que la investigación científica atribuye a la atención integral de la primera infancia sugiere que la educación preescolar debería tener una posición prioritaria en las agendas gubernamentales, pero aún son escasos los países de la región que definen algún grado de este nivel educativo como obligatorio (véase el recuadro 1). Esto implica que una meta que involucre a toda la educación pre-primaria no es exigible para la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, y por ello, la CEPAL (2007a) ha optado por una meta de universalización progresiva, que se acota al acceso al grado anterior al ingreso al nivel primario.

El indicador considerado en la propuesta de ampliación del marco de referencia para el seguimiento del segundo objetivo del Milenio es la tasa neta de matrícula en el último grado de la pre-primaria. Sin embargo, debido a problemas de disponibilidad de datos, se optó en esta oportunidad por emplear como aproximaciones al acceso a este grado/nivel a los indicadores “tasa neta de matrícula para toda la educación preescolar” y “tasa de asistencia escolar al último grado de la pre-primaria”.³ Cuando se considera la situación

³ Para un análisis de los indicadores de acceso a la escuela, véase el recuadro 2.

basada en las tasas netas de matrícula para todo el nivel (véase el cuadro 5), se observa que en América Latina, 1 de cada 2 niños en edad de asistencia a la preescolar estaban matriculados en la educación pre-primaria en el 2004, cifra que está bastante por debajo del 70,6% verificado en el Caribe. Asimismo, en América Latina la matrícula en la preescolar aumentó en 3,5 puntos porcentuales entre 1999 y 2004, lo cual contrasta con la situación del Caribe, donde el incremento alcanzó a los 12,5 puntos porcentuales.

RECUADRO 1
NIVELES EDUCACIONALES SEGÚN LA CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL NORMALIZADA DE LA EDUCACIÓN (CINE) 1997 Y EDADES DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 2004

Los niveles que distingue la CINE-1997 son los siguientes:

- Nivel 0:** Corresponde a la educación pre-primaria. Incluye programas concebidos para niños de tres años o más.
- Nivel 1:** Refiere a la primera parte de la educación básica. Entrega formación en matemáticas y lecto-escritura, así como conocimientos en historia, geografía, ciencias naturales y sociales y artes. La edad habitual de ingreso al nivel 1 no puede ser menor a 5 años ni superior a 7 años. En los países en que la educación primaria forma parte de la enseñanza básica, solo se incluye en el nivel 1 el primer ciclo, mientras que en aquellos que no dividen en ciclos, se consideran los primeros 6 años de educación como nivel 1.
- Nivel 2:** Incluye el primer ciclo de la educación secundaria o el segundo ciclo de la enseñanza primaria y sus contenidos se orientan a completar los aprendizajes iniciados en el nivel 1. El término de este nivel coincide habitualmente con la finalización de la enseñanza obligatoria.
- Nivel 3:** Considera el segundo ciclo de la educación secundaria. Este ciclo es más especializado que el nivel 2, y las edades habituales de ingreso son los 15 – 16 años.
- Nivel 4:** Los programas que se proporcionan en este nivel se encuentran entre el segundo ciclo de educación secundaria y la formación post-secundaria. La exigencia académica de estos programas no suele ser mucho más alta que los del nivel 3, aunque sirven para ampliar los conocimientos de los estudiantes que han pasado por el nivel 3.
- Niveles 5 y 6:** Corresponden a la educación superior.

América Latina	Edad		Duración CINE 1	Edad ingreso CINE 2+3	Duración CINE 2+3	Edad ultimo grado CINE 2+3	Exigibilidad
	Educación obligatoria	Ingreso CINE 1					
Argentina	5-14	6	6	12	6	17	PPS
Bolivia	6-13	6	6	12	6	17	PPS
Brasil	7-14	7	4	11	7	17	PPS
Chile	6-13	6	6	12	6	17	PPS
Colombia	5-14	6	5	11	6	16	PPS
Costa Rica	6-15	6	6	12	5	16	PPS
Cuba	6-14	6	6	12	6	17	PPS
Ecuador	5-14	6	6	12	6	17	PPS
El Salvador	7-15	7	6	13	6	18	PPS
Guatemala	7-15	7	6	13	5	17	PPS
Honduras	6-11	6	6	12	5	16	P
México	6-15	6	6	12	6	17	PPS
Nicaragua	7-12	7	6	13	5	17	P
Panamá	6-11	6	6	12	6	17	P
Paraguay	6-14	6	6	12	6	17	PPS
Perú	6-16	6	6	12	5	16	PS
Rep. Dominicana	5-13	6	6	12	6	17	PPS
Uruguay	6-15	6	6	12	6	17	PPS
Venezuela (R. B. de)	6-15	6	6	12	5	16	PPS

Fuente: Hacia la ampliación del segundo objetivo del Milenio, Una propuesta para América Latina y el Caribe, CEPAL, 2007a, *Serie Políticas Sociales* 132, LC/L.2712-P/E, Santiago de Chile, publicación de las Naciones Unidas.

Nomenclaturas: P = sólo primaria; PPS = primaria y primeros grados de la secundaria; PS = primaria y secundaria completa.

CUADRO 5
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (35 PAÍSES): INDICADORES DE ACCESO A LA
EDUCACIÓN PREESCOLAR, 1999 Y 2004-2005

(Valores en porcentajes)

País	Tasa neta de matrícula en preescolar		Asistencia al último grado preescolar, ^a
	1999	2004	2005
América Latina			
Argentina	56	61	89,0 ^b
Bolivia	33	39	59,0
Brasil	44	47	88,5
Colombia	33	34	79,3
Costa Rica	-	-	57,5
Cuba	94	100	-
Chile	-	-	77,7
Ecuador	53	62	67,5
El Salvador	37	46	75,1
Guatemala	33	27	-
Honduras	-	27	67,7
México	66	71	89,8
Nicaragua	28	35	63,2
Panamá	37	52	70,0
Paraguay	-	-	60,6
Perú	55	58	76,4
República Dominicana	30	28	50,6
Uruguay	-	-	96,3 ^b
Venezuela (Rep. Bol. de)	40	49	84,3
El Caribe			
Anguila	-	91	-
Antillas Holandesas	-	100	-
Araba	95	90	-
Bahamas	12	23	-
Belice	26	27	-
Bermuda	-	37	-
Islas Caimán	-	44	-
Islas Turcas y Caicos	-	65	-
Islas Vírgenes Británicas	47	81	-
Grenada	-	80	-
Guyana	99	91	-
Jamaica	78	81	-
Montserrat	-	77	-
Santa Kitts y Nevis	-	83	-
Suriname	-	90	-
Trinidad y Tabago	50	70	-
América Latina^c	45,6	49,1	73,7
El Caribe^c	58,1	70,6	-

Fuente: Elaborado por el autor sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países, y del Global Education Digest 2006, Comparing Education Statistics Across the World, UNESCO Institute for Statistics (UIS) (Instituto de Estadística de la UNESCO), 2006, Montreal.

^a Tasa neta estimada a partir de las encuestas de hogares de los respectivos países

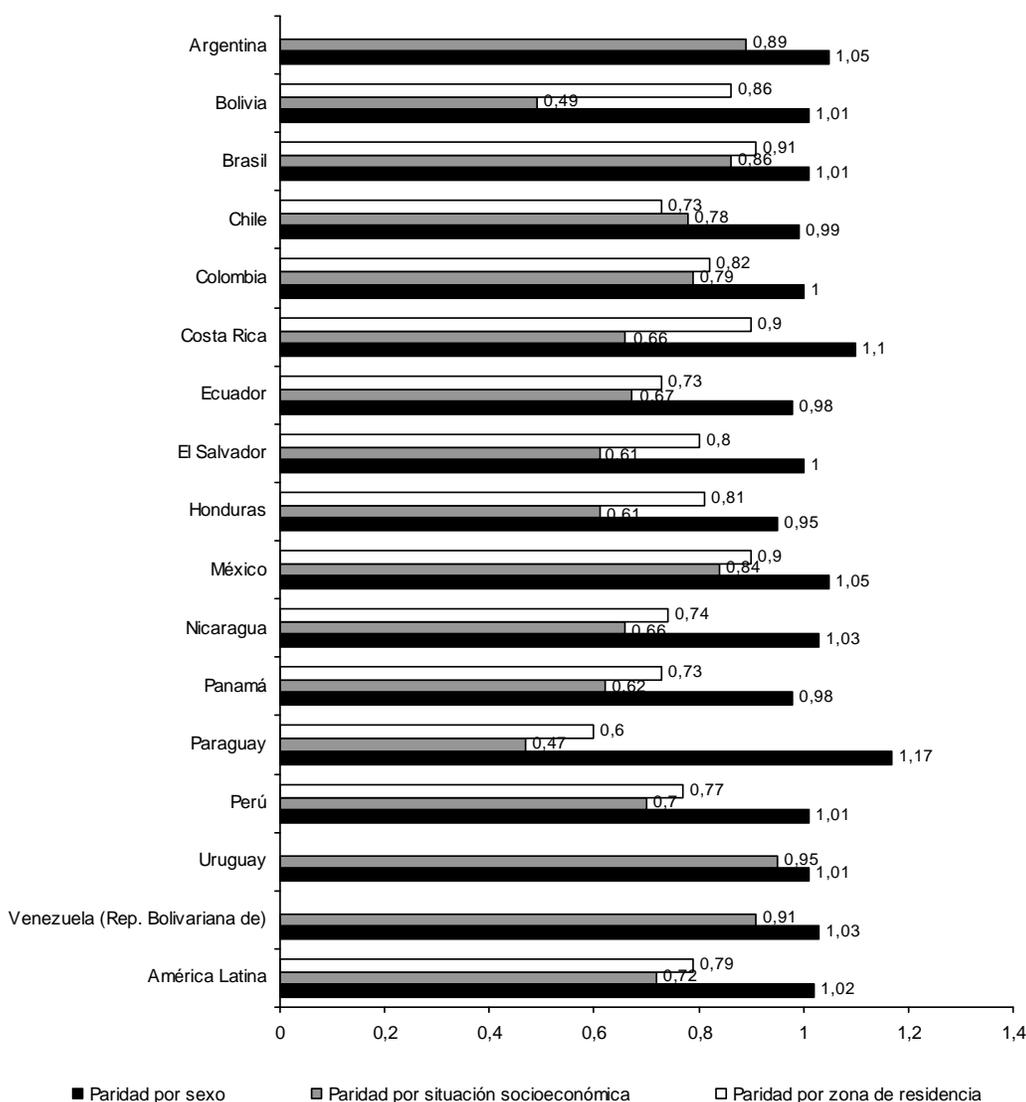
^b Zonas urbanas.

^c Promedio simple.

Al analizar la asistencia al último grado de la pre-primaria, se aprecia que los países de América Latina que presentaban los mayores niveles de acceso al último grado de la educación preescolar alrededor del 2005 eran Uruguay, México, Argentina y Brasil, en el mismo orden, mientras que los porcentajes más bajos se observan en República Dominicana, Costa Rica, Bolivia y Nicaragua. El promedio simple regional de acceso al último grado de la educación pre-primaria alcanzaba a un 73,7% alrededor del 2005, lo cual plantea la necesidad de que los países continúen

desarrollando esfuerzos para incrementar el acceso al último grado de la educación preescolar. Al mismo tiempo, y aun cuando los indicadores de matrícula y asistencia no son estrictamente comparables, los valores más bajos de matrícula para el nivel completo en comparación a los observados para la asistencia al último grado, sugieren que el acceso a la pre-primaria debería ser más bajo entre los niños de menor edad.

GRÁFICO 2
AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): PARIDAD EN LA ASISTENCIA A LA EDUCACIÓN PREESCOLAR SEGÚN EL SEXO, LA SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA Y LA ZONA DE RESIDENCIA, ALREDEDOR DEL 2005



Fuente: Elaboración del autor sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares los respectivos países.

Notas:

Los datos para Argentina, Uruguay y la República Bolivariana de Venezuela, corresponden a zonas urbanas. Para América Latina, el valor de paridad según el sexo y la zona de residencia es un promedio simple, mientras que para la situación socioeconómica es un promedio ponderado.

Una de las ventajas del indicador de asistencia a la pre-escolar basado en las encuestas de hogares es que permite identificar brechas de acceso según distintos factores de equidad (para un análisis de los indicadores de acceso a la educación desde una perspectiva de derechos, véase el recuadro 2). En el gráfico 2 se presentan los valores de paridad en la asistencia a la pre-primaria según el sexo, la situación socioeconómica y la zona de residencia. Los datos muestran fuertes desigualdades en la asistencia al último grado de la preescolar de acuerdo a la situación socioeconómica, las cuales son más importantes en Paraguay, Bolivia, Honduras y el Salvador. También existen asimetrías de acuerdo a la zona de residencia, aunque éstas son menores a las registradas para la situación socioeconómica. En lo que respecta al género, la situación alrededor del 2005 era de una virtual paridad en la mayoría de los países, encontrándose las distribuciones más desfavorables para las niñas en Honduras, Panamá y Ecuador.

RECUADRO 2

LA MEDICIÓN DEL ACCESO A LA EDUCACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA DE DERECHOS

La palabra acceso tiene dos denotaciones: la primera es la acción de acercarse o llegar al sistema educacional, lo cual no implica la concreción de derecho alguno: la otra denotación es el contacto con las instituciones educacionales, lo cual tampoco permite identificar el bien jurídico que se protege. Aquí no queda más que ir a la connotación del término, para establecer el bien jurídico que se busca cautelar y para llegar a un criterio que permita establecer si este derecho se ha materializado o no. El acceso a la educación significa el disfrute de este bien, o la recepción efectiva de educación. Solo en ese momento es posible hablar de la consumación del acceso. Tener acceso a la educación es la actualización de la disponibilidad, es el acto de ser educado. A modo de ejemplo, considérese la siguiente situación: una madre matricula a su hijo en un establecimiento de educación preescolar, pero no lo envía en realidad: ¿ese niño, accedió efectivamente a la educación pre-primaria? Esta misma situación se puede graficar recurriendo al acceso a la atención médica: una persona no tiene acceso a la atención en salud por el mero hecho de apuntarse en una lista de espera, o de tener una hora asignada para la atención médica. El acceso se consuma cuando la persona es atendida efectivamente por el médico.

Una de las limitaciones para el seguimiento de metas de acceso es que los indicadores habitualmente utilizados para monitorearlo no son suficientes para dar cuenta de su cumplimiento en tanto derecho. La matrícula es una medida de la aceptación formal de los niños en las escuelas, y constituye una situación potencial, que puede materializarse en acceso efectivo. Dicho de otra manera, la inscripción en la escuela es condición necesaria, pero no suficiente para que los niños tengan acceso real a ella. Por su parte, en las preguntas de asistencia empleadas en las encuestas de hogares se consulta por la asistencia actual y no se indaga sobre la asistencia regular en tramos temporales claramente especificados; vale decir, no se mide directamente la asistencia. Una medida directa del acceso sería la cantidad de horas efectivas de educación que reciben los niños, pero este indicador no está disponible en la región por ahora.

Las estimaciones de acceso obtenidas a través de los indicadores de matrícula y mediante las preguntas de asistencia (encuestas de hogares) no siempre producen resultados equivalentes. Esto se explica por diferencias conceptuales (miden cosas distintas) y por el uso de procedimientos distintos de recolección de datos, lo cual impone sesgos específicos a ambas medidas. Por ejemplo, la tasa neta de matrícula, por el hecho de emplear proyecciones censales, puede producir valores superiores al 100%. Este indicador también es afectado por los incentivos al sobre-reporte, sobre todo cuando las subvenciones escolares están asociadas al volumen de matrícula. A su vez, el indicador de tasa neta de matrícula es sensible a las situaciones de atraso escolar, causados por las repeticiones y los ingresos tardíos. Por su parte, el indicador de asistencia puede conducir a sobreestimar el acceso por la tendencia de las personas a entregar respuestas socialmente deseables, es sensible a los momentos del año en los cuales se realizan las encuestas y presenta problemas en las desagregaciones con muestras muy pequeñas.

Fuente: Hacia la ampliación del segundo objetivo del Milenio, Una propuesta para América Latina y el Caribe, CEPAL, 2007a, *Serie Políticas Sociales* 132, LC/L.2712-P/E, Santiago de Chile, publicación de las Naciones Unidas.

IV. Conclusión universal de la baja secundaria con acceso creciente a la alta secundaria

La meta de conclusión universal de la baja secundaria con niveles crecientes de acceso a la alta secundaria⁴ se fundamenta porque el aumento en los años de escolaridad de los niños y niñas implicaría un incremento en las probabilidades de reducción de la pobreza total, y no solo la extrema, por los mayores retornos salariales derivados de los años adicionales de educación. A su vez, la educación secundaria puede jugar un rol protector, contribuyendo a disminuir el trabajo infantil y a reducir los embarazos no deseados entre las adolescentes y también puede aportar a la participación y a la construcción de ciudadanía. La CEPAL (2007a) ha optado por limitar el objetivo de conclusión universal a la baja secundaria, debido a que en la mayoría de los países de la región, la alta secundaria no es obligatoria (véase el recuadro 1). En este último ciclo, lo más adecuado es una meta de incremento del acceso, lo cual no solo se justifica porque una mayor conclusión de la baja secundaria debería incrementar el acceso a la alta secundaria, sino principalmente por razones de equidad de género; de hecho, las mujeres obtienen mayores retornos salariales que los hombres por más años de escuela correspondientes a los últimos grados de la secundaria.

Un indicador que proporciona un punto de partida para analizar la situación en la baja secundaria es la tasa neta de matrícula en este nivel educativo, por cuanto el acceso a este nivel es una condición

⁴ Para más detalles sobre los grados escolares y las edades oficiales de asistencia a la baja y alta secundaria, véase el recuadro 1.

necesaria para su conclusión. Sin embargo, la falta de datos de matrícula desagregados por los ciclos que componen la educación secundaria hace necesario recurrir nuevamente al indicador para todo el nivel. En el cuadro 6 se puede apreciar que en América Latina, la matrícula en el nivel secundario dista de ser universal, por cuanto el promedio simple regional alcanzaba a un 62,5% alrededor del 2005. Por su parte, en el Caribe la situación es más favorable, dado que 8 de cada 10 niños y jóvenes en edad oficial de asistencia a la secundaria se encontraban matriculados en algún grado de este nivel alrededor del 2005. En todo caso, se debe tener en cuenta que la tasa neta de matrícula en la baja secundaria debería presentar valores más altos que el indicador para todo el nivel, por el carácter acumulativo de los problemas de deserción escolar.

CUADRO 6
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (30 PAÍSES): TASA NETA DE MATRÍCULA EN LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA, ALREDEDOR DEL 2005

(Valores en porcentajes)

País	Año	%
América Latina		
Argentina	2004	79,1
Bolivia	2004	72,7
Brasil	2004	77,8
Colombia	2002	55,3
Cuba	2005	87,2
Ecuador	2004	52,2
El Salvador	2005	53,2
Guatemala	2004	33,7
México	2005	65,0
Nicaragua	2005	42,7
Panamá	2005	63,8
Perú	2005	69,7
República Dominicana	2005	53,0
Venezuela (República Bolivariana de)	2005	63,0
El Caribe		
Anguila	2005 ^a	80,8
Aruba	2005	76,3
Bahamas	2005	83,9
Barbados	2005	96,2
Belice	2005	71,4
Dominica	2005	91,8
Grenada	2005	78,8
Islas Caimanes	2005 ^a	95,6
Islas Turcas y Caicos	2005 ^a	70,2
Islas Vírgenes Británicas	2005 ^a	88,2
Jamaica	2005	78,5
Montserrat	2004	95,8
San Vicente y las Granadinas	2005	63,9
Santa Lucía	2005	68,4
Surinam	2005	74,7
Trinidad y Tabago	2005	69,0
América Latina^b	2005	62,0
El Caribe^b	2005	80,2

Fuente: Global Education Digest 2006, Comparing Education Statistics Across the World, y Base de Datos (en línea) <www.uis.unesco.org> ambos de la UNESCO Institute for Statistics (UIS) (Instituto de Estadística de la UNESCO), 2006, Montreal.

^a Estimaciones del Instituto de Estadísticas de la UNESCO.

^b Promedio simple.

En el cuadro 7 se exponen los porcentajes de conclusión de la baja secundaria en la población que tuvo la oportunidad de haber finalizado este nivel alrededor del 2005. El promedio ponderado regional alcanza al 70,6%, lo que implica que el 29,4% de la población latinoamericana de 20 a 24 años no ha concluido la baja secundaria. Los mayores porcentajes de conclusión de la baja secundaria se encuentran en Chile y Argentina, aunque se debe tener en cuenta que los datos para este último país corresponden a zonas urbanas. Al mismo tiempo, Guatemala, Honduras y Nicaragua evidencian porcentajes de conclusión inferiores al 40%, lo cual los coloca en una posición de mucha lejanía a la meta. Así, el estado de situación presentado indica que una buena parte de los países de América Latina tiene aun bastante camino por recorrer antes de hacer efectiva la conclusión universal de la baja secundaria.

CUADRO 7
AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): CONCLUSIÓN DE LA BAJA SECUNDARIA EN LA
POBLACIÓN DE 20-24 AÑOS, ALREDEDOR DEL 2005
(Valores en porcentajes)

País	Año	%
Argentina	2005	83.2 ^a
Bolivia	2004	74.5
Brasil	2005	70.9
Chile	2003	94.4
Colombia	2005	72.3
Costa Rica	2005	55.5
Ecuador	2005	63.3
El Salvador	2004	58.4
Guatemala	2004	33.2
Honduras	2003	28.9
México	2005	74.1
Nicaragua	2001	36.2
Panamá	2005	70.7
Paraguay	2005	61.1
Perú	2003	73.8
República Dominicana	2005	75.8
Uruguay	2005	71.3 ^a
Venezuela (República Bolivariana de)	2005	67.6 ^a
América Latina	2005	70.6^b

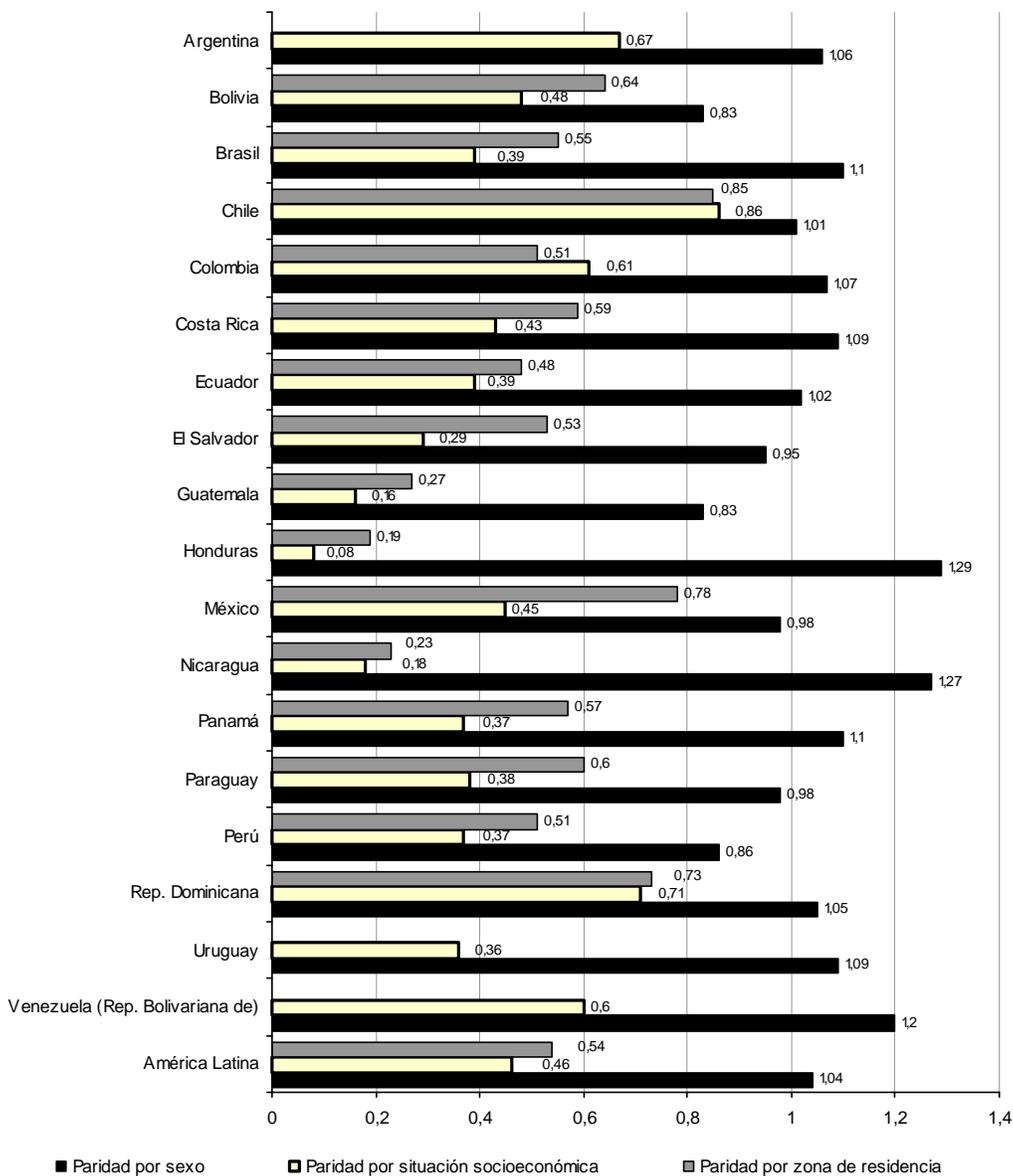
Fuente: Elaborado por el autor sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

^a Total urbano.

^b Promedio ponderado.

En lo que respecta a la equidad por sexo en la conclusión de la baja secundaria, Guatemala, Perú, Bolivia y El Salvador son los países que se encuentran más distantes de la paridad. En el resto de los países la situación es de paridad, destacando inclusive algunas naciones que presentan porcentajes de conclusión de la baja secundaria que favorecen a las mujeres (Venezuela, Nicaragua y Honduras). Al mismo tiempo, existen importantes disparidades en la conclusión de la baja secundaria según la zona de residencia y principalmente la situación socioeconómica. Los países con las mayores desigualdades entre los quintiles inferior y superior de la distribución del ingreso son Honduras, Guatemala y Nicaragua, los cuales también exhiben las mayores disparidades según la zona de residencia (véase el gráfico 3). Las asimetrías por la adscripción étnica también son importantes, siendo más pronunciadas en los casos de Guatemala (0,37), Panamá (0,38), Nicaragua (0,49), Paraguay (0,57) y Ecuador (0,64).

GRÁFICO 3
AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): PARIDAD EN LA CONCLUSIÓN DE LA BAJA
SECUNDARIA SEGÚN EL SEXO, LA SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA
Y LA ZONA DE RESIDENCIA, ALREDEDOR DEL 2005



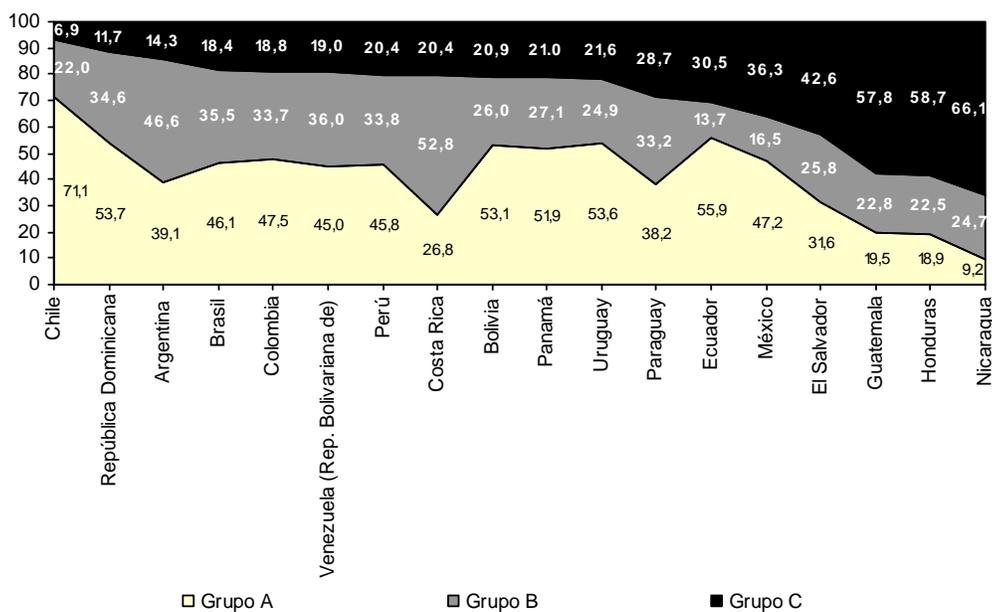
Fuente: Elaborado por el autor sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

Nota: Los datos para: Argentina, Uruguay y la República Bolivariana de Venezuela corresponden a zonas urbanas.

En cuanto a la meta de acceso creciente a la alta secundaria planteada por CEPAL (2007a), una alternativa para establecer el estado de situación consiste en determinar el acceso a este nivel⁵ en la población en edad oficial de asistencia a la alta secundaria. Sin embargo, la restricción del seguimiento de la meta al acceso oportuno presenta la limitante de que no considera a los sujetos que tienen la edad de asistencia al nivel, pero que están incorporados al sistema escolar en niveles diferentes (por ejemplo, baja secundaria o primaria) y que podrían acceder posteriormente a la alta secundaria. La detección y monitoreo de estas situaciones es importante, por el alto peso de los problemas de atraso escolar —causados por la repetición y los ingresos tardíos— en los sistemas educacionales de América Latina (UNESCO, 2004a).

Una modalidad para obtener una aproximación al acceso a la alta secundaria que incluya a la población en atraso escolar es la descomposición de la situación de los jóvenes en edad de asistencia a la alta secundaria en tres condiciones posibles: (a) con acceso oportuno, (b) con acceso, pero en un nivel distinto a la alta secundaria y, (c) sin acceso.⁶ Es importante tener en cuenta que la última categoría no implica abandono escolar definitivo, por cuanto los jóvenes que conforman este grupo podrían retomar sus estudios en etapas posteriores. La distribución de los jóvenes en edad de asistencia a la alta secundaria, según la tipología mencionada, se presenta en el gráfico 4.

GRÁFICO 4
AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): SITUACIÓN DE LA POBLACIÓN EN EDAD DE ASISTENCIA A LA ALTA SECUNDARIA, ALREDEDOR DEL 2005
(Valores en porcentajes)



Fuente: Elaborado por el autor sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

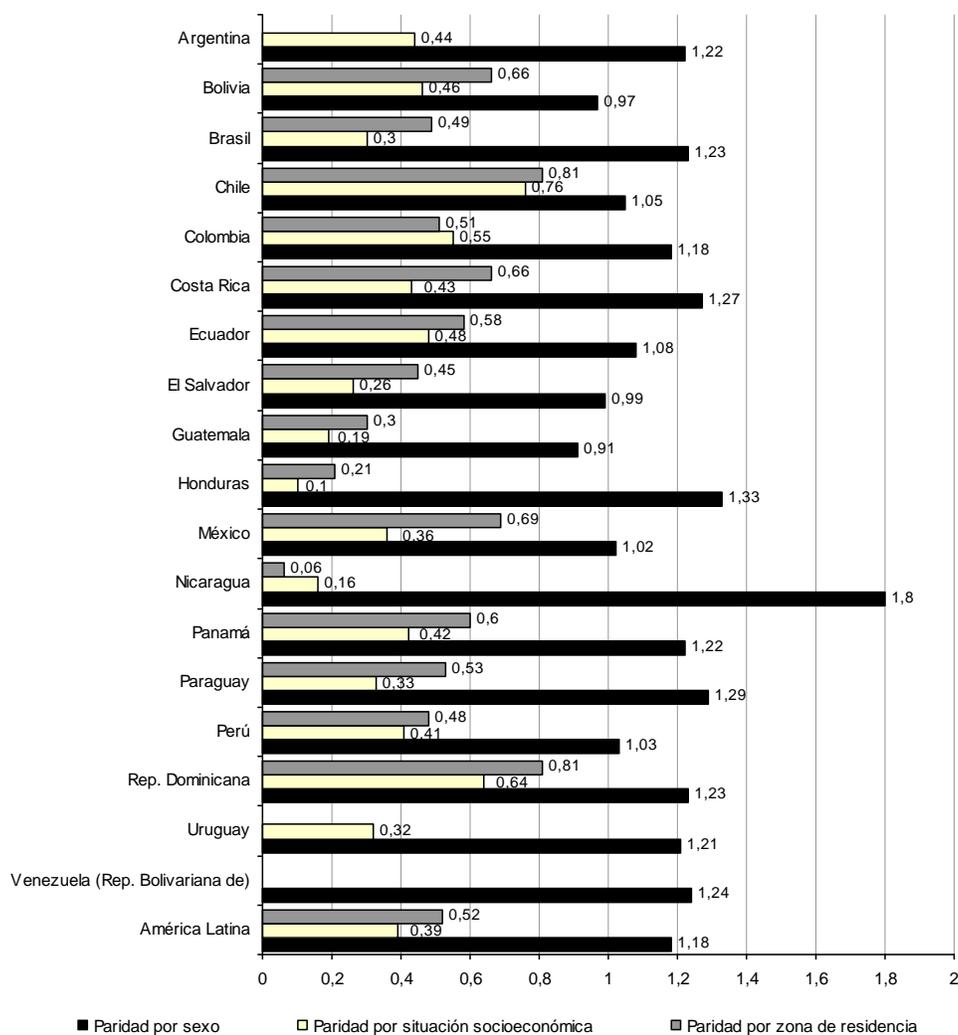
Notas: Grupo: A = asiste a la alta secundaria; B = asiste a un nivel distinto a la alta secundaria; C = no asiste a la escuela.

⁵ La noción de nivel se ciñe estrictamente a lo enunciado en CINE 1997 (véase recuadro 2).

⁶ En otros términos, $\sum Pao \cdot PAa \cdot PSa = 1$, donde Pao = proporción en asistencia oportuna; PAa = proporción en asistencia en un nivel distinto a la alta secundaria y PSa = proporción sin acceso al momento de la realización de la encuesta.

En términos generales, los países que presentan los mayores niveles de acceso de la población en edad de asistencia a la alta secundaria, sin importar el grado/nivel al cual asisten los jóvenes son Chile, República Dominicana, Argentina y Brasil, mientras que los menores niveles de asistencia se encuentran en Nicaragua, Honduras, Guatemala, El Salvador y México. Se debe colocar atención especial a la zona gris, que indica el porcentaje de jóvenes en atraso escolar. Los mayores niveles de rezago entre los sujetos en edad de asistencia a la alta secundaria se aprecian en Costa Rica, Argentina, Brasil, Colombia, Perú y Paraguay, mientras que las menores tasas de atraso se observan en Ecuador, México y Chile. Así, en Ecuador y México el problema parece ser la falta de acceso, más que el rezago escolar, mientras que en Argentina, Costa Rica, Brasil y Colombia, las mayores dificultades tienen que ver con el retraso escolar.

GRÁFICO 5
AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): PARIDAD EN LA ASISTENCIA A LA ALTA SECUNDARIA SEGÚN EL SEXO, LA SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA Y LA ZONA DE RESIDENCIA, ALREDEDOR DEL 2005



Fuente: Elaborado por el autor sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares los respectivos países.

Notas: Las medidas de paridad se estimaron considerando como base las tasas netas de asistencia a la alta secundaria.

Con respecto a las asimetrías en el acceso a la alta secundaria según el sexo, los datos expuestos en el gráfico 5 muestran una tendencia favorable a las mujeres. Solamente Guatemala, El Salvador y Bolivia exhiben índices de paridad de género inferiores a 1, lo cual indica niveles de asistencia favorables a los hombres. Por su parte, la comparación en función de la situación socioeconómica y la zona de residencia indica un comportamiento similar al observado para la conclusión de la primaria y la baja secundaria y el acceso a la educación preescolar. Los más pobres y los residentes en zonas rurales son los grupos que evidencian los menores niveles de acceso a la alta secundaria. Nuevamente, los países que presentan las mayores inequidades por situación socioeconómica y zona de residencia son Nicaragua, Honduras, Guatemala y El Salvador.

Las dificultades de los sistemas de educación secundaria no se agotan en los temas de acceso, progresión y conclusión, siendo cada vez más relevantes los problemas relacionados con la calidad de la educación (véase el recuadro 3). Así, los países de América Latina y el Caribe deben buscar fórmulas que permitan avanzar en hacer efectivo el derecho a la escolarización de los niños y adolescentes y que al mismo tiempo garanticen la entrega de servicios educativos con una calidad suficiente como para que los niños y jóvenes puedan participar adecuadamente en las sociedades basadas en la información y el conocimiento. En otros términos, si la mayor escolarización de la población no es acompañada por un mejoramiento de la calidad de las escuelas, se estará ante un mero “éxito estadístico”, que no se reflejará en cambios sustanciales en las condiciones de vida de las personas. A su vez, una educación pública de calidad puede ser uno de los mejores incentivos para que los niños y jóvenes en desventaja accedan a las escuelas y avancen a través de los distintos grados y niveles escolares.

RECUADRO 3 EL DERECHO A UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

Una educación de calidad debería permitir a los niños la adquisición de las competencias necesarias para una inserción laboral adecuada, para ejercer sus derechos y para adaptarse a sociedades de aprendizaje permanente. Uno de los problemas para la medición de la calidad es su carácter normativo y multidimensional, lo cual repercute en la falta de acuerdo sobre su significado y dimensiones. La calidad de la educación es un concepto dinámico, que se encuentra en una permanente transfiguración en contextos sociales caracterizados por fuertes cambios económicos, sociales y culturales (CEPAL, 2007b).

Los resultados educacionales permiten aproximarse a la calidad de la educación. Aunque los estudios difieren respecto de cuáles resultados se deben medir, la aproximación más utilizada es la medición del rendimiento académico. Para la medición del rendimiento existen diversas alternativas, las cuales van desde el promedio de notas obtenidos en el nivel y su corrección por el porcentaje de asistencia, la aplicación de pruebas que miden conocimientos, hasta la aplicación de pruebas estandarizadas a nivel nacional —basadas en el currículo del país— o internacional, que apuntan a medir la posesión de competencias claves para participar en sociedades basadas en la información y el conocimiento. En todo caso, las pruebas internacionales no están exentas de dificultades, pues requieren de procedimientos de adaptación lingüística y también deben tener en cuenta las particularidades culturales de las comunidades donde se aplican (CEPAL, 2007b).

Los países de la región han participado en varios estudios internacionales sobre los aprendizajes de niños y adolescentes que están en la educación primaria y secundaria, y en estas investigaciones se han observado sistemáticamente resultados educativos deficitarios. Por ejemplo, el Estudio Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), encontró que el 40% de los niños urbanos de la región solo es capaz de ejecutar ejercicios básicos de matemáticas (PRIE, 2003 y CEPAL, 2007a).

Por su parte, la CEPAL (2007b) concluyó que los países latinoamericanos que participaron en el Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos (Programme for Indicators of Student Achievement (PISA)) obtuvieron, en comparación a los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), los peores resultados en las pruebas de lectura. En promedio, alrededor de 31% de los estudiantes de 15 años de la región solo alcanzó un nivel rudimentario de comprensión de los contenidos de las pruebas de lectura (nivel 1) y un 23% no logró ni siquiera ese nivel básico. Esta situación contrasta con los resultados de los países de la OCDE, donde solo el 15% de los estudiantes no supera el nivel 1 de competencias de lenguaje.

A su vez, los conocimientos y destrezas en lectura y matemáticas de los niños de 15 años de la región difieren según el tipo de escuela y la zona de residencia. En todos los países de la región que participaron en PISA (2000), los niños de las escuelas públicas y que residen en zonas rurales obtienen puntajes más bajos en lectura y matemáticas que los niños y niñas que asisten a escuelas privadas y que viven en zonas urbanas: por ejemplo, los niños de las escuelas públicas en Perú obtienen puntajes promedio en matemáticas y lectura que equivalen al 69,7% y 71,7% de los puntajes medios de sus pares que asisten a escuelas privadas, respectivamente. Asimismo, las brechas según el tipo de escuela y la zona de residencia tienden a ser mayores en los países latinoamericanos que participaron en PISA (2000) que en los países de la OCDE. En estos últimos países, los niños de escuelas públicas tienen conocimientos y destrezas en matemáticas que equivalen al 92,3% de las habilidades de los niños de las escuelas privadas, mientras que en todos los países latinoamericanos que participaron del estudio, este valor se encuentra bajo el 90%.

Para alcanzar una educación de calidad es necesario crear ambientes de aprendizaje efectivos en las aulas. Ello implica superar las aproximaciones pedagógicas tradicionales, que parten de supuestos como los siguientes: (a) la educación es una transferencia de conocimiento desde un experto a un niño que es ignorante; (b) los niños son receptores pasivos de información; (c) el proceso de aprendizaje se efectúa en etapas fijas, y (d) el castigo es necesario para reforzar los aprendizajes. Una aproximación que mejore los procesos de enseñanza/aprendizaje requiere que los niños y niñas sean protagonistas de sus aprendizajes, que los docentes acompañen los procesos de los alumnos, y que las evaluaciones no sean estigmatizadoras para los niños. Asimismo, una educación de calidad supone un currículo amplio y pertinente a las realidades locales y a las necesidades e intereses de los niños y niñas. Se trata de fomentar los aprendizajes para la vida, que implican el desarrollo de destrezas como la resolución no violenta de conflictos, el pensamiento crítico y la creatividad (Hopenhayn y Villatoro, 2006).

Por último, una educación de calidad requiere de escuelas efectivas: no obstante las variables socioeconómicas y familiares son los principales predictores del desempeño educativo, la escuela hace una diferencia, especialmente entre los niños en desventaja (Marzano, 2000). Las escuelas efectivas destacan por la calidad de su currículo y por la prestación de éste en base a metodologías adecuadas, por la implementación de niveles de instrucción apropiados a las destrezas y conocimientos de los estudiantes, por el fomento de la motivación de los alumnos y por permitir un tiempo suficiente a los niños y niñas para el aprendizaje de los contenidos y materiales presentados en las aulas. En lo que refiere a la gestión, las escuelas efectivas tienen una misión y un enfoque académico claros, disponen de directores que son iniciadores de innovación y que estimulan al personal docente para que se involucre en ésta, cuentan con un ambiente ordenado y monitorean sistemáticamente el desempeño de los estudiantes (Slavin, 1996).

Fuentes: Alcanzando las metas educativas, Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE), 2003, *Informe Regional*, Santiago de Chile, UNESCO/MINEDUC (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)/Ministerio de Educación de Chile), en: <<http://www.prie.cl/espanol/seccion/documento/Alcanzandolasmetaseducativasintroduccion.pdf>>. Panorama Social de América Latina 2007, CEPAL, 2007b, LC/G.2351-P/E, Santiago de Chile, publicación de las Naciones Unidas. El derecho a la educación, Una tarea pendiente para América Latina y el Caribe, Hopenhayn y Villatoro, 2006, *Boletín Desafíos* 3:4-9, Santiago de Chile, CEPAL/UNICEF. A new era of School Reform: Going where the research takes us, Marzano, 2000, Aurora CO: Mid continent research for education and learning. Salas de clase efectivas, escuelas efectivas: Plataforma de investigación para una reforma educativa en América Latina, Slavin, 1996, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), *documento de trabajo* 3

Los datos que se reportan sobre los resultados PISA 2000 (Programme for Indicators of Student Achievement (Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos)), constituyen una elaboración del autor sobre la base de la información contenida en el sitio electrónico, Base de Datos en línea estudio PISA 2000 <http://pisaweb.acer.edu.au/oeecd/oeecd_pisa_data.html>

V. Erradicación gradual del analfabetismo adulto

La erradicación gradual del analfabetismo en la población adulta aportaría a la reducción de la extrema pobreza, a la inclusión y cohesión sociales y al fomento de la productividad y el crecimiento. Los estados de la región deben proporcionar oportunidades de educación permanente, que permitan superar los rezagos en la población adulta, especialmente entre los más excluidos. Según la CEPAL (2007a), las altas tasas de alfabetización juvenil existentes en América Latina y el Caribe proporcionan espacio para una meta para la población adulta, aunque esta debe plantearse en términos graduales, por las dificultades existentes para alcanzar una erradicación total del analfabetismo en poblaciones extremadamente vulnerables y con muchos rezagos acumulados (por ejemplo, adultos mayores residentes en zonas rurales aisladas) y por los problemas de pertinencia cultural que podrían generarse en la intervención con comunidades que históricamente han funcionado en base a una tradición oral.

Si se consideran las mediciones obtenidas a través de la tasa dicotómica de alfabetismo para el período 2000-2004, se observa que Cuba se encuentra virtualmente en una situación de erradicación del analfabetismo en la población adulta. Otros países que presentan niveles altos de alfabetización adulta son Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Panamá y Venezuela. Los porcentajes más bajos de alfabetización se verifican en Guatemala, Nicaragua y Bolivia.

CUADRO 8
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (16 PAÍSES): TASA DE ANALFABETISMO
EN LA POBLACIÓN DE 25 AÑOS Y MÁS, 2000-2004

(Valores en porcentajes)

País	Año	%	Porcentaje estimado basado en:	
			Población 2000	Proyecciones de población 2005
Argentina	2001	96,6		
Bolivia	2001		81,6	
Brasil	2004			86,1
Chile	2002		94,6	95,0
Colombia	2004			91,2
Costa Rica	2000	93,8		
Cuba	2002		99,8	99,8
República Dominicana	2002		83,1	85,1
Ecuador	2001		88,4	
Guatemala	2002		59,7	65,3
México	2004			88,7
Nicaragua	2001		69,9	
Panamá	2000	90,3		
Perú	2004			84,5
Suriname	2004			87,2
Venezuela (Rep. Bolivariana de)	2001		90,9	

Fuente: Elaboración del autor sobre la base de Global Education Digest 2006, Comparing Education Statistics Across the World, y Base de Datos (en línea) <www.uis.unesco.org> ambos de la UNESCO Institute for Statistics (UIS) (Instituto de Estadística de la UNESCO), 2006, Montreal, y Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía, Población y Desarrollo (CELADE), Base de Datos (en línea) <<http://www.eclac.cl/celade/proyecciones/intentoBD-2002.htm>>

CUADRO 9
AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): CONCLUSIÓN DE LA PRIMARIA EN LA
POBLACIÓN DE 25 AÑOS Y MÁS, ALREDEDOR DEL 2005

(Valores en porcentajes)

País	Año	%
Argentina	2005	89.0 ^a
Bolivia	2004	49.1
Brasil	2005	71.2
Chile	2003	82.5
Colombia	2005	71.3
Costa Rica	2005	77.8
Ecuador	2005	74.4
El Salvador	2004	50.5
Guatemala	2004	35.3
Honduras	2003	44.2
México	2005	68.8
Nicaragua	2001	42.8
Panamá	2005	81.1
Paraguay	2005	65.1
Perú	2003	58.4
República Dominicana	2005	59.6
Uruguay	2005	84.4 ^a
Venezuela (Rep. Bolivariana de)	2005	78.8 ^a
América Latina		70.1

Fuente: Elaborado por el autor sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares los respectivos países.

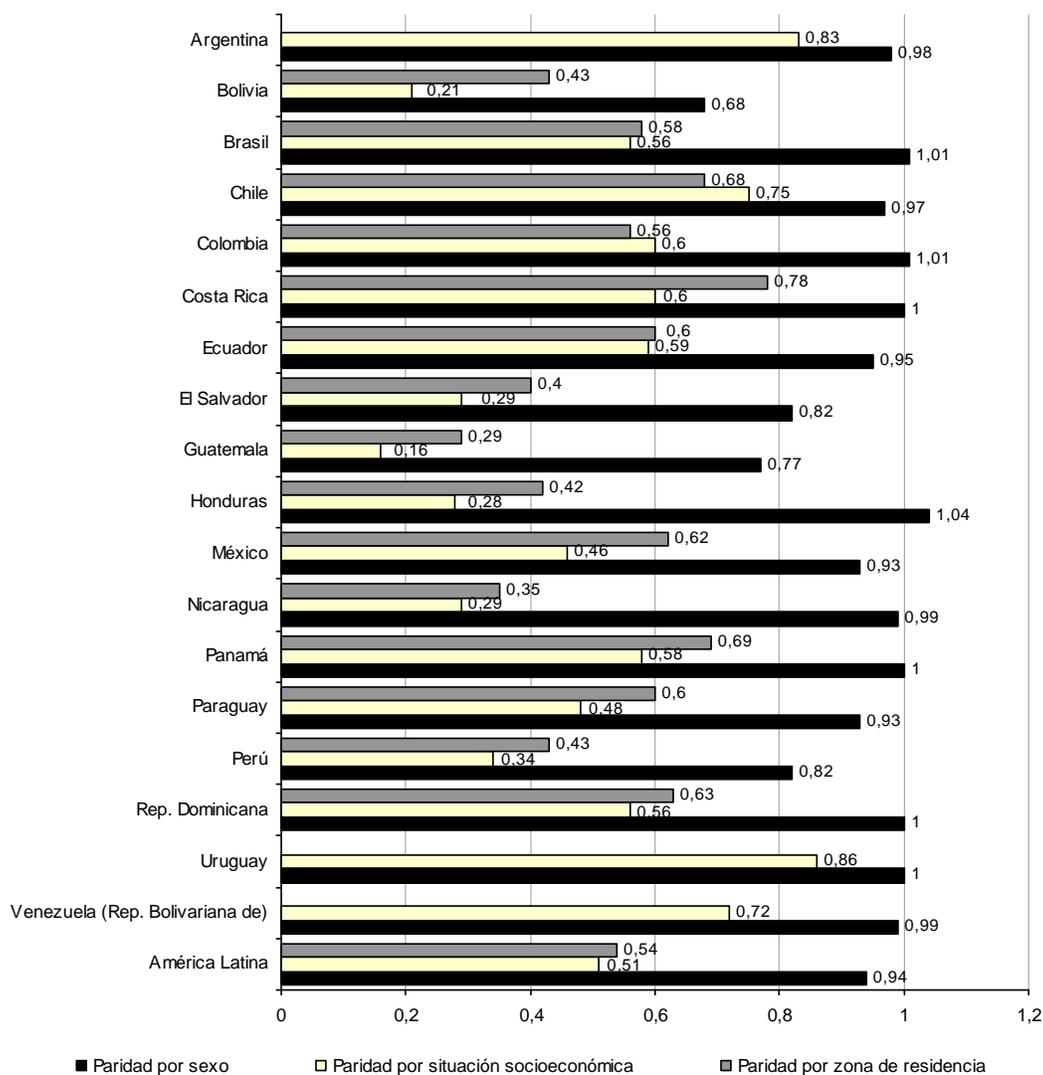
^a Total urbano.

En todo caso, la tasa dicotómica de alfabetismo no mide directamente las competencias de alfabetización, las que han sido definidas como un continuo de destrezas o habilidades relacionadas con el manejo de textos escritos (CEPAL, 2007a). Este problema pone de relieve la importancia de recurrir a indicadores adicionales. Al respecto, una modalidad de aproximación al analfabetismo es el porcentaje de conclusión de la primaria en la población de 25 años y más. Aun cuando este indicador tampoco da cuenta de las competencias de alfabetización, proporciona una visión complementaria a la obtenida mediante la tasa dicotómica tradicional y entrega la posibilidad de establecer las necesidades de educación permanente para población adulta con rezago escolar.

En América Latina el 29,9% de la población de 25 años y más no ha logrado concluir la educación primaria, lo cual significa aproximadamente 77 millones 500 mil personas. Los países con los mayores porcentajes de conclusión de la primaria en la población de 25 años y más son Argentina, Uruguay, Chile, Panamá y Venezuela, aunque se debe tener en cuenta que los valores para Argentina, Uruguay y Venezuela deberían ser más bajos, por cuanto la muestra incluye solamente a las poblaciones urbanas. Los menores porcentajes de conclusión se encuentran en Guatemala (35,3%), Nicaragua (42,8%), Honduras (44,2%) y Bolivia (49,1%). En números absolutos, las mayores concentraciones de personas de 25 años y más que no han podido terminar la primaria se encuentran en Brasil (aproximadamente 29 millones), México (16 millones), Colombia (6 millones 500 mil) y Perú (5 millones).

En cuanto a la equidad de género en la conclusión de la primaria en la población de 25 años y más, existen disparidades que desfavorecen a las mujeres, las cuales son más pronunciadas en Bolivia, El Salvador, Perú, México y Paraguay. A su vez, las asimetrías son mucho más importantes al considerar la situación socioeconómica y la zona de residencia. Los países que presentan las mayores brechas de conclusión en la población de 25 años y más de acuerdo a los ingresos y el área de residencia son Guatemala, Bolivia, Honduras, El Salvador, Nicaragua, México y Perú. Tal como se apreció para otros indicadores educativos, los países más desiguales en la conclusión según la situación socioeconómica también lo son desde el punto de vista de la zona de residencia. Cabe destacar que en el total de personas de 25 años y más que no han terminado la primaria, el 25,7% pertenece al quintil más pobre (aproximadamente 20 millones de individuos), mientras que el 44,8% reside en zonas rurales.

GRÁFICO 6
AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): PARIDAD EN LA CONCLUSIÓN DE LA PRIMARIA EN LA POBLACIÓN DE 25 AÑOS Y MÁS SEGÚN EL SEXO, LA SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA Y LA ZONA DE RESIDENCIA, ALREDEDOR DEL 2005



Fuente: Elaborado por el autor sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares los respectivos países.

VI. Conclusiones

América Latina se encuentra en una situación de alta proximidad al logro de la meta de conclusión universal de la educación primaria. El porcentaje de conclusión de este nivel en la población de 15 a 19 años de edad se incrementó desde un 79,4% en 1990 a un 91,9% en el 2005, lo cual representa un avance de 60,7 puntos hacia la meta de conclusión universal de la primaria. No obstante lo anterior, Nicaragua, Guatemala, El Salvador y Honduras avanzaron hacia la meta a ritmos inferiores al promedio regional, y al mismo tiempo son los países que se encuentran más lejos de la meta. Así, estos países deberán redoblar sus esfuerzos, para asegurar que todos los niños y niñas de la región puedan cursar el ciclo completo de la educación primaria.

Con respecto a la meta de universalización progresiva de la educación preescolar, la asistencia al último grado de la pre-primaria alcanzaba a un 73,7% alrededor del 2005 en América Latina, lo cual indica una situación de lejanía a la meta. Los países con los mayores niveles de acceso al último grado de la educación preescolar son Uruguay, México, Argentina y Brasil, mientras que los porcentajes más bajos se observan en República Dominicana, Costa Rica, Bolivia y Nicaragua.

El porcentaje de conclusión de la baja secundaria en la población de 20-24 años de edad alcanzaba al 70,6% alrededor del 2005, lo que implica que el 29,4% de la población latinoamericana de este grupo etario no ha concluido la baja secundaria. Los mayores porcentajes de conclusión de la baja secundaria se encuentran en Chile y Argentina. Por su parte, Guatemala, Honduras y Nicaragua evidencian

porcentajes de conclusión inferiores al 40%, lo cual los coloca en una posición de mucha lejanía a la meta. En cuanto al acceso a la alta secundaria, los países presentan una amplia variabilidad. En general, los países con los mayores niveles de acceso a la alta secundaria, sin importar el grado/nivel al cual asisten los jóvenes, son Chile, República Dominicana, Argentina y Brasil, mientras que los menores niveles se encuentran en Nicaragua, Honduras, Guatemala, El Salvador y México.

La consideración exclusiva de los datos obtenidos a través de la tasa dicotómica de alfabetismo en la población adulta para el período 2000-2004 sugiere una lectura relativamente optimista. Por ejemplo, Cuba se encuentra en una situación de erradicación del analfabetismo en la población adulta, y también destacan otros países con altos niveles de alfabetización de adultos, como Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Panamá y Venezuela. Sin embargo, en América Latina el 29,9% de las personas de 25 años y más (aproximadamente 77 millones 500 mil personas) no ha concluido la primaria. Los menores porcentajes de conclusión se encuentran en Guatemala (35,3%), Nicaragua (42,8%), Honduras (44,2%) y Bolivia (49,1%). Las mayores concentraciones de personas adultas que no han podido terminar la primaria se encuentran en Brasil (29 millones), México (16 millones), Colombia (6 millones 500 mil) y Perú (5 millones).

Un problema transversal a todos los niveles educativos analizados es la inequidad. En América Latina, los más pobres y quienes residen en zonas rurales, presentan menores porcentajes de conclusión de la primaria y de la baja secundaria y cuentan con menos acceso a la educación pre-primaria y a la alta secundaria. Las desigualdades por la adscripción étnica también son importantes. Asimismo, los países que presentan los peores resultados en los distintos indicadores educativos analizados son los que evidencian los mayores problemas de equidad. Otras dificultades tienen que ver con los altos grados de atraso escolar, los cuales, en el caso de la alta secundaria, son más importantes en Costa Rica, Argentina, Brasil, Colombia, Perú y Paraguay.

Por último, se debe tener en cuenta que en la región están cobrando cada vez más relevancia las cuestiones relacionadas con la calidad de la educación. La garantización del derecho a la escolarización (acceso, progresión, conclusión) es una condición necesaria pero no suficiente para que los niños y jóvenes adquieran las competencias básicas para participar en las sociedades de la información y el conocimiento. En este punto, es importante potenciar las sinergias entre el derecho a una educación de calidad y el derecho a la escolarización. Las escuelas públicas de calidad pueden ser el mejor incentivo para que los niños y jóvenes en desventaja utilicen y permanezcan en las escuelas y concluyan los diferentes niveles educativos.

Bibliografía

- Brunefort, Michael, Albert Motivans y Yanghong Yang (2003), Investing in the future: financing the expansion of educational opportunity in Latin America and the Caribbean, *UIS working paper* N° 1, Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- CELADE (Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía, Población y Desarrollo), (s/fecha), Base de Datos (en línea) <<http://www.eclac.cl/celade/proyecciones/intentoBD-2002.htm>>
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2007a), Hacia la ampliación del segundo objetivo del Milenio, Una propuesta para América Latina y el Caribe, *Serie Políticas Sociales* 132, LC/L.2712-P/E, Santiago de Chile, publicación de las Naciones Unidas.
- ____ (2007b), Panorama Social de América Latina 2007, LC/G.2351-P/E, Santiago de Chile, publicación de las Naciones Unidas.
- ____ (2005), Objetivos de Desarrollo del Milenio, Una mirada desde América Latina y el Caribe, LC/G.2331, Santiago de Chile, publicación de las Naciones Unidas.
- Hopenhayn, Martín y Pablo Villatoro (2006), El derecho a la educación, Una tarea pendiente para América Latina y el Caribe, *Boletín Desafíos* 3:4-9, Santiago de Chile, CEPAL/UNICEF.
- Lynn, Karoly, Rebecca Kilburn y Jill Cannon (2005), Early childhood interventions, Proven results, future promise, extraído de: <http://www.rand.org/pubs/monographs/2005/RAND_MG341.pdf>
- Marzano, Robert (2000), A new era of School Reform: Going where the research takes us, Aurora CO: Mid continent research for education and learning.
- PISA (Programme for Indicators of Student Achievement (Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos)) (2000), Base de Datos en línea estudio PISA 2000 <http://pisaweb.acer.edu.au/oece/oece_pisa_data.html>

- PRIE (Proyecto Regional de Indicadores Educativos) (2003), Alcanzando las metas educativas, Informe Regional, Santiago de Chile, UNESCO/MINEDUC (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)/Ministerio de Educación de Chile), en: <http://www.prie.cl/espanol/seccion/documento/Alcanzandolasmetaseducativasintroduccion.pdf>
- Slavin, Robert (1996), Salas de clase efectivas, escuelas efectivas: Plataforma de investigación para una reforma educativa en América Latina, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), documento de trabajo 3.
- UIS (UNESCO Institute for Statistics (Instituto de Estadística de la UNESCO)) (2006), Global Education Digest 2006, Comparing Education Statistics Across the World, Montreal.
_____(s/fecha), Base de datos (en línea) <www.uis.unesco.org>
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)) (2004a), Educación para Todos en América Latina: un objetivo a nuestro alcance, Informe regional de monitoreo de Educación para Todos (EPT) 2003, Santiago de Chile.
- _____(2004b), La conclusión universal de la educación primaria en América Latina: ¿estamos realmente tan cerca? Informe regional sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio Vinculados a la Educación, Santiago de Chile.



NACIONES UNIDAS

Serie

CEPAL

estudios estadísticos y prospectivos

Números publicados

El listado completo de esta colección, así como las versiones electrónicas en pdf están disponibles en nuestro sitio web: www.cepal.org/publicaciones

62. Propuesta de ampliación del segundo objetivo de desarrollo del Milenio: un estado de avance, Pablo Villatoro (LC/L.2856-P), N° de venta S.07.II.G.179, (US\$ 10.00), diciembre, 2007.
61. Estimación de servicio de capital y productividad para América Latina, Claudio Aravena, José Jofré y Francisco Villarreal, (LC/L.2847-P), N° de venta S.07.II.G.170, (US\$ 10.00), septiembre, 2007.
60. La medición del ingreso para los estudios de pobreza en América Latina: aspectos conceptuales y empíricos, Luis Beccaria (LC/L. 2802-P), N° de venta S.07.II.G.135, (US\$ 10.00), diciembre, 2007.
59. Descomponiendo la desigualdad salarial en América Latina: ¿Una década de cambios?, Dante Contreras y Sebastián Gallegos ((LC/L. 2789-P), N° de venta S.07.II.G.127, (US\$ 10.00), noviembre, 2007.
58. Pobreza en dimensiones distintas al ingreso, Osvaldo Larrañaga (LC/L.2785-P), N° de venta S.07.II.G.118, (US\$ 10.00), octubre, 2007.
57. El séptimo objetivo del Milenio en América Latina y el Caribe: avances al 2007, Rayén Quiroga (LC/L.2782-P), N° de venta S.07.II.G.116, (US\$ 10.00), octubre, 2007.
56. Principios y aplicación de las nuevas necesidades de energía según el Comité de Expertos FAO/OMS 2004, Erik Díaz Bustos (LC/L.2780-P), N° de venta S.07.II.G.114, (US\$ 10.00), agosto, 2007.
55. La cohesión social en los países desarrollados: conceptos e indicadores, sin autor (LC/L.2781-P), N° de venta S.07.II.G.115, (US\$ 10.00), agosto, 2007.
54. Imputación de datos: teoría y práctica, Fernando Medina y Marco Galván (LC/L.2772-P), N° de venta S.07.II.G.109, (US\$ 10.00), julio, 2007.
53. Indicadores de los objetivos de desarrollo del Milenio en América Latina y el Caribe: una comparación entre datos nacionales e internacionales, Simone Cecchini e Irene Azócar (LC/L.2767-P), N° de venta S.07.II.G.103, (US\$ 10.00), julio, 2007.
52. Transversalizando la perspectiva de género en los objetivos de desarrollo del milenio, Daniela Zapata (LC/L.2764-P), N° de venta S.07.II.G.100, (US\$ 10.00), junio 2007.
51. Un sistema de indicadores líderes compuestos para la región de América Latina, Mauricio Gallardo y Michael Pedersen (LC/L. 2728-P), N° de venta S.07.II.G.66, (US\$ 10.00), mayo, 2007.
50. Propuesta regional de indicadores complementarios al Objetivo de Desarrollo del Milenio 7: “Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente”, Rayén Quiroga Martínez, (LC/L.2746-P), N° de venta S.07.II.G.84, (US\$ 10.00), mayo, 2007.
49. Indicadores líderes compuestos. Resumen de metodologías de referencia para construir un indicador regional en América Latina, Mauricio Gallardo y Michael Pedersen (LC/L.2707-P), N° de venta S.07.II.G.55, (US\$ 10.00), abril, 2007.
48. The millennium development goals: opportunities and challenges for national statistical systems in Latin America and the Caribbean, (LC/L.2673-P), N° de venta E.07.II.G.40, (US\$ 10.00), March, 2007.
47. El consumo aparente de energía fósil en los países latinoamericanos hacia 1925: una propuesta metodológica a partir de las estadísticas de comercio exterior, Mauricio Folchi y María del Mar Rubio. En prensa.
46. El método DEA y su aplicación al estudio del sector energético y las emisiones de CO₂ en América Latina y el Caribe, Andrés Schuschny (LC/L.2657-P), N° de venta S.07.II.G.8, (US\$ 10.00), enero, 2007.
45. Can Latin America Fly? Revising its engines of growth, Hubert Escaith (LC/L.2605-P), N° de venta E.06.II.G.125, (US\$ 10.00), September, 2006.
44. Importaciones y modernización económica en América Latina durante la primera mitad del siglo XX. Las claves de un programa de investigación, Albert Carreras, Mauricio Folchi, André Hofman, Mar Rubio, Xavier Tafunell y César Yáñez (LC/L.2583-P), N° de venta S.06.II.G.113, (US\$ 10.00), septiembre, 2006.
43. La medición de los Objetivos de Desarrollo del Milenio en las áreas urbanas de América Latina, Simone Cecchini, Jorge Rodríguez y Daniela Simioni (LC/L.2537-P), N° de venta S.06.II.G.64, (US\$ 10.00), junio, 2006.
42. Latin America and the Caribbean. Projections 2006-2007. Economic Projections Centre, (LC/L.2528-P), Sales No. E.06.II.G.55, (US\$ 10.00), June, 2006.

42. América Latina y el Caribe: proyecciones 2006-2007, Centro de Proyecciones Económicas (LC/L.2528-P), N° de venta S.06.II.G.55, (US\$ 10.00), abril, 2006.
41. Propuesta para un compendio Latinoamericano de indicadores sociales, Unidad de Estadísticas Sociales, (LC/L.2471-P), N° de venta S.06.II.G.15, (US\$ 10.00), diciembre 2005.
40. Oportunidades digitales, equidad y pobreza en América Latina: ¿Qué podemos aprender de la evidencia empírica? Simone Cecchini, (LC/L.2459-P), N° de venta S.05.II.G.206, (US\$ 10.00), diciembre 2005.
39. El seguimiento de los objetivos de desarrollo del milenio: oportunidades y retos para los Sistemas Nacionales de Estadística, José L. Cervera Ferri, (LC/L.2458-P), N° de venta S.05.II.G.204, (US\$ 10.00), diciembre, 2005
38. Elementos teóricos del ajuste estacional de series económicas utilizando X-12-ARIMA y TRAMO-SEATS, Francisco G. Villarreal (LC/L.2457-P), N° de venta S.05.II.G.203, (US\$ 10.00), diciembre 2005.
37. Tópicos sobre el Modelo de Insumo-Producto: teoría y aplicaciones, Andrés Ricardo Schuschny, (LC/L.2444-P), N° de venta S.05.II.G.191, (US\$ 10.00), diciembre 2005.
36. Demanda de exportaciones e importaciones de bienes y servicios para Argentina y Chile, Claudio Aravena, (LC/L.2434-P), N° de venta S.05.II.G.180, (US\$ 10.00), diciembre de 2005.
35. Propuesta metodológica para el desarrollo y la elaboración de estadísticas ambientales en países de América Latina y el Caribe, Dharmo Rojas, (LC/L.2398-P), N° de venta S.05.II.G.143, (US\$ 10.00), octubre, 2005.
34. Indicadores sociales en América Latina y el Caribe, Simone Cecchini, (LC/L.2383-P), N° de venta S.05.II.G.127, (US\$ 10.00), septiembre, 2005.
33. El acuerdo de libre comercio Mercosur-Comunidad Andina de Naciones: una evaluación cuantitativa, Daniel Berrettoni y Martín Cicowiez (LC/L.2310-P), N de venta S.05.II.G.59, (US\$ 10.00), abril, 2005.
32. América Latina y el Caribe: proyecciones 2005, Centro de Proyecciones Económicas (CPE), (LC/L.2297-P), N° de venta S.05.II.G.45, (US\$ 10.00), abril, 2005.
31. Metodología de proyecciones económicas para América Latina: formulación de proyecciones de corto plazo a partir de la base de datos de coyuntura, Centro de Proyecciones Económicas, (LC/L.2296-P), N° de venta S.05.II.G.44, (US\$ 10.00), abril, 2005.
30. Cuentas ambientales: conceptos, metodologías y avances en los países de América Latina y el Caribe, Farid Isa, Marcelo Ortúzar y Rayén Quiroga, (LC/L.2229-P), N° de venta: S.04.II.G.151, (US\$ 10.00), enero, 2005.
29. Crecimiento económico, creación y erosión de empleo: un análisis intersectorial, Gabriel Gutiérrez (LC/L.2199-P), N° de venta S.04.II.G.125, (US\$ 10.00), octubre, 2004.
28. Un enfoque contable y estructural al crecimiento y la acumulación en Brasil y México, (1983-2000), (LC/L.2188-P), N° de venta S.04.II.G.116, (US\$ 10.00), diciembre, 2004.
27. Proyecciones de América Latina y el Caribe, 2004, Centro de Proyecciones Económicas (LC/L.2144-P), N° de venta S.04.II.G.72, (US\$ 10.00), mayo, 2004.
26. Estados Unidos: ¿Una nueva economía, o más de lo mismo?, Gunilla Ryd (LC/L.2043-P), N° de venta S.03.II.G.202, (US\$ 10.00), diciembre, 2003.
25. Potential output in Latin America: a standard approach for the 1950-2002 period, André A. Hofman, Heriberto Tapia, (LC/L.-2042P), Sales No. E.03.II.G.205, (US\$ 10.00), December, 2003.
24. El desarrollo económico de América Latina en épocas de globalización-una agenda de investigación, Albert Carreras, André A. Hofman, Xavier Tafunell y César Yáñez, (LC/L.2033-P), N° de venta S.03.II.G.197, (US\$ 10.00), diciembre, 2003.
23. Tendencias y extrapolación del crecimiento en América Latina y el Caribe, Hubert Escaith, (LC/L.2031-P), N° de venta S.03.II.G.193, (US\$ 10.00), diciembre, 2003.

- El lector interesado en adquirir números anteriores de esta serie puede solicitarlos dirigiendo su correspondencia a la Unidad de Distribución, CEPAL, Casilla 179-D, Santiago, Chile, Fax (562) 210 2069, correo electrónico: publications@cepal.org.

Name: Activity: Address: Postal code, city, country: Tel.: Fax: E.mail:
