Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la educación de calidad para todos

Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC) -2007

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

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

prelac
Educación de Calidad para Todos

SITUACIÓN EDUCATIVA DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: GARANTIZANDO LA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS

Informe Regional de **Revisión y Evaluación del Progreso** de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC) -2007

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

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

© UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago); con la colaboración del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS)

Equipo de trabajo:

Responsable general del informe:

Cesar Guadalupe, Asesor Regional para América Latina y el Caribe - Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), y Coordinador del Sistema Regional de Información (SIRI) - OREALC/UNESCO Santiago; con el equipo profesional del SIRI:

Ivan Castro de Almeida

Daniel Taccari

Equipo a cargo del análisis documental sobre pertinencia y relevancia:

Rosa Blanco

Ricardo Hevia

Carolina Hirmas (Responsable)

Los estudios documentales de base usados para este análisis estuvieron a cargo de: Daniela Eroles, Stafford Griffith, Carolina Hirmas, Cecilia Kaluf, Liliana Miranda y Patricia Romero.

Equipo a cargo de la evidencia y análisis estadísticos:

Sistema Regional de Información (SIRI) - OREALC/UNESCO Santiago

Apoyo administrativo:

Marcela Copetta, Loreto Bilbao y Viviana Ramírez

El conjunto del equipo profesional de la OREALC/UNESCO Santiago participó en diversas sesiones de trabajo orientadas a definir la estructura y contenidos de este documento, así como en la revisión de las diversas versiones previas del mismo.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas (CEPAL) procesó y proporcionó la información de las Encuestas de Hogares usada en el informe. La Oficina de Planificación del Ministerio de Educación de Cuba proporcionó la información sobre niveles de escolaridad de la población adulta de dicho país, la que ha sido producida de modo conjunto con la Oficina Nacional de Estadística de ese país. El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO-IIPE (sede Buenos Aires) procesó y proporcionó información generada en el marco de su programa de investigación sobre "La profesionalización de los docentes."

Los integrantes del equipo de trabajo son responsables por el contenido de este informe. Las opiniones que aquí se expresan no representan necesariamente las de la UNESCO, por lo que no comprometen la responsabilidad de dicha institución.

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

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

Diseño y diagramación: Marcela Veas

ISBN No: 978-956-8302-76-4

Impreso por Salesianos Impresores S.A.

Santiago, Chile, agosto de 2008

ADVERTENCIA

El uso de un lenguaje que no discrimine ni reproduzca esquemas discriminatorios entre hombres y mujeres es una de las preocupaciones de nuestra Organización. Sin embargo, no hay acuerdo entre los lingüistas acerca de la manera de hacerlo en español.

En tal sentido, y para evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español o/a; los/las y otras formas sensibles al género con el fin de marcar la presencia de ambos sexos, hemos optado por usar la forma masculina en su tradicional acepción genérica, en el entendido que es de utilidad para hacer referencia tanto a hombres y mujeres sin evitar la potencial ambigüedad que se derivaría de la opción de usar cualesquiera de las formas de modo genérico.

ÍNDICE

Presentación 5

Reconocimientos 7

Guía del lector 9

Resumen ejecutivo. 13

Introducción 25

1. ¿Son las experiencias educativas **relevantes** dados los fines de la educación y los desafíos del mundo contemporáneo? 33
2. ¿Son los servicios educativos que se brindan **pertinentes** a las condiciones particulares de los estudiantes, sus familias y comunidades?. 57
3. ¿Son los sistemas educativos de la región **eficaces** en cuanto al logro de las metas educativas fundamentales? 83
4. ¿Son los sistemas educativos de la región **eficientes** en cuanto a la asignación y uso de los recursos que la sociedad destina a la educación? 119
5. ¿Están los sistemas educativos contribuyendo a la **equidad** mediante la creación de igualdad de oportunidades? 131

Conclusiones 145

Información por países 151

Notas metodológicas 195

Anexo 1: Información y pautas del análisis documental 211

Anexo 2: Datos estadísticos 229

Referencias 245

PRESENTACIÓN

La información acerca del estado de la situación en la región es un elemento central para la formulación, ejecución y evaluación de políticas, así como para el desarrollo de un mejor debate público sobre la educación.

Desde este punto de vista, este informe ha sido producido a efectos de dar cuenta de la situación de los países de la región a partir de un enfoque de derechos, tomando en cuenta tanto los objetivos y metas internacionalmente concordados en el ámbito de la Educación para Todos (EPT) como las estrategias y principios que la región ha identificado como claves en su Proyecto Regional de Educación (PRELAC)

De esta manera, el presente documento no es sólo una respuesta a una solicitud expresa de los Ministros de Educación al respecto, sino también un esfuerzo que toca directamente al rol de la UNESCO como aliado intelectual de sus Estados Miembros en la búsqueda de la concreción de los principios y derechos fundamentales que definen el accionar de las Naciones Unidas desde su concepción.

A fin que la información cumpla un rol sustantivo como evidencia útil para los procesos implicados en las políticas educativas, es necesario que ésta sea producida y analizada en un marco de significados estrechamente relacionado con las necesidades de aquéllas y, desde esta perspectiva, la producción de información ha de basarse en la identificación de los aspectos sustantivos que definen el accionar público en el terreno de la educación.

Así, el presente informe no es un compendio de "datos" sino un relato -sustentado en evidencia- sobre el estado de la educación, el mismo que se basa en entender a la educación como un Derecho Humano fundamental. Por lo mismo, este relato se organiza considerando las dimensiones que definen dicho derecho y, por otra parte, caracterizan la acción pública en el terreno de la educación. De esta forma, se busca dar cuenta de la relevancia, pertinencia y equidad en la educación, así como de la eficiencia y eficacia en la operación de los sistemas educativos.

Esta visión amplia permite, por otro lado, trascender visiones instrumentales y/o reduccionistas que han primado en el desarrollo de los sistemas de información educativa y, así, presenta las bases para una tarea sustantiva de mejora y fortalecimiento de las capacidades de dichos sistemas para efectivamente brindar no sólo información confiable y oportuna, sino también significativa y relevante, dados los desafíos actuales de la educación y las visiones de ésta que están en la base de las estrategias de política educativa identificadas como clave por el PRELAC.

De esta manera, el presente documento atiende a una visión contemporánea sobre el sentido de la educación y es el resultado de un proceso en el que los países de la región, a través de las reuniones preparatorias del Comité Intergubernamental del PRELAC, han podido discutir la propia forma de organización y sentido de la presente revisión.

Asimismo, este documento es el primero en una serie de producción bienal que buscará contribuir a las tareas nacionales desde una mirada regional sobre el estado de la educación.

Por otra parte, este documento fue presentado como borrador a la II Reunión del Comité Intergubernamental del PRELAC a celebrarse en Buenos Aires, Argentina, los días 29 y 30 de marzo de 2007. Así, se brindó una oportunidad adicional para recibir una retroalimentación de los países sobre el contenido del mismo previa a su publicación final.

Debe notarse, que la base de información en la que reposa el presente documento proviene de diversas fuentes oficiales: (i) el análisis documental se basa en normativa y documentos oficiales de los países; (ii) la evidencia estadística se basa, mayormente, en los reportes oficiales de los propios Estados Miembros al Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) como órgano responsable a nivel mundial de esta tarea, así como información de Encuestas de Hogares que llevan adelante las Oficinas Nacionales de Estadística de los países y

que son acopiadas y procesadas por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas (CEPAL)

Esta publicación se inicia con una Guía del lector de obligada lectura en tanto establece algunos parámetros básicos acerca de cómo se ha construido el informe y la información que éste utiliza; seguidamente se presenta un Resumen Ejecutivo con los aspectos y hallazgos más importantes del documento; a dicho resumen sigue un capítulo introductorio que da cuenta de las consideraciones generales y el marco de análisis que definen la estructura y alcance de todo el documento; a éste siguen cinco capítulos sustantivos uno destinado a cada una de las dimensiones de análisis de la situación educativa aquí consideradas: relevancia, pertinencia, eficacia, eficiencia y equidad; finalmente se presentan las Conclusiones del mismo; así como una sección metodológica y dos Anexos con pautas y datos usados.

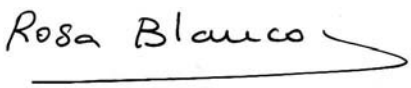
El documento permite constatar un conjunto importante de progresos en la región en materia educativa al tiempo que permite identificar otro conjunto, no menos importante, de desafíos que comprometen seriamente la garantía del Derecho a la educación. En ese sentido, se trata de un documento que en la difícil tarea de brindar una mirada integral a la vez que somera de un fenómeno lleno de complejidad y de diversidad de situaciones, busca conservar una posición equilibrada que evite tanto el riesgo de la autocomplacencia como el de la sobrecarga negativa y pesimista.

Ciertamente, el estado de la educación en la región está lleno de desafíos de importante magnitud y de gran urgencia en tanto comprometen el presente y futuro de millones de personas y de nuestras colectividades nacionales. Registrar lo logrado e identificar lo que falta por construir es el espíritu que anima este documento en tanto ambas tareas permiten brindar evidencia efectiva y significativa para el desarrollo de las políticas educativas.

Confiamos plenamente en que la presente publicación y la serie que ella inicia se conviertan, por tanto, en un material de reflexión obligada en la región que aliente el desarrollo de los necesarios esfuerzos al que nuestros pueblos tienen derecho y que los depositarios de la acción pública tenemos la tarea de ejecutar.

Esperamos que los análisis y hallazgos expuestos en este documento se conviertan en elementos que se integren en los debates nacionales. Así habremos hecho una contribución sustantiva en el terreno de las tareas que tenemos como organización al servicio de sus Estados Miembros. Si, además, el documento muestra un camino para que los productos de los sistemas de información no sean sólo materiales de consulta en bibliotecas de referencia, estaremos también contribuyendo a que las políticas educativas sean, cada vez más, informadas por la evidencia.

Santiago de Chile, mayo de 2007



Rosa Blanco Guijarro
Directora a. i.
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe de la UNESCO
OREALC/UNESCO Santiago

RECONOCIMIENTOS

Este informe ha sido posible gracias a la contribución de diversas personas e instituciones.

- Los señores Vice-Ministros de Educación y personal técnico de los Ministerios y otros participantes de las dos reuniones preparatorias de la II Reunión del Comité Intergubernamental del PRELAC (Santiago, diciembre de 2005 y mayo de 2006)
- El Instituto de Estadística de la UNESO (UIS) que brindó su apoyo tanto mediante el acceso a la base de datos internacional de estadísticas educativas, como también por el trabajo conjunto que desarrolla con a la OREALC/UNESCO Santiago desde hace varios años por medio de su Asesoría Regional.
- El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIPE), sede Buenos Aires, que procesó y brindó información producida en el marco de su programa de investigación sobre "La profesionalización de los docentes."
- La Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas (CEPAL) por su apoyo en el acceso a y el procesamiento de información proveniente de las Encuestas de Hogares de diversos países de la región.
- Patricia Arregui, Luiz Dourado, Gregory Elacqua, Liliana Miranda, Carlos Muñoz Izquierdo, María Amelia Palacios, Romualdo Portela, Daniel Taccari, Lilia Toranzos, Héctor Valdez y Heraldo Vianna participaron, en enero de 2004, en una reunión de expertos junto con especialistas de la OREALC/UNESCO Santiago, en la que se discutió una primera aproximación al enfoque y estructura que finalmente organiza este informe.
- Los participantes en diversos eventos en los que se presentaron los elementos centrales del enfoque y estructura analítica que organiza este informe: IV y V Talleres de Estadística Educativa de América Latina (Quito, 2003; Bogotá, 2005) y V del Caribe (Barbados, 2006); Reunión de Coordinadores Nacionales del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (UNESCO/LLECE; Santo Domingo; 2003); II Foro Hemisférico de Evaluación Educativa (Brasilia, 2005).
- Los equipos técnicos de estadísticas educativas de Argentina, Martha Kisilevsky, Marcela Jáuregui; Chile, Mauricio Farías, Atilio Pizarro, César Muñoz; México, Erika Valle; Paraguay, Hilda González, Dalila Zarza; Perú, Patricia Valdivia, Cholly Farro, y Uruguay, Mara Perez; que proporcionaron información complementaria sobre matrícula por grado y edad que no es incluida de modo regular en el reporte internacional de datos de dichos países, pues éste se basa en instrumentos (cuestionarios conjuntos UNESCO-OCDE-Eurostat) que no los contemplan.

A todos ellos el reconocimiento por su contribución, aunque el equipo a cargo de este documento es responsable de cualquier desacierto que contenga.

GUÍA DEL LECTOR

Fuentes de información

El presente informe ha sido elaborado contando principalmente con la siguiente información:

- La base de datos internacional sobre educación a cargo del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). La información corresponde al año académico terminado en 2004, o el más reciente si éste no está disponible. El detalle de la información usada puede consultarse en el anexo correspondiente.
- Información proveniente de Encuestas de Hogares acopiadas y procesadas por la Comisión Económica para América Latina de las Naciones Unidas (CEPAL), también tratada de acuerdo con los estándares internacionales en educación definidos por la UNESCO. Esta información corresponde al año calendario 2004 o al más próximo disponible.
- Un estudio documental específico sobre normatividad educativa y curricula nacionales desarrollado por la OREALC/UNESCO Santiago en 2006.
- Otra utilizada para fines específicos, identificada como tal en cada caso.

Definiciones y métodos

Para efectos de asegurar la comparabilidad internacional una herramienta clave es la **Clasificación Internacional Normalizada de la Educación**, CINE 97 de la UNESCO (UNESCO, 1997). La definición de los niveles educativos considerados en este informe corresponde a las de dicha clasificación a partir de la adaptación que cada país ha desarrollado para efectos de reportar su información estadística a la base de datos internacional a cargo del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), sea a través de los cuestionarios que éste aplica o de los que son de uso conjunto por el UIS, Eurostat y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

Los *promedios regionales* de los indicadores usados en este informe corresponden a medias simples de los valores de los países considerados en cada caso. Cuando se usan *valores regionales* éstos corresponden al promedio ponderado según los volúmenes de la población correspondiente. En ambos casos, se considera sólo a los países con información.

La información financiera ha sido expresada siempre en dólares norteamericanos corregidos según los efectos de los diferentes poderes de compra nacionales. Así, se ha usado dólares norteamericanos PPP (Paridad de Poder Adquisitivo) a valores constantes del año 2000, de acuerdo a las cifras publicadas por el Banco Mundial.

Análisis documental

Para efectos de dar cuenta de aspectos vinculados con la relevancia y pertinencia de los programas educativos, se ha desarrollado un estudio documental que ha considerado información de los países de la región originada en:

- La Constitución y la Ley General/Fundamental de Educación;
- Los planes de estudio o marco curricular o diseño curricular básico;
- Los programas específicos dirigidos a ciertos colectivos (educación intercultural bilingüe, educación especial, educación de jóvenes y adultos, etc.) o sobre temas en particular para reforzar el currículo (Derechos Humanos, convivencia escolar, sexualidad, formación ciudadana, prevención del alcoholismo y drogadicción, etc.), y
- Las políticas y programas vinculados con la atención de la diversidad individual, social y cultural.

Se ha privilegiado el análisis de los marcos curriculares o planes de estudio, puesto que el análisis de los programas de estudio requeriría de recursos largamente superiores a los

disponibles. El marco curricular abarca tanto los objetivos generales y lineamientos básicos de los diversos sectores, las orientaciones didácticas, consideraciones acerca de la evaluación y otros apartados, así como los objetivos y ejes transversales, en caso que éstos existan. Sin embargo, no todos los países presentan la misma estructura curricular. En algunos países los planes y programas se organizan en torno a objetivos y contenidos generales, por lo cual el marco curricular se presenta separado de los programas de estudio para cada sector de aprendizaje. En estos casos se ha continuado con el procedimiento previsto de análisis de los lineamientos, plan de estudio o marco curricular. En cambio, ciertos currículos se organizan en torno a competencias o estándares, en cuyo caso los planes y programas aparecen como un todo integrado, razón por la cual ha sido posible analizar el conjunto.

Por otra parte, la disponibilidad y accesibilidad a la información en los sitios web de los Ministerios de Educación es dispar y ha conducido a aplicar la pauta de análisis sobre bases informativas diferentes. A ello se agrega la dificultad para obtener la documentación completa de los planes de estudio. En América Latina se ha dispuesto de los planes de estudio de la mayor parte de los países, a excepción de Aruba, Panamá y Cuba. En el caso de Paraguay, se ha analizado exclusivamente el Programa de Estudio de Tercer Ciclo de Educación Básica. En el Caribe, se ha podido observar únicamente los planes de estudio de Belice e Islas Caimán, supliéndose esta falencia con la revisión de otros documentos como los informes desarrollados durante la evaluación de progresos en Educación para Todos en 1999, los Planes Estratégicos del último gobierno, los Informes Nacionales elaborados para las conferencias organizadas por la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (IBE) o algún estudio sobre desarrollo curricular. Ello explica el mayor detalle o precisión en algunos países, y la falta de referencias sobre otros.[1] A su vez, es importante considerar que en los países federados, con plena autonomía financiera y de gestión de las unidades provinciales o estatales, existen políticas y programas curriculares que no han sido incorporados a este estudio.

Es útil reconocer que algunos planes de estudio son de aprobación reciente, motivo por el cual los marcos normativos reflejan los avances más actuales en materia educativa; sin embargo, es probable que su adopción y efectiva ejecución no sea aún una realidad. Por el contrario, algunos currículos aunque no están tan actualizados en sus concepciones educativas y estructuras, llevan implementándose por más tiempo. Si bien el currículo prescrito no es idéntico al finalmente experimentado por los estudiantes en el aula, es un elemento clave para entender dicha experiencia.

Los aspectos considerados permiten observar si la legislación educativa y política curricular está o no bien orientada y qué aspectos están débilmente desarrollados en función de una atención pertinente a la población escolar. Asimismo, la pauta utilizada para el análisis permite comparar la coherencia entre los derechos que se busca asegurar, los principios educativos que se sustentan y los mecanismos, procedimientos y regulaciones existentes para hacerlos efectivos. A partir de estas pautas se podrá perfeccionar y diseñar nuevos instrumentos para el análisis de la pertinencia de los sistemas educativos, con relación a los textos escolares, a las evaluaciones nacionales y a las prácticas institucionales y pedagógicas, cuestiones que el presente estudio no aborda y que permitirían enriquecer la manera como se responde a la pregunta acerca de si el *cómo se educa* tiene una forma pertinente.

Respecto de los aspectos vinculados con la pertinencia curricular, se ha privilegiado el análisis de los marcos curriculares o planes de estudio, analizando, los principios y fundamentos del currículo, la estructura y organización curricular, los objetivos generales y lineamientos básicos de los diversos sectores, las orientaciones didácticas y de evaluación u otros apartados relacionados con la flexibilidad y adaptabilidad del currículo.

Se ha indagado y obtenido volúmenes disímiles de información respecto de los programas especiales o dirigidos a ciertos colectivos (educación especial, programas de apoyo a

1 Véase el anexo correspondiente para el detalle de la documentación consultada para cada país.

la gestión educativa, de descentralización, de formación docente). Aruba, ha sido el único caso en que no ha sido posible acceder a su legislación educativa relativa a la pertinencia.

Este análisis documental presenta dos limitaciones principales: no permite observar los sistemas educativos en su funcionamiento efectivo en las prácticas de los actores y admite niveles de análisis y comparabilidad restringidos a las declaraciones político-normativas y curriculares.

Así, la presente evaluación representa un trabajo inicial en la observación de la relevancia y la pertinencia de los sistemas educativos en su funcionamiento y operatividad real que requiere desarrollarse con análisis complementarios.

Datos estadísticos

Todas las tablas y gráficos muestran la información disponible para cada indicador usado. Así, no todos los países aparecen en todos los gráficos o tablas. En los anexos se incluye la información usada y se muestra la información que pudo ser incluida en cada caso. El símbolo "n.d." indica que la información no estuvo disponible para la elaboración de este informe, sea por que no existe o por que las fuentes usadas no la incluyeron.

En algunos casos la información disponible puede corresponder a estimaciones del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) o del país. El detalle se incluye en el anexo de datos. Asimismo, la OREALC/UNESCO Santiago, con la colaboración del UIS, ha calculado indicadores adicionales a los publicados regularmente por éste último usando la misma base de datos internacional.

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

- Todas las referencias a niveles educativos están hechas en términos de la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE 97), lo que no necesariamente coincide con las nomenclaturas o estructuras nacionales usadas en cada país. Así, por ejemplo, "educación primaria" equivale en todo este informe al nivel 1 de la CINE lo que no necesariamente es idéntico a lo que los países llaman educación primaria, básica, enseñanza elemental, etc.
- Las fuentes de información para calcular los indicadores no necesariamente coinciden con otras fuentes que pueden ser usadas por los países u otras organizaciones. Un caso ilustrativo es el valor del Producto Interno Bruto, basado en cifras del Banco Mundial en dólares norteamericanos corregidos por paridad de poder de compra y a valores constantes del año 2000 (USD PPP 2000), o la información demográfica basada en proyecciones de población de la División de Población de las Naciones Unidas.

Países

Este informe abarca a los 41 Estados Miembros u Observadores de la UNESCO en la región de América Latina y el Caribe. Estos 41 países y territorios, los identificadores ISO usados, y la agrupación sub-regional considerada en este informe se detallan a continuación:[2]

2 La agrupación sub-regional se basa en criterios culturales (lengua) y de organización territorial de la UNESCO. Así, se ha considerado como América Latina a todos los países de habla castellana o portuguesa y Aruba, y como Caribe a los países de habla inglesa, francesa u holandesa, excepto Aruba. Los nombres oficiales se detallan en el anexo de información por país.

Tabla 1: **Relación de países considerados, identificadores y agrupación sub-regional.**

América Latina		Caribe	
AR	Argentina	AI	Anguila
AW	Aruba	AG	Antigua y Barbuda
BO	Bolivia	AN	Antillas Holandesas
BR	Brasil	BS	Bahamas
CO	Colombia	BB	Barbados
CR	Costa Rica	BZ	Belice
CU	Cuba	BM	Bermuda
CL	Chile	DM	Dominica
EC	Ecuador	GD	Granada
SV	El Salvador	GY	Guyana
GT	Guatemala	HT	Haití
HN	Honduras	KY	Islas Caimán
MX	México	TC	Islas Turcos y Caicos
NI	Nicaragua	VG	Islas Vírgenes Británicas
PN	Panamá	JM	Jamaica
PY	Paraguay	MS	Montserrat
PE	Perú	KN	San Kitts y Nevis
DO	República Dominicana	VC	San Vicente y las Granadinas
UY	Uruguay	LC	Santa Lucía
VN	Venezuela	SR	Surinam
		TT	Trinidad y Tobago

RESUMEN EJECUTIVO

1. ***La Situación Educativa de América Latina y el Caribe 2007*** es un esfuerzo destinado a dar cuenta del estado de la educación en la región a partir de un enfoque basado en entender a la educación como un Derecho Humano fundamental y prestando atención a las metas de la Educación para Todos (EPT) y su forma regional cristalizada en los principios y focos estratégicos del Proyecto Regional de Educación (PRELAC).
2. De acuerdo con lo expuesto en ***Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*** (UNESCO 2007), un enfoque de derechos aplicado a la educación tiene implicancias acerca de lo que ha de entenderse por una educación de calidad. Desde el punto de vista de sus finalidades, la educación ha de ser **relevante**, es decir, debe habilitar a las personas para un ejercicio competente de su libertad y condición ciudadana; del mismo modo, la educación sólo puede lograr este propósito si es **pertinente** a las condiciones concretas en las que las personas actúan. Por otra parte, el hecho de tener un carácter universal, es decir de alcance para todos, y que habilita a las personas en términos de sus capacidades para la vida, hace que la **equidad** sea un factor consustancial a una educación de calidad. Por otra parte, al tratarse de un derecho, la acción pública resulta de crucial importancia, y en este sentido, una educación de calidad requiere ser **eficaz** al alcanzar los objetivos o metas que se plantea en el ámbito del accionar público, así como debe honrar los recursos que los ciudadanos destinan a la tarea mediante una operación **eficiente**.

   Por otra parte, los principios y focos estratégicos adoptados por EPT/PRELAC (UNESCO 2002) son, junto con la reflexión anterior, un elemento más que obliga a trascender visiones meramente instrumentales de la educación, lo cual impacta, por tanto, en la manera como la información puede dialogar con las necesidades de la formulación, implementación, evaluación y debate público de los asuntos educativos.
3. Dado esto, el presente informe se organiza de acuerdo a las cinco dimensiones de la calidad indicadas (relevancia, pertinencia, eficacia, eficiencia y equidad)[1] reorganizando un conjunto de información existente y generando nueva información, de manera tal que ésta sea consistente con las formulaciones anteriores, brindando información significativa. Asimismo, se prevé que sea el primer informe en una serie que tendrá periodicidad bienal.
4. Dado que los sistemas de información educativa existentes no han sido construidos a partir de estas consideraciones, se ha requerido un esfuerzo en dos direcciones: (i) una relectura de la información disponible a partir de otro marco de significados, y (ii) la producción específica de información, en particular con relación a las dimensiones relevancia y pertinencia.
5. A pesar de lo anterior hay aún muchos vacíos de información que deben ser enfrentados con investigaciones específicas y mediante un esfuerzo de mejora de los sistemas nacionales de información educativa a efectos de hacerlos más próximos a los enfoques vigentes sobre la educación, elevando su capacidades de producir información no sólo confiable y oportuna, sino también significativa para la toma de decisiones y el debate público desde un enfoque de derechos. Muchos de los esfuerzos actuales de la UNESCO en el marco de EPT/PRELAC están justamente dirigidos a atender estas áreas.

1 Este enfoque ha sido discutido en diversas reuniones técnicas, y en las dos reuniones preparatorias del Comité Intergubernamental del PRELAC (diciembre de 2005 y mayo de 2006).

El análisis documental de la dimensión *relevancia*, organizado a partir de los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI (aprender *a ser, a conocer, a hacer y a vivir juntos*) permitió derivar los siguientes hallazgos:

6. De los cuatro pilares del aprendizaje, el *aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser,* ya habían sido considerados en los enfoques sobre calidad de la educación en las últimas décadas del siglo XX (UNESCO, 2001b). La década de los 80 ubicó en el centro de los proyectos educativos la construcción de normas y la evaluación de los logros de aprendizaje de los alumnos, especialmente en lenguaje y en matemática. En esos años la confianza se depositó en los dispositivos de regulación y control de la educación en la perspectiva de mejorar la calidad de la educación. Para lograr una mejor calidad educativa se requerían más y mejores definiciones respecto de qué y cuánto se debía saber, y más y mejores pruebas para medir con exactitud si ello se lograba (UNESCO, 2003). Hacia fines de la década de los 90 y a comienzos del siglo XXI, el aprendizaje para vivir juntos ha ido adquiriendo más importancia debido a que, en sociedades cada vez más complejas, multiculturales y violentas, la cohesión social y la convivencia es un imperativo ineludible para enfrentar con éxito los desafíos del desarrollo.
7. En el contexto actual, en la mayoría de los países de la región aparecen orientaciones referidas a los cuatro pilares del aprendizaje en los marcos normativos y en los currículos escolares, aunque con desigual énfasis. Los objetivos en torno al *aprender a conocer* y al *aprender a vivir juntos* se encuentran bastante desarrollados, tanto a nivel normativo como en los lineamientos generales del currículo y en algunos programas de estudio. En cambio, no aparecen con la misma fuerza explicitados los objetivos del *aprender a hacer* y *aprender a ser*.
8. Del mismo modo, aparecen en su tratamiento algunas debilidades que requieren ser atendidas.
    a. La dimensión del *aprender a conocer* se encuentra muy presente en el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes en los ámbitos de lenguaje y la comunicación, la aplicación matemática, el conocimiento científico y social, y el desarrollo de capacidades básicas para seleccionar, analizar, evaluar y compartir información proveniente de diversas fuentes. Respecto al desarrollo del pensamiento crítico e integrador, se encuentran más presentes los procesos de análisis-síntesis y resolución de problemas, que aquéllos que propician el juicio evaluativo sobre determinados fenómenos. Y menos presentes, los procesos que conducen a la toma de decisiones. En otras palabras, se advierte un cierto desequilibrio respecto a los procesos de desarrollo del pensamiento, porque no basta con que los estudiantes manejen información, sean capaces de analizarla y resumirla si luego no se les enseña a hacer juicios e interpretaciones fundadas para la toma de decisiones.
    b. También en esta dimensión se advierte muy débil el desarrollo de la capacidad de los estudiantes de conocer cómo ellos conocen, o de aprender a partir de su propia experiencia de aprendizaje, es decir, el ejercicio de la meta-cognición y el meta-aprendizaje. Estas son capacidades de suma importancia, pues permiten ampliar el aprendizaje a otras áreas del conocimiento y promueven la capacidad de adaptarse a circunstancias cambiantes, lo que, en definitiva, prepara para aprender a aprender a lo largo de la vida.
    c. En los planes y programas de estudio, el *aprender a hacer* se manifiesta a través del objetivo de formar personas comprometidas con el medio ambiente y el desarrollo sustentable; así como con el uso de las nuevas tecnologías como herramientas de aprendizaje, productividad, comunicación e investigación. Con bastante frecuencia aparecen también aprendizajes orientados al trabajo en equipo. Pero con escaso

énfasis se encuentran los aspectos relacionados con el desarrollo de la capacidad de emprendimiento y liderazgo, esenciales para la sociedad actual. La capacidad de innovación y creatividad de las personas se limita principalmente a las áreas artísticas, aunque con una menor proporción de carga horaria con relación a las otras áreas de aprendizaje. La creatividad o innovación se menciona en algunas oportunidades en función del desarrollo de habilidades de investigación científica o del ejercicio matemático, sin que ello derive, por lo general, en aplicaciones concretas mediante creaciones o soluciones innovadoras de diversa naturaleza.

d. La dimensión del *aprender a convivir* se aprecia más fuerte en los aspectos relacionados con la formación ciudadana, mediante el desarrollo de actitudes de cooperación y solidaridad; el conocimiento y ejercicio de los derechos humanos; aprendizajes orientados al entendimiento mutuo a través del respeto a la diversidad y al pluralismo; y la capacidad para resolver pacíficamente los conflictos. Aparecen, sin embargo, con menor relevancia los aprendizajes orientados a aprender a valorar y actuar con justicia, basándose en la transparencia y en la honestidad, de gran importancia dados los altos índices de opacidad y corrupción en la región.

e. El *aprender a ser* es quizás el aspecto observado más débilmente desarrollado, no tanto en las orientaciones generales del currículo como en los sectores de aprendizaje. Los objetivos de aprendizaje menos desarrollados son los vinculados con el desarrollo de la identidad y la autonomía, el autoconocimiento, la autoestima, el autocontrol y el manejo de las emociones. Del igual modo, hay menciones muy generales con relación al desarrollo de la capacidad de proyección personal, generalmente asociada con la orientación vocacional y laboral, más que con la elaboración de proyectos de vida en un sentido amplio. En esta dimensión, los indicadores con mayor visibilidad son el establecimiento de relaciones empáticas, el desarrollo de la conciencia moral, la responsabilidad social y la reciprocidad. A este respecto, una constatación generalizada es la falta de espacios y tiempos escolares destinados al desarrollo personal, la orientación, la interacción entre pares, la reflexión y el diálogo sobre temas de interés para los estudiantes.

9. Se constató una tensión referida a la opción de integrar los cuatro pilares del aprendizaje como ejes transversales, o como objetivos y contenidos de sectores de aprendizaje específicos. En varios países, las orientaciones referidas al *aprender a vivir juntos*, al desarrollo del pensamiento, al aprender a emprender y al *aprender a ser*, se encuentran expresadas sólo en los ejes transversales del currículo. Sin dejar de reconocer la importancia de éstos como articuladores del aprendizaje, si en las orientaciones didácticas de los programas de estudio no se explicita cómo trabajar esas competencias en el contexto de cada área de aprendizaje, se corre el riesgo de que lo transversal se torne invisible y, por tanto, estos aprendizajes no se desarrollen adecuadamente.

   En el extremo contrario, se encuentran currículos que integran estos aprendizajes sólo en algunos sectores de aprendizaje, restringiendo con ello, por ejemplo, el desarrollo de la creatividad, a las artes; la resolución de problemas, a la matemática; la conciencia medioambiental, a las ciencias naturales; la formación ciudadana, a las ciencias sociales. De este modo, al no aplicarse transversalmente estos aprendizajes, se limita la posibilidad de desarrollar sus diferentes dimensiones en otras áreas del conocimiento, y se centra la responsabilidad sobre su promoción en algunos docentes y no en el conjunto de la escuela.

10. Por otra parte, se advierte una paradoja producto del mayor énfasis que se le otorga a los aprendizajes vinculados con el *aprender a vivir juntos* –relativos a la *socialización*– con relación a los objetivos en torno al *aprender a ser* –vinculados con la

individuación–, puesto que las personas son capaces de establecer mejores relaciones con los demás y con su cultura en la medida que hayan desarrollado su propia identidad y su proyecto personal de vida y viceversa, la construcción de la identidad se desarrolla a través de la convivencia con otros diferentes. Un enfoque de derechos en la educación permite potenciar al máximo el desarrollo de los estudiantes como personas, de modo que puedan insertarse mejor e influir más en el mundo que les toque desenvolverse.

11. Finalmente, en la mayoría de los países analizados, las orientaciones referidas a los cuatro pilares del aprendizaje se encuentran contenidas en los fines, objetivos generales y principios de la educación más bien a nivel *prescriptivo*, pero no tienen su correlato en las orientaciones didácticas, contenidos y actividades de aprendizaje de los programas de estudio, lo que puede dificultar seriamente su concreción en las prácticas escolares cotidianas. Después de este análisis, queda en pie la interrogante sobre cuán incorporadas se encuentran estas orientaciones en las prácticas docentes y en las dinámicas sociales institucionalizadas en las escuelas.

El análisis de la dimensión *pertinencia,* organizado a partir de las orientaciones hacia el respeto y valoración de la diversidad, la flexibilidad y adaptabilidad de la oferta educativa a las condiciones particulares de las personas, y la operación de sistemas de apoyo, permitió derivar los siguientes hallazgos:

12. Garantizar el derecho a la educación de todos los ciudadanos es, de modo expreso, una prioridad en la región. Esta se orienta prioritariamente a asegurar la igualdad de acceso y permanencia en el sistema, mediante la provisión de un servicio de educación pública y gratuita –usualmente entendida como ausencia de pagos de aranceles– al menos en sus niveles obligatorios, mencionándose sólo en algunos países que ésta debe ser de calidad.
13. *Los países manifiestan coincidencia en los postulados sobre el derecho* de todo estudiante a no ser discriminado, la igualdad de trato a hombres y mujeres y el derecho de personas con necesidades educativas especiales a recibir una educación de calidad con igualdad de oportunidades. La educación pública es laica en la mitad de los países; en la otra, la educación religiosa -principalmente católica- se imparte en todas las escuelas, otorgándose, sólo en algunos casos, la libertad de opción a padres y alumnos. El derecho de todo estudiante a recibir una educación que permita desarrollar y fortalecer la identidad propia se menciona escasamente y asociada con la identidad nacional. El énfasis en esta área tiende a ponerse en el desarrollo integral orientado a contribuir a la formación de la personalidad: expresión, capacidades, intereses y vocación.
14. Si bien las Constituciones declaran la igualdad en dignidad y derechos de las personas y *la eliminación de cualquier práctica discriminatoria*, en un número mayoritario de países las normativas no precisan regulaciones y sanciones a las instituciones educativas que quebranten esta disposición. En otros casos, aunque se establecen, no se prescribe la existencia de instancias de vigilancia y garantía, y en algunos casos, las regulaciones se concentran en situaciones específicas como la discriminación por embarazo, pertenencia étnica, portar el VIH o padecer SIDA, o el estado civil de los padres. Respecto a la existencia de disposiciones y regulaciones para la eliminación de estereotipos y discriminaciones en los textos escolares, son aún muy pocos los países que cuentan con normativa al respecto.
15. El aseguramiento del derecho a no ser discriminado, se vincula comúnmente a ofrecer *igualdad de oportunidades de acceso y permanencia* en el sistema educativo y se traduce en políticas de compensación de aquellos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad. Esto cobra la forma de programas focalizados o de régimen

especial (educación intercultural bilingüe, educación especial, educación de jóvenes y adultos, educación multigrado, etc.). Estas estrategias suelen combinar intervenciones de tipo psicosocial y pedagógica, favoreciendo el trabajo con las redes sociales, familia, comunidad, y se acompañan con la dotación de recursos para apoyar a las escuelas. El problema observado es la ausencia de articulaciones entre los diversos programas, surgiendo interrogantes sobre en qué medida comparten las mismas orientaciones, aprovechan la experiencia acumulada y recursos producidos, evalúan, sistematizan sus avances y reorientan sus acciones en función de las dificultades y logros alcanzados. Las políticas de carácter nacional, orientadas al mejoramiento de la gestión de la calidad, especialmente entre grupos vulnerables, presentan escasa evidencia sobre procedimientos y mecanismos para responder a la diversidad, y superar las barreras de aprendizaje y participación propias de la actual cultura y estructura del sistema escolar.

16. *La promoción y protección del derecho de los pueblos* indígenas, afro-descendientes, migrantes y demás minorías religiosas o lingüísticas, para recibir una educación que valore e incorpore su lengua y cultura, es señalada especialmente en países cuyas poblaciones indígenas o afro-descendientes son numerosas, aunque no en todos se expresan las estrategias y regulaciones para hacerla efectiva.
17. Pese a que se destaca la necesidad de adaptar el currículo según las características de cada contexto sociocultural, ecológico y geográfico, relevando el papel de las comunidades en la construcción de las propuestas, no siempre estas declaraciones van acompañadas de mecanismos y procedimientos explícitos acerca de cómo se llevarán a cabo los procesos de diversificación y adaptación del currículo. La documentación disponible no especifica cómo incorporar la participación de la comunidad educativa en este proceso. En general, esta participación forma parte de estrategias de gestión descentralizada, cuyos dispositivos de implementación muestran diferentes niveles de progreso.
18. Pese a que se prescribe que los docentes deben adecuar el currículo, no se ha contado con mayor información acerca de normativa o mecanismos específicos que orienten esta tarea. Normalmente, las orientaciones didácticas para tomar en cuenta los factores sociales, culturales e individuales y adaptar la enseñanza, son generales y prescriptivas.
19. La enseñanza en y de lenguas originarias se da en escuelas de zonas con alta concentración indígena, y en los ciclos iniciales de la educación primaria, constituyendo un reto su ampliación hacia escuelas multiculturales en zonas urbanas y hacia la educación secundaria. El reconocimiento de algunos países de América Latina como naciones plurilingües, multiétnicas y pluriculturales, ha llevado a consolidar la idea de fortalecer el diálogo intercultural para favorecer la participación democrática y la cohesión social, incorporando en sus diseños curriculares nacionales la educación intercultural como un eje transversal, es decir, común para todos los estudiantes y no, como solía entenderse, como un asunto que incumbe sólo a las comunidades indígenas con lengua distinta de la oficial.
20. *América Latina comparte de forma mayoritaria que los planes y programas educativos deben ser pertinentes*, considerando en las actividades de aprendizaje las diferencias individuales en cuanto a niveles de competencia, ritmos de aprendizaje, estilos para enfrentar y resolver problemas, y motivaciones. Existe consenso sobre la actividad o el protagonismo de los alumnos en la construcción de aprendizajes, por lo que el profesor debe valorar las experiencias de vida, conocimientos previos y favorecer la interacción con el alumno buscando su progresiva autonomía. En los países del Caribe, la mayoría contempla adoptar las provisiones necesarias para atender a personas con necesidades educativas especiales; sin embargo, son pocos los que se plantean

adecuar el currículo a los diversos contextos y culturas o consideran explícitamente las diferencias de género.

21. Existe cierta coincidencia en América Latina y el Caribe, respecto de establecer condiciones y mecanismos para la autonomía y participación en la construcción de proyectos educativos institucionales o de centro. Sin embargo, aunque se ha observado avances en el diseño de estrategias, mecanismos y medios para la elaboración de proyectos educativos institucionales, falta desarrollar estrategias para generar participación en su construcción y para la elaboración de propuestas curriculares diversificadas, acompañadas de asesoría técnica y capacitación a los docentes y directivos de las escuelas.

22. Ha habido progresos en *la construcción de currículos más flexibles*, estructurados en torno a objetivos fundamentales amplios y comunes, que privilegian la integración de contenidos mediante su organización en áreas de aprendizaje y el ordenamiento por ciclos para complementar o consolidar los distintos aprendizajes, minimizar la repetición y respetar los ritmos de aprendizaje de los alumnos. Aún así, si bien se expresa la intención en los marcos curriculares de que los ámbitos sub-nacionales propongan contenidos propios que permitan que los estudiantes adquieran conocimientos de su región o localidad, sólo una minoría de países contempla tiempos de libre disposición para ello.

23. Los currículos nacionales de América Latina mayoritariamente destacan la importancia de una educación pertinente, inclusiva e intercultural, por lo que *la formación docente debiera responder* a estos postulados. Sin embargo, sólo algunos países orientan, norman y regulan, mediante directrices específicas, las condiciones que deben regir en los centros de formación docente para garantizar el cumplimiento de criterios de calidad acordados y establecidos. En relación con la capacitación docente, los países con mayores niveles de descentralización establecen en sus leyes de educación, que los Estados en sus diferentes niveles tienen el deber de coordinar acciones de formación y capacitación de docentes, a fin que desarrollen con más propiedad la atención a la diversidad, y el respeto de los Derechos Humanos y ciudadanos. Su efectiva ejecución depende de la eficacia de los procesos de descentralización, de las regulaciones y evaluaciones existentes sobre el ejercicio docente y las competencias de los órganos encargados de su capacitación.

24. *La educación de personas con necesidades educativas especiales* está siendo reorientada en función de concepciones actuales, dejando de lado el modelo basado en el déficit, para pasar a un enfoque sustentado en el desarrollo del potencial y permitir la equiparación de oportunidades, siendo responsabilidad de la escuela acoger y adaptarse a las necesidades de aprendizaje de todos. Al respecto, se ha observado que la integración de personas con necesidades educativas especiales a la escuela regular es una política creciente la región. Un buen número de países, cuenta con políticas y normativas de integración educativa, pero en el plano de la puesta en práctica son aún muy pocos los que proveen a las escuelas regulares de las competencias, asistencia técnica, orientaciones para adaptar el currículo común y recursos específicos para ello. La comprensión del carácter interactivo de las necesidades educativas especiales es débil, ya que se sigue considerando que las dificultades de aprendizaje se derivan sólo de las condiciones personales del alumno. Sólo en ciertas ocasiones se hace explícita la idea de que todos los niños sin excepción pueden aprender y desarrollar las competencias básicas necesarias, si se les ofrece oportunidades educativas de calidad.

25. Se ha identificado escasas *experiencias de unidades de apoyo y asesoría técnico-pedagógica a las escuelas* que actúen de manera descentralizada y permanente a nivel local. A su vez, aún cuando son varios los países que se encuentran desarrollando programas de atención a personas con necesidades educativas especiales, en muy pocos

se ha encontrado información respecto de centros de recursos e información para la integración educativa, de la dotación de medios bibliográficos, didácticos y personal especializado en las distintas discapacidades para asistir a tanto a las familias, como a los maestros.

26. Se ha observado que *los sistemas de apoyo a las escuelas se conciben comúnmente como servicios de asistencia múltiple* mediante la prestación de atención en salud, transporte, alimentación, materiales escolares, becas pro-retención y, en algunos casos, de asistencia psicopedagógica a las escuelas más vulnerables. Otro apoyo que se brinda en las mismas está dado por las unidades de orientación y bienestar estudiantil, aunque muchas veces este tipo de acciones son el único apoyo que se concibe, no existiendo propuestas de trabajo para formar escuelas inclusivas, con orientaciones, estrategias y medios integrales para responder a la diversidad de necesidades educativas de sus estudiantes.

27. Se asume comúnmente que los *comités de padres, consejos o juntas escolares* tienen como misión contribuir a elevar la calidad del servicio educativo y velar por la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de los niños mediante el control social. Sin embargo, en varios países, aún se le asigna un rol centrado en la colaboración o apoyo en materias de menor alcance, y no deliberativo sobre cuestiones centrales relativas a la orientación y el desempeño de las instituciones. La documentación indicaría que en muy pocos países la conformación de consejos, juntas escolares o comités de mejoramiento educativo, ha ido acompañada de un programa de acción, mecanismos o medios que permitan ponerlos en marcha e instaurar una cultura de participación en la comunidad escolar y local.

El análisis de la dimensión *eficacia* produjo los siguientes hallazgos principales:

28. El monitoreo de los objetivos de política definidos en el Marco de Acción de Dakar[2] muestra un importante progreso en su consecución. La información disponible da cuenta de significativos avances en diferentes aspectos relacionados principalmente con el acceso y la alfabetización. Sin embargo, aún persisten aspectos no resueltos, asociados principalmente con la conclusión de estudios y los logros de aprendizaje.

29. La cobertura para la población de entre 3 y 18 años muestra disparidades entre los países de modo que alrededor de 35 millones de niños no acceden a ningún programa educativo. Si bien las tasas de acceso a la educación primaria marcan una clara tendencia a la universalización, aún persisten casos en los que al menos uno de cada diez niños en edad de cursar la educación primaria no lo está haciendo. La ampliación del acceso a los niveles educativos anterior y siguientes a la educación primaria, no ha sido de la misma envergadura para todos los países, existiendo algunos en clara desventaja en cuanto al logro de los objetivos de Educación para Todos. Algunos países logran garantizar el acceso a la educación pre-escolar a menos de un tercio de su población infantil, y el acceso a la educación secundaria a menos de la mitad de la población en edad de cursarla. Los volúmenes relativos de matrícula en la educación terciaria muestran mayores disparidades entre países, así las diferencias resultan más extremas y colocan al Caribe en una situación de desventaja.

30. Los niveles de analfabetismo han decrecido, pero a un ritmo que no predice un horizonte promisorio respecto de lograr el objetivo de Educación para Todos hacia el año 2015. Cerca de 35 millones de personas de 15 años o más se autodefinen como analfabetos, lo que combinado con los aproximadamente 88 millones de personas del mismo grupo etáreo que no han concluido sus estudios primarios, presenta un desafío de gran magnitud para las políticas educativas.

2 El objetivo vinculado a la equidad se trata de modo específico en el capítulo 5.

31. Los niveles de conclusión de la educación primaria muestran que la región en su conjunto ha avanzado en la consecución de la meta de universalización, pero no es un tema que pueda darse por resuelto. Todavía existen países con patrones de conclusión actual de educación primaria en los que al menos uno de cada cinco niños no concluye, siendo constatado también que 4,5 millones de personas de entre 15 y 19 años de edad no han finalizado este nivel educativo. Los desafíos mayores respecto de la conclusión universal de la educación primaria se concentran en algunos de países de Centroamérica.
32. En cuanto a la conclusión de la educación secundaria baja, dado los actuales patrones de conclusión, varios países están en condiciones de asegurar la conclusión universal, pero en otros ésta no alcanza el 70%; observándose que los sistemas de educación de los países en su conjunto no han logrado asegurar la conclusión de este nivel a más de 14 millones de personas con edades entre 20 y 24 años.
33. Un número reducido de países estaría en condiciones de asegurar la conclusión de la educación secundaria alta para toda la población en edades de hacerlo, y muchos son los que se encuentran en una situación bastante alejada de esta realidad, algunos con niveles de conclusión actual por debajo del 50%, llegando a casi 25 millones el volumen de personas entre 20 y 24 años que no ha culminado la educación secundaria alta. Cabe notar también, que en algunos países de Centroamérica, se registran niveles bajos de conclusión de la educación secundaria alta, incluso entre los sectores de mayores ingresos económicos, lo que implica impactos adicionales.
34. La participación en estudios internacionales de medición de logros de aprendizaje bajo ciertos criterios mínimos que aseguren comparabilidad y resultados sólidos, es un tema a seguir impulsando. Estudios previos con participación masiva de los países de América Latina, y estudios internacionales con la inclusión de algunos de ellos, muestran grandes desafíos por afrontar dados los magros resultados tanto en términos comparativos como, y principalmente, en términos absolutos, dado que no se estaría asegurando, a fracciones muy elevadas de la población, el logro de aprendizajes mínimos en los ámbitos evaluados.
35. La necesidad de contar con información relevante sobre la gestión curricular en términos de los procesos de enseñanza-aprendizaje en curso –contexto local, docentes, alumnos y las interacciones entre ellos y con sus pares–, es un imperativo para poder dar cuenta de aquellos aspectos vinculados con los objetivos y resultados mencionados. Esfuerzos importantes en ésta área podrán brindar evidencia clave sobre aspectos cruciales como el clima del aula y del centro educativo, la relación con los diversos actores educativos en su conjunto y su interacción con la comunidad.

El análisis de la dimensión *eficiencia* permitió derivar los siguientes hallazgos:

36. Existe evidencia claramente identificada desde hace varios años acerca del importante peso financiero que acarrea la repetición. Para el año escolar terminado en 2004 se ha estimado que dicha carga asciende a 5,6 mil millones de USD PPP en el caso de la educación primaria y 5,5 mil millones de USD PPP[3] en el caso de la educación secundaria. Por otra parte, el grueso de este desperdicio de recursos se concentra en países de América Latina ya que la práctica de la repetición es más extendida que en el Caribe.
37. En adición a la identificación de dicha magnitud de recursos, este informe muestra dos fenómenos concurrentes: por un lado lo que la repetición implica en términos de las trayectorias educativas y, por otro, el efecto del atraso escolar sobre al conclusión de estudios.

3 A valores constantes del año 2000.

38. Sobre el primer aspecto, se constata que los sistemas educativos de la región tienen niveles de alrededor del 70% de matrícula oportuna –es decir, teniendo la edad estipulada para tal fin– en el primer grado de la educación primaria, mientras que ésta sólo asciende a cerca del 45% en el grado final de dicho nivel. Así, los sistemas educativos atrasan o expulsan de manera sistemática a sus estudiantes, de modo que de cada diez personas que logran ingresar al primer grado de la educación primaria oportunamente sólo seis mantienen dicha condición hasta el grado final de la educación primaria.

39. Por otra parte, los niveles de atraso escolar se relacionan de modo inverso con los niveles de conclusión de estudios. Cuanto mayor es la discrepancia entre el número de años que se espera que una persona esté matriculada en un nivel dado y el número de grados que se espere apruebe, los niveles de conclusión de estudios son menores. Del mismo modo, cuanto mayor es la capacidad de los sistemas educativos para atrasar o expulsar estudiantes, menores los niveles de conclusión.

40. La repetición, cuyo valor pedagógico es seriamente cuestionado, no sólo es un problema, en tanto representa un doble gasto para el Estado (toda la comunidad) y las familias de modo directo, sino que afecta negativamente las trayectorias educativas reduciendo las probabilidades de culminar los estudios. Es decir, la ineficiencia no es sólo un problema en sí, sino que también genera ineficacia.

41. Se ha constatado un incremento sostenido de los recursos públicos asignados a la educación; sin embargo, dicho incremento es el resultado del crecimiento de la economía y de la recaudación tributaria y no de una mayor prioridad dada al sector, ya que ésta –expresada como porcentaje del gasto público total destinado a la educación– ha tendido a permanecer estable. Asimismo, se requiere de investigación específica que permita conocer cuál ha sido el impacto de estos incrementos de recursos sobre la eficacia, eficiencia, equidad, relevancia y pertinencia de la educación que se brinda, quedando como duda si en realidad no se estaría, simplemente, "pagando más por lo mismo", lo cuál compromete seriamente las capacidades para generar acuerdos en favor de una mayor prioridad a la inversión pública en educación.

El análisis de la dimensión *equidad* permitió derivar los siguientes hallazgos:

42. El análisis de la equidad involucra un conjunto muy amplio de aristas que tiene que ver con aspectos vinculados con las diversas dimensiones de la calidad de la educación. Así, por ejemplo, los aspectos vinculados con la pertinencia –como la flexibilidad, capacidad de adaptación, respeto y valoración de las diferencias– tienen un impacto directo sobre la equidad. Para este informe, sin embargo, sólo han sido posible tomar algunos elementos para los que la información disponible permite mostrar tendencias regionales claras.

43. Se ha analizado variables vinculadas al acceso, la conclusión de estudios y el analfabetismo, según desagregaciones correspondientes al género, el área de residencia (urbana o rural), la pertenencia étnica, los niveles de ingresos y la condición de pobreza extrema de los hogares.

44. Con relación al género, las variables analizadas muestran una situación heterogénea en la que en un número reducido de países aún se mantienen diferencias en detrimento de la población femenina, en un escenario regional de paridad o de clara reversión del sentido de las disparidades. Esto significa que empieza a ser más común encontrar situaciones en las que la población masculina aparece en desventaja.

45. Del mismo modo, se constata diferencias sistemáticas en contra de la población rural y aquella perteneciente a grupos étnicos originarios o afro-descendientes. Estas disparidades tienden a ser de una magnitud mayor a las observadas a propósito del género.

46. Sin embargo, el elemento que discrimina con más fuerza es el referido a los niveles de ingresos y condición de pobreza de los hogares. En efecto, es posible constatar que las diferencias asociadas con los ingresos incluso en casos como la conclusión de la educación primaria, son muy marcadas.

47. Por otra parte, las brechas de equidad, en general, se hacen más marcadas cuanto mayor es el nivel educativo considerado.

48. Los desafíos vigentes con relación a aspectos básicos como la conclusión universal de la educación primaria, no se distribuyen de igual forma entre la población. Los niveles de conclusión de estudios entre los grupos desfavorecidos tienden a ser sistemáticamente menores, de modo que las inequidades educativas se suman a otras, conformando un conjunto complejo de exclusión social y negando una finalidad básica de la educación vinculada con la creación de igualdad de oportunidades entre las personas. La información disponible muestra con suficiente contundencia que los sistemas educativos no están logrando revertir desigualdades sociales, sino más bien que las reproducen.

Reflexiones finales:

49. El informe muestra un conjunto complejo de progresos y desafíos en relación con el progreso hacia el logro de las metas de la EPT y la garantía del derecho a la educación.

50. Los progresos en el terreno de los currículos prescritos requieren acompañarse del desarrollo de mecanismos que permitan asegurar que éstos se traduzcan en prácticas a nivel escuela y aula, hacer efectivo lo que en el terreno declarativo y prescriptivo es claro. Los esfuerzos de reforma curricular han permitido contar con marcos de referencia importantes para avanzar; por tanto, la prioridad de las acciones no habría de pasar por los ajustes que siempre pueden hacerse a este nivel, sino por asegurar que las prácticas sean consistentes con los propósitos explícitos.

51. En este sentido, resulta de primera importancia asegurar que el conjunto de los recursos destinados a la educación se dirija de modo convergente en esta dirección. El cambio educativo no podrá ser el resultado exclusivo de iniciativas importantes pero, finalmente, marginales frente a lo que el grueso de la operación del sistema representa en el aula y la escuela.

52. Es preciso poner énfasis en el logro de las metas centrales planteadas en el plano internacional y nacional.

    a. La ampliación de la educación a la primera infancia es, en este terreno, un desafío de primer orden por su importancia directa y por sus impactos en las trayectorias educativas de los estudiantes, la propia equidad y el logro de todos los objetivos de la EPT.

    b. La conclusión universal de la educación primaria es un mínimo irrenunciable. Los países que se aproximan a ésta deben prestar atención a las necesidades específicas de los pequeños márgenes de población aún excluidos ya que el derecho de éstos es tan importante como el de cualquier otro, y su tamaño relativo no ha de hacerlos invisibles. Por su parte, los países que aún tienen desafíos de grandes proporciones en este terreno deben redoblar sus esfuerzos con particular atención a los efectos perversos de la ineficiencia. Junto a la conclusión de la educación primaria, es también menester que presten atención al acceso y la conclusión de los otros niveles educativos, en especial los que se consideran obligatorios. Más allá de la obligatoriedad, debe también considerarse el impacto que éstos tienen sobre las condiciones de vida de las personas, familias, comunidades y sociedades nacionales en su conjunto.

c. La atención de las necesidades educativas de jóvenes y adultos resulta un área de gran preocupación que demanda de esfuerzos mayores. Los servicios actuales son muy limitados o son un canal alternativo de formación para niños que trabajan; lo que no puede pasar inadvertido.

d. La reducción del analfabetismo pasa por el desarrollo de esfuerzos en dos terrenos. El primero refiere a la atención de la población adulta mediante programas eficaces y capaces de asegurar un desarrollo sostenible de habilidades. El segundo, refiere avanzar en la conclusión universal de la educación primaria para no seguir generando contingentes nuevos de personas en esta condición.

e. Si bien la información comparable sobre niveles de logro académico de los estudiantes es limitada, la existente muestra una situación muy preocupante. Más allá de los progresos evidentes en el acceso y conclusión, éstos no se han visto acompañados por el aseguramiento universal de aprendizajes mínimos imprescindibles, y éste es un tema que compromete seriamente el alcance de los esfuerzos desarrollados.

f. Las brechas de equidad identificadas en el informe representan un desafío particularmente crítico porque compromete seriamente las posibilidades de garantía del derecho a la educación. Las capacidades de los sistemas educativos para dejar de reproducir las desigualdades sociales es un elemento crítico de su desempeño sobre el cual es preciso trabajar con mayor intensidad.

53. Una educación de calidad para todos requiere consolidar y sostener los progresos logrados tanto como abordar los desafíos pendientes y ***en cada uno de esos terrenos*.**

54. El seguimiento del progreso de los países a escala regional y nacional, requiere también de importantes esfuerzos de mejora y fortalecimiento de los sistemas de información educativa. Si bien se han ido consolidando en la mayor parte de los países y, siendo hoy capaces de generar información de modo regular sobre la educación, los marcos conceptuales que los han inspirado presentan falencias que comprometen su capacidad de generar información relevante. Así, aspectos de crucial importancia requieren relecturas de la información existente y, en algunas áreas, no pueden abordarse por la simple ausencia de información sistemática al respecto.

INTRODUCCIÓN

(a) El estado de la educación en América Latina y el Caribe: el desarrollo de una perspectiva a la luz de EPT/PRELAC y los desafíos contemporáneos de la educación

El presente documento es el resultado de un conjunto muy amplio de aspectos que se han conjugado para brindar una mirada amplia e integradora al estado de la educación en América Latina y el Caribe. Las tendencias impulsoras del cambio educativo, usualmente asociadas con procesos de reforma educativa, han venido inspirándose de modo creciente en el reconocimiento de la educación como un Derecho Humano fundamental y en una "visión ampliada" de la educación que tuvo su mayor expresión en el lanzamiento de la iniciativa mundial de Educación para Todos en Jomtien, hace 17 años.

Si bien los Derechos económicos, sociales y culturales -entre ellos el Derecho a la educación- han logrado traducirse en importantes instrumentos jurídicos de derecho público internacional que incluyen desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 hasta la Convención sobre los Derechos del Niño de 1990, entre otros, y el reconocimiento constitucional de los mismos en los distintos países, aún no se ha logrado una situación en la que estos derechos cuenten con esquemas legales e institucionales nacionales que los garanticen de modo pleno.

De hecho, a pesar de los instrumentos mencionados, la tendencia a reconocer la educación como un derecho inalienable es relativamente reciente y se expresa en preocupaciones y políticas orientadas a su aseguramiento y a la creación de marcos legales e institucionales que efectivamente hagan que los derechos económicos, sociales y culturales cuenten con un marco de exigibilidad y garantía, como es el caso de los derechos civiles y políticos existentes. Si bien existen marcos legales claros que protegen y aseguran, por ejemplo, el derecho a no sufrir detención arbitraria (las llamadas *acciones de garantía* entre las que destaca el *habeas corpus*) no existen mecanismos equivalentes vinculados con los derechos económicos, sociales y culturales, y es creciente la tendencia a subrayar su necesidad y promover su existencia. Esta tendencia viene permitiendo que este conjunto de derechos sean objeto de una reflexión sistemática que permita concretar sus atributos básicos, asegurándolos a través de un cuerpo normativo e institucional. En este marco, destacan las labores de las Relatorías Especiales de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación.[1]

Por su parte, la "visión ampliada" de la educación fue expresada en Jomtien como la necesidad de basarse en

> *(...) lo mejor de las políticas y prácticas actuales pero (yendo) más allá de los niveles de recursos, las estructuras institucionales, programas de estudio y los suministradores convencionales existentes e incorpore todo lo que se necesite para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos. La estructura y contenidos de las actividades de aprendizaje deben determinarse de manera que proporcionen a todos los niños, jóvenes y adultos los conocimientos, las habilidades, los valores y las aptitudes que necesitan para sobrevivir, para mejorar su calidad de vida y poder participar de manera plena y responsable en la vida de las comunidades y de sus naciones, dar ímpetu y adaptarse a nuevas situaciones y seguir aprendiendo, de acuerdo con sus necesidades e intereses particulares.*[2]

1 Véase en particular Muñoz Villalobos (2004) y Tomasevski (2006) así como UNESCO y UN Economic and Social Council (2003)

2 Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990; 33)

De esta manera, debe propenderse a la satisfacción de las *necesidades básicas de aprendizaje* entendidas como un conjunto que comprende "tanto instrumentos fundamentales de aprendizaje (como la alfabetización, la expresión oral, la aritmética y la resolución de problemas) como *el contenido básico del aprendizaje* (conocimientos, capacidades, valores y actitudes) que necesitan los seres humanos para poder sobrevivir, desarrollar plenamente sus posibilidades, vivir y trabajar dignamente, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y seguir aprendiendo." (Op.cit, p.11)

Estas ideas logran un nivel adicional de concreción y desarrollo en el informe de la *Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, presidida por Jacques Delors (UNESCO, 1996). Este trabajo mantiene y amplía las nociones sobre la educación como un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida en el seno de la sociedad y plantea cuatro pilares básicos sobre los que debe abordarse la tarea educativa en la sociedad contemporánea: el desarrollo de aprendizajes para el ser; el convivir o vivir juntos; el hacer; y el aprender de modo continuo.

Por su parte, el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar, Senegal, en abril de 2000 (UNESCO, 2000a), ratificó la necesidad de avanzar hacia el logro de objetivos educativos básicos y adelantó un marco de acción que representa la guía fundamental para el trabajo en educación que desarrolla la UNESCO.

En América Latina y el Caribe la ola de reformas educativas ha prestado creciente atención a este tipo de reflexiones, y los propios Ministros de Educación establecieron, en noviembre de 2002, el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) identificando 4 principios básicos y 5 focos estratégicos para orientar la acción pública en educación (véase UNESCO, 2002a). Estos principios atienden a la necesidad de que las políticas educativas:

- Pasen de un énfasis en los insumos y las estructuras a un énfasis en las personas en tanto agentes activos que a través de su propia práctica producen, modifican o reproducen las condiciones en las que actúan. De esta forma, se plantea la necesidad de pasar de enfoques instrumentales a visiones centradas en el rol activo de las personas en la constitución de los fenómenos sociales.
- Trasciendan la idea de la educación como mera transmisión de contenidos y se entienda como un área consustancial al desarrollo integral de las personas.
- Afirmen de modo creciente la necesidad de atender la diversidad dejando de lado los tratamientos homogéneos y homogeneizadores de la población.
- Postulen de modo creciente que la tarea educativa es una responsabilidad de la sociedad en su conjunto entendiendo a ésta como una sociedad educadora trascendiendo el foco exclusivo puesto en las instituciones educativas como espacios educativos.

Por su parte, los focos estratégicos subrayan la necesidad de organizar la acción pública alrededor de los siguientes temas:

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

Estos principios y focos estratégicos están entroncados con las ideas contemporáneas sobre la acción social y la educación y, por lo mismo, constituyen referentes básicos para evaluar el progreso educativo. En particular, dado el carácter de la UNESCO como organiza-

ción intergubernamental, y la manera como se estructura la acción pública en las sociedades contemporáneas, resultan claves para dar cuenta de la situación educativa de los países.

Para dar cuenta de dicha situación educativa es preciso poseer información y una organización de la misma que atienda a las consideraciones previas, de tal forma que la evidencia producida responda efectivamente a los desafíos y comprensiones actuales de la tarea educativa.

Estas consideraciones llevaron a la OREALC/UNESCO Santiago a desarrollar un trabajo de reflexión acerca de las consecuencias que los enfoques contemporáneos sobre la labor educativa tienen para la producción y organización de la información. Esta reflexión fue presentada y discutida también en las reuniones preparatorias del Comité Intergubernamental del PRELAC celebradas en diciembre de 2005 y mayo de 2006. Estos debates permitieron ajustar el modelo de análisis que organiza el presente informe.

(b) Marco de análisis

Partiendo de las consideraciones generales descritas, el análisis de la situación educativa en la región busca dar cuenta de en qué medida se está avanzando hacia el logro de una educación de calidad para todos; es decir, en qué medida se está asegurando el derecho de las personas a una educación tal y como la describe el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

> *Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La educación elemental será obligatoria. La instrucción técnico y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.*
>
> *La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.*
>
> *Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (Naciones Unidas, 1948)*

Estos postulados fundantes han sido objeto de desarrollo subsiguiente en un esfuerzo por definir sus alcances precisos y, consiguientemente, poder concretar los instrumentos jurídico-institucionales que hagan del derecho a la educación exigible por cualquier ciudadano.[3]

No debe sorprender que una visión de calidad de la educación desde EPT/PRELAC, no sólo tome en cuenta los objetivos que se plantean (lo que podría hacerse perfectamente desde una visión instrumental centrada en la eficacia respecto al logro de dichos objetivos), sino también las perspectivas axiológicas desde las que se plantean con sus correspondientes correlatos en los sentidos que se atribuyen a la práctica educativa.

Esta visión, por su parte, tiene vínculos clave sobre elementos centrales de la práctica educativa. Así, la construcción de sentidos y el desarrollo de capacidades supone un entronque con las condiciones particulares de las personas (pertinencia) y con los desafíos de desarrollo que debe afrontar (relevancia) y tiene, a su vez, una relación no incidental sino sustantiva con la forma como las personas operacionalizan algunos objetivos en la política educativa (eficacia) y consagran principios de operación propios de la sociedad contemporánea (que incluyen la eficiencia en el uso de recursos públicos). Asimismo, se vincula a una noción contemporánea del universo de derechos civiles, políticos y sociales que atañen a la vida de los ciudadanos (equidad).

3 El detalle de estas reflexiones está contenido en el segundo capítulo de UNESCO (2007)

Este punto de partida se traduce en un entendimiento de la **educación de calidad** como una que garantiza el derecho a la educación, abordando exitosamente aspectos vinculados a:

- La **relevancia** de los aprendizajes de las personas. Esta dimensión de análisis refiere a la necesidad de que las experiencias educativas estén orientadas y aseguren el desarrollo de aprendizajes que efectivamente habiliten a las personas para la vida contemporánea. De aquí se deriva que dar cuenta del estado de la situación educativa de la región debe prestar atención a en qué medida las experiencias educativas permiten el desarrollo de aprendizajes vinculados con la identidad de las personas (aprender a ser), a la capacidad para el entendimiento mutuo, la valoración y práctica de la convivencia armónica y democrática (aprender a convivir), a la habilitación de las personas para el aprendizaje continuo a lo largo de la vida (aprender a conocer), así como a la habilitación de los sujetos para emprender en los diversos ámbitos de la vida (aprender a hacer).
- La **pertinencia** de las experiencias educativas. Esta dimensión de análisis refiere a la flexibilidad de las experiencias educativas de tal suerte que se ajusten a las condiciones particulares de las personas, valoren la diversidad y susciten espacios de participación.
- La **equidad** educativa. El carácter universal de un Derecho Humano fundamental hace perentorio considerar en qué medida el derecho se hace efectivo para todos, ya que de otra forma se niega su carácter universal; asimismo, cómo la concreción del derecho a la educación coadyuva a la creación de sociedades más justas, contribuyendo a la realización concurrente de otros Derechos Humanos fundamentales.

El hecho que la educación sea definida como un derecho la hace un objeto propio de la acción pública y, en este sentido, la acción estatal cobra particular importancia. Esto lleva a la necesidad de considerar en qué medida la operación pública, por medio de las políticas y sistemas educativos permite:

- Alcanzar objetivos centrales de la política educativa traducidos en metas específicas; es decir, en qué medida la operación pública logra tener **eficacia**. Este ámbito refiere al logro de metas concretas como, entre otras, la expansión de la atención integral de la primera infancia, el acceso y la conclusión universal de la educación primaria, el aseguramiento de logros de aprendizaje de los alumnos.
- Desarrollar las acciones con apego a la necesidad de honrar los recursos que la colectividad destina a la labor pública, es decir, en qué medida la operación pública es **eficiente**.

De esta manera, este informe presenta una mirada a la situación educativa fundada en una perspectiva de derechos y se organiza a partir de una revisión de dicha situación prestando atención a las cinco dimensiones antes descritas. Al hacerlo, se busca asegurar que la información educativa tenga una organización consistente con reflexiones integrales -y no reduccionistas- sobre la educación, de modo que pueda portar mensajes significativos que efectivamente brinden elementos para el debate público sobre la educación y permita alimentar los procesos de toma de decisión. Al mismo tiempo, se trasciende una forma meramente instrumental, basada en asimilar la dinámica educativa a una función de producción, de organización de la información que ha marcado el desarrollo de los *sistemas de información* educativa en las últimas décadas y que hoy se revela claramente insuficiente, en tanto limita la capacidad informativa de los sistemas de información dadas las concepciones y desafíos educativos actuales.

No resulta accidental que este enfoque resulte próximo a otros esfuerzos conceptuales desarrollados en los últimos años[4] y que, además, busque superar la sobre-simplificación imbri-

4 Para una revisión global, véase el capítulo 1 de EFA Global Monitoring Report Team (2004); para esfuerzos desarrollados en la región véase, entre otros, INEE (2004); Muñoz Izquierdo (2004); Schmelkes (1996) y Toranzos (1996)

cada en una concepción de la calidad educativa como meramente asociada con los logros de aprendizaje tal y como son medidos en pruebas estandarizadas. Esta visión no sólo simplifica el análisis sino que tiende a subestimar aspectos claves para el aseguramiento del derecho a la educación. El énfasis en la "calidad" -entendida exclusivamente como logro académico- lleva a desdeñar aspectos como, por ejemplo, la cobertura, sin la cual no existe forma de aseguramiento universal del derecho a la educación. Disociar la "calidad" de la "cantidad" podría llevar a pensar que no sólo ésta puede existir sin aquélla (alta cobertura y pocos aprendizajes), sino que la primera pueda existir sin la segunda, lo que es un contrasentido: una educación no puede ser considerada de calidad si no lo es para todos en tanto el derecho es universal.

Este informe constituye también un esfuerzo por redibujar el terreno en el que los sistemas de información educativa pueden enfrentar de mejor manera sus desafíos actuales y, por lo mismo, desarrollar su capacidad para proporcionar información, no solamente oportuna y consistente, sino también relevante y significativa, incrementando su capacidad para dialogar con las necesidades de las políticas educativas.

Si bien el informe se ha construido sobre la base del marco de análisis someramente descrito líneas arriba, la información hoy disponible no se corresponde con éste, lo que ha derivado no sólo en un esfuerzo de reorganización de información y de construcción de información adicional, sino también en la identificación de importantes necesidades de información no satisfechas que deben ser afrontadas.

De esta forma, este informe es también un *primer esfuerzo* de seguimiento del progreso educativo en la región que al tiempo de proveer una descripción de la situación educativa, identifica vacíos de información relevante que requieren ser abordados para construir un panorama con mayor capacidad de informar los procesos de formulación, implementación y evaluación de políticas educativas, así como el debate público sobre el tema.

En relación con la **relevancia** de los servicios prestados por los sistemas educativos es imprescindible abordar acciones que deriven en la observación y análisis de los currículos nacionales, la normativa, las prácticas educativas y los modelos de evaluación, en relación con los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI: aprender a ser, a conocer, a hacer y a vivir juntos.

Para desarrollar el análisis ha sido posible operacionalizar dichos pilares y elaborar una guía metodológica con la que se examinó los currículos nacionales y la normativa vigente. Sin embargo, éste es sólo un primer paso en el terreno del análisis documental de lo prescrito, que es una condición de la práctica, pero diferente de ésta. Por tal razón, es insoslayable la necesidad de promover y avanzar en estudios que, desde esta perspectiva, se enfoquen en las prácticas educativas y los sistemas de evaluación. También fue factible analizar las estructuras de los sistemas educativos, la cantidad de años obligatorios y los niveles a los que éstos corresponden.

Para contar con información referida a la **pertinencia** de los servicios prestados por los sistemas educativos, el análisis de los currículos, la normativa, las prácticas en la escuela y el aula, y los sistemas de evaluación, proporcionan la información que permitiría evaluar esta dimensión.

En este campo, sólo fue posible abordar acciones para la elaboración de una guía de evaluación que permitió observar la manera como la normativa vigente contempla la necesidad de asegurar la flexibilidad y capacidad de adaptación de los servicios educativos a las necesidades específicas de las personas y la población. El análisis provee información que permite contar con evidencia para responder en qué medida los procesos pedagógicos, currículos y formas de organización escolar, suponen la adaptación de los contenidos o, más bien, que los objetivos sean logrados con referencia a contenidos propios definidos a escala local; en qué medida prevalece una visión de "planes y programas" únicos; o cuál es el grado de atención a la diversidad.

Es importante destacar la necesidad de promover la realización de estudios que permitan abordar, en adición a la normativa, otros planos de observación relacionados con la práctica escolar y de aula, así como con los modelos de evaluación existentes.

Con relación a la dimensión **eficacia**, la medición de variables relacionadas con el logro de los objetivos propuestos ha sido objeto de varios análisis en la región, principalmente aquéllos vinculados con el acceso a la educación básica (primaria y baja secundaria), la culminación de estudios, y la medición de logros académicos de los estudiantes mediante pruebas estandarizadas.

El análisis de esta dimensión aquí presentado se centra en las metas de la EPT (exceptuando los temas de equidad que se ven en una dimensión propia) y considera los siguientes aspectos: (i) niveles de acceso a la educación, (ii) niveles de conclusión de cada nivel educativo (educación primaria y secundaria tanto baja como alta), (iii) niveles de desempeño académico de la población estudiantil y (iv) niveles de analfabetismo de la población adulta.

Con este fin se ha contado con un conjunto amplio de información leída y organizada desde una perspectiva ajustada al modelo de análisis adoptado, que se distancia de formas más convencionales de su uso; asimismo, se ha desarrollado nuevos indicadores que responden mejor a las necesidades de políticas educativas vigentes.

Adicionalmente, es necesario incluir aspectos vinculados con los procesos de enseñanza-aprendizaje en curso, integrados por el contexto en el cual se desarrollan, atributos de docentes y alumnos, junto con las interacciones entre estos actores y entre pares. En este trabajo, estos aspectos han sido agrupados bajo la categoría "gestión curricular". En este ámbito, un área de particular importancia tiene que ver con los docentes y su protagonismo en el cambio educativo; es clara la necesidad de contar con una mirada comprensiva o integral de los fenómenos asociados con los docentes para determinar lo que éstos hacen (su práctica), la misma que es un elemento central para el logro de los objetivos nacionales en educación. Así, se precisa un análisis acerca de las variables asociadas a los docentes y su contribución a que éstos tengan desempeños que favorezcan los aprendizajes de los alumnos. El régimen legal, las condiciones laborales, la carrera, el ingreso, la percepción de la carrera, los mecanismos de entrada, evaluación y salida del servicio, el ausentismo, las calificaciones profesionales y la dedicación, son aspectos que la literatura muestra como factores que inciden sobre el aprendizaje. Dados los enormes vacíos de información en este terreno, el informe incorpora muy pocos indicadores, sin desconocer las limitaciones que esto podría provocar en el análisis, indicando una vez más la imperiosa necesidad de generar información relevante en este terreno. También sería de profundo interés contar con evidencia sólida sobre el clima del aula y el clima escolar, y las diversas variables que componen los procesos en el aula y la escuela y su relación con el entorno que hacen a la interacción entre los distintos actores educativos.

La dimensión **eficiencia** se caracteriza por haber sido foco de numerosos análisis en las últimas décadas. Así, se cuenta con alguna información consistentemente producida a lo largo del tiempo, aunque esta no sea suficiente sobre aspectos que los análisis más usuales no han tomado en consideración. Este documento cuenta con información sobre niveles de repetición y de desperdicios de recursos a éstos asociados e introduce elementos nuevos como: (i) la comparación entre el número de años que se espera una persona curse un determinado nivel con el número de grados que efectivamente se espera que apruebe, (ii) la conservación o el deterioro de la cobertura oportuna entre los grados inicial y final de la educación primaria. En este sentido cabe aclarar que los indicadores presentados en este informe permiten una nueva mirada a la información existente en aras de responder de modo directo las preguntas clave de política educativa, al tiempo que se avanza en revisar viejas premisas que están en la base de sesgos en modelos tradicionales de análisis de estos temas.

Por otro lado, una medida directa de la disponibilidad de recursos financieros para la educación de cada estudiante es el nivel absoluto de gasto por alumno. La disponibilidad de

estos recursos no es un indicador directo de la eficiencia, sin embargo, se vincula con ésta en tanto pertenece al espacio de la dotación y uso de los recursos materiales. A su vez, esto se corresponde con la necesidad de organizar la descripción del sistema prestando atención a la reflexión sobre la inversión educativa en su conjunto, tendiendo a subrayar la imperiosa urgencia de gastar más y mejor. También habría que incluir aspectos relacionados con otros que, lamentablemente, no forman parte de la información comparable disponible hoy a nivel regional, como por ejemplo: (i) la gestión educativa, (ii) la apertura de los centros educativos a la participación comunal y (iii) la existencia de provisiones legales para que los centros cuenten con facultades que les permitan gestionar recursos (financieros, humanos, materiales y curriculares) autónomamente, así como niveles de flexibilidad que permitan la diversificación de la oferta educativa.

El aseguramiento universal de la igualdad de oportunidades con relación a los derechos a la educación, supone observar la concreción práctica de algunos de ellos con una mayor potencia descriptiva de la situación educativa, dados los objetivos de la EPT. Así, asegurar niveles de acceso, conclusión de estudios y resultados a toda la población independiente de las condiciones sociales pre-existentes, deriva en la selección de algunos de los indicadores de acceso, conclusión y resultados propuestos que permitan el desarrollo de medidas que den cuenta de la forma como se distribuyen dichas características en función de ejes de **equidad**. Los ejes de equidad considerados en el informe son aquéllos vinculados a ingresos, pobreza, área de residencia, género y pertenencia a grupos raciales o étnico lingüísticos. Sin embargo, también se deberá aunar esfuerzos por incluir información no disponible, como el caso de las poblaciones con necesidades especiales, la distribución espacial de la oferta educativa, y la dotación de infraestructura física y equipamiento. La posibilidad de incluir indicadores que den cuenta de la tendencia en las diferencias existentes entre grupos definidos (según algunos de los ejes de equidad a medida que avanzan en su trayectoria escolar) contribuiría al esclarecimiento de la incidencia de la educación en la eliminación de dicha brecha educativa. Asimismo, cabe prestar atención a la necesidad de incluir información relativa al desarrollo de programas de educación alternativa o de acción afirmativa y discriminación positiva.

1. ¿SON LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS *RELEVANTES* DADOS LOS FINES DE LA EDUCACIÓN Y LOS DESAFÍOS DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO?

La relevancia de la educación responde a las preguntas acerca de los fines *(para qué)* y contenidos *(qué)* de la educación. La respuesta sobre los contenidos relevantes ha de ser coherente con los sentidos y fines que la sociedad le asigna a la educación, y a los significados y valores que se consideran deseables. Por lo mismo, en tanto proyecto político y social, la educación tiene una serie de finalidades que varían en el tiempo y de un contexto a otro, y que influyen a la hora de valorar su relevancia.

Más allá de consideraciones sobre su función como herramienta de desarrollo económico o social, en tanto bien común y derecho humano, la educación tiene como finalidad intrínseca contribuir al pleno desarrollo de la persona y a su dignidad. Tanto en el derecho público internacional sobre derechos humanos como en las normativas nacionales, ésta es la principal finalidad asignada a la educación. Por tanto, ella será relevante si promueve el aprendizaje de las competencias necesarias para participar plenamente en las diferentes esferas de la vida humana, afrontar las exigencias y desafíos de la sociedad, acceder a un empleo digno, y desarrollar un proyecto de vida en relación con los otros; esto es, si permite la *socialización* y la *individuación* (UNESCO, 2007).

Desde un enfoque de derechos, una educación es de calidad si los estudiantes tienen la oportunidad de conocer y vivenciar dichos derechos, lo que significa aprender no sólo conocimientos y habilidades, sino sobre todo desarrollar valores, actitudes y comportamientos. Aunque necesario, ya no es suficiente que los alumnos desarrollen sus capacidades de naturaleza cognitiva y aprendan las destrezas básicas para acceder a un trabajo digno y gratificante. También es preciso que desplieguen habilidades sociales para convivir en un mundo plural, que logren un desarrollo afectivo equilibrado y una conciencia moral que les permita actuar con autonomía y responsabilidad.

Para la UNESCO, la educación para el siglo XXI debería desarrollar competencias relacionadas con los *cuatro pilares del aprendizaje* identificados en el Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (UNESCO, 1996).

I. ***Aprender a conocer***, para adquirir un repertorio cultural amplio y los conocimientos específicos que estimulen la curiosidad para seguir aprendiendo y desarrollarse en la sociedad del conocimiento.

II. ***Aprender a hacer***, desarrollando competencias que capaciten a las personas para enfrentar situaciones inesperadas, trabajar en equipo, desenvolverse en diferentes contextos sociales y laborales, y tener la capacidad de emprendimiento.

III. ***Aprender a vivir juntos***, incentivando la comprensión y valoración del otro mediante la percepción de las formas de interdependencia y el respeto a los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz.

IV. ***Aprender a ser***, para conocerse y valorarse a sí mismo, construir la propia identidad y actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal en las distintas situaciones de la vida.

Esta sección aborda el tema de la relevancia de la educación considerando estos *cuatro pilares del aprendizaje,* a partir de la identificación de algunas áreas que se estiman centrales para su implementación, observar en qué medida los marcos legales y políticas curriculares de los países promueven estos aprendizajes para el siglo XXI.

Para esto se han analizado los fines de la educación consignados en las normativas e instrumentos de políticas desde la perspectiva de estos cuatro pilares, y si éstos se expresan de manera equilibrada en los currículos. El análisis documental ha permitido observar la coherencia entre los objetivos generales de los diferentes niveles del sistema (primaria y secundaria baja)

de acuerdo con los cuatro pilares, y su concreción en los objetivos planteados en las diversas asignaturas o áreas curriculares. No se pudo avanzar en el análisis de los materiales educativos, cultura escolar, criterios de evaluación y prácticas pedagógicas, lo que es recomendable hacer en un futuro próximo, para analizar la distancia entre el discurso y las prácticas educativas.

Asimismo, se hace un análisis de aspectos vinculados con la obligatoriedad que cada país establece, ya que ésta es una ilustración adicional de cómo cada uno de ellos operacionaliza en términos de la estructura del sistema educativo las consideraciones anteriores. Es decir, se vincula con una necesaria extensión temporal, ajustada a los diferentes momentos del desarrollo de las personas, de las experiencias educativas mínimas deseables –obligatorias– para todas las personas en consonancia con los sentidos establecidos.

A continuación, se detallan los principales resultados del análisis en función de los cuatros pilares del aprendizaje para el siglo XXI, a lo que sigue una sección destinada a la información sobre obligatoriedad.

(a) Aprender a conocer

Aprender a conocer implica adquirir una cultura general suficientemente amplia con conocimientos más profundos en un número reducido de materias. Esto supone *aprender a aprender,* para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida. Para analizar esta dimensión, se consideraron los siguientes indicadores:

- La educación promueve el desarrollo de competencias que permiten apropiarse y dar sentido a los contenidos de la cultura universal.
- La educación promueve el desarrollo del pensamiento crítico y sistémico.
- La educación desarrolla la capacidad de *aprender a aprender* a lo largo de la vida, incentivando procesos de metacognición.

En los últimos años, los marcos curriculares han avanzado desde enfoques centrados en la transmisión de conocimientos hacia enfoques que privilegian en los estudiantes la construcción de conocimientos, el procesamiento y análisis de la información y el desarrollo del pensamiento crítico. El buen aprendizaje tiene lugar en procesos y contextos interactivos –no en procesos unidireccionales de transmisión– en los cuales el alumno logra intercambiar sus hipótesis, sus ideas, sus significados, con lo que aparece en el libro u otros materiales, incluido Internet, con lo que plantea el profesor y con lo expresado por sus pares. Del análisis, es posible observar que, en su mayoría, los principios curriculares expresan la idea de movilizar y aplicar conocimientos, o bien la de desarrollar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios para desempeñarse satisfactoriamente en el mundo.

De los indicadores considerados en esta dimensión, los aspectos abordados en mayor profundidad se refieren al desarrollo de competencias para el procesamiento y análisis de información, y a la comprensión de los lenguajes de las nuevas tecnologías, habilidades fundamentales para apropiarse y dar sentido a los valores de la cultura universal. Sin embargo, se encontraron menos evidencias con relación al desarrollo de aprendizajes que vinculan los procesos de análisis de información con la toma de decisiones y, menos aún, con la reflexión sobre lo aprendido; es decir, la metacognición, elementos claves para la transferencia de los aprendizajes y el desarrollo de competencias para seguir aprendiendo durante de la vida.

(a.1) La educación promueve el desarrollo de competencias que permiten apropiarse y dar sentido a los contenidos de la cultura universal

Una de las finalidades de la educación es el desarrollo de procesos de socialización, lo que implica que las nuevas generaciones se apropien de los contenidos de la cultura y adquieran las competencias necesarias para participar activamente en la sociedad. La cultura es la experiencia acumulada por diferentes grupos sociales que han generado soluciones colectivas para

enfrentar sus dificultades, y que engloba aspectos como marcos conceptuales e interpretativos de la realidad, creencias, modos de vida, lenguajes y otros (Coll 1987). El currículo escolar constituye una selección de aquellos contenidos de la cultura que, en un momento dado, se consideran importantes para promover el desarrollo de las personas y lograr los fines que la educación pretende. Los marcos curriculares y programas de estudio estructuran la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes en las distintas áreas de aprendizaje.

En el área de Lenguaje, la mayoría de los países presenta un enfoque centrado en la comunicación más que en los aspectos formales del lenguaje, cuyo estudio no desaparece sino que se coloca al servicio del desarrollo de las competencias comunicativas. Sin embargo, queda la interrogante de si este enfoque se aplica o no, dado el peso de la tradición con relación a la enseñanza de los aspectos formales del lenguaje (ortografía y gramática) y lo reciente de las reformas curriculares que han incorporado este nuevo enfoque. Aún más, la clásica separación entre, por un lado, contenidos y, por otro, destrezas o habilidades, así como la gran cantidad de contenidos específicos, permite prever la posible tensión que pueden experimentar los docentes, entre desarrollar todos los contenidos o sólo las competencias comunicativas.

Un avance importante registrado en el desarrollo de esta área es la prioridad que en países multilingües ha adquirido el aprendizaje de la lengua materna, junto con la enseñanza de la segunda lengua.

En el área de Matemática se priorizan los enfoques centrados en la resolución de problemas, el desarrollo del pensamiento lógico, los procesos de abstracción y la aplicación de conceptos matemáticos a la vida diaria, lo que implica un avance respecto de las concepciones curriculares centradas en la transmisión de conocimientos.

En el área de Ciencias, algunos países integran las ciencias sociales y naturales en un área de aprendizaje, referida al conocimiento del entorno natural y social, especialmente en los tres o cuatro primeros años de enseñanza primaria. En otros, se diferencia el área de Ciencias Sociales de la de Ciencias Naturales. La primera integra los aportes de diversas disciplinas en la comprensión de los fenómenos y procesos sociales, y la segunda se orienta al conocimiento y comprensión del entorno natural con un acercamiento inicial hacia el método científico, y el estudio de los efectos del desarrollo científico y tecnológico en la naturaleza. En estas áreas, especialmente en secundaria baja, se aprecia la incorporación de algunos temas emergentes en la realidad actual, como medioambiente, pluralismo cultural, democracia y derechos humanos.

Las áreas de Arte, Educación Física y Tecnología se encuentran presentes en los planes curriculares con menor énfasis y carga horaria que las anteriores, lo que podría contradecir los propósitos vinculados al desarrollo integral de los estudiantes.

> El lenguaje como eje transversal se aprecia en el nuevo diseño curricular de Honduras (2004), que amplía el área de lenguaje sumando al español, a las lenguas indígenas, las lenguas extranjeras y el arte, con el objeto de que los estudiantes logren expresarse y comprender mensajes orales, escritos, sonoros, gráficos o gestuales de manera competente, en situaciones comunicativas diversas y con distintos interlocutores.

(a.2) La educación promueve el desarrollo del pensamiento crítico y sistémico y la capacidad de *aprender a aprender* durante la vida, incentivando procesos de metacognición

El desarrollo del pensamiento se organiza en diferentes procesos progresivos que incluyen:

- *Procesamiento de la información*, que implica localizar, seleccionar, valorar y sintetizar la información.
- *Análisis y evaluación*, que supone capacidad para integrar datos, relacionar, estructurar el problema, demostrar y suministrar evidencia, realizar juicios de valor, comparar e interpretar; discutir y dialogar.
- *Toma de decisiones*, que supone reconocer e identificar los problemas, crear alternativas frente a diferentes situaciones y elaborar planes de acción.

- *Metacognición*, que consiste en el desarrollo de la capacidad de autorreflexión acerca de las formas de cómo el estudiante conoce y aprende, destrezas para planificar y utilizar técnicas de aprendizaje apropiadas para adquirir y aplicar nuevos conocimientos.

De estos cuatro procesos, los dos primeros son las que presentan un mayor desarrollo en los marcos curriculares de los países, vinculando la adquisición de conocimientos con el ejercicio de habilidades para procesar y analizar información. Sin embargo, los planes de estudio organizados en torno al desarrollo de competencias muestran mayor sistematicidad y articulación con el desarrollo de habilidades asociadas con el pensamiento crítico y reflexivo.

En algunos currículos, el desarrollo del pensamiento se presenta como un eje transversal, pero no se precisa detalladamente su concreción en los programas de estudio de los diferentes sectores de aprendizaje.

El nuevo currículo de Venezuela (2005) establece como eje transversal el desarrollo del pensamiento y propone considerar, en todas las actividades que se realizan en la escuela, la formación de habilidades cognitivas y actitudes que propicien el uso adecuado de la información para tomar decisiones e interactuar efectivamente en el medio sociocultural. El tratamiento de este eje está orientado a propiciar la capacidad que tiene toda persona para actuar con intención, pensar racionalmente e interactuar creativa y eficazmente con su medio; así como desarrollar habilidades para procesar información que lleve a la toma de decisiones y a la resolución de problemas científicos, sociales y cotidianos. En la concepción de este eje transversal se consideran dos dimensiones: el pensamiento lógico, constituido por procesos mentales que permiten organizar, procesar, transformar y crear información; y el pensamiento efectivo, constituido por acciones que requieren la combinación de procesos mentales con factores afectivos y sociales orientados a la toma de decisiones y a la solución de problemas.

En otros países, el desarrollo del pensamiento se incorpora a los aprendizajes esperados en algunos sectores de aprendizaje, pero en forma dispersa y poco sistemática. En matemática está centrado en la resolución de problemas, en los procesos de abstracción y en el uso de la inferencia para el desarrollo del razonamiento, desde el cual pueden preverse, anticiparse y abstraerse las consecuencias de las interrelaciones y estructuras lógicas. En lenguaje, mediante el manejo y análisis de la información, la lectura analítica e interpretativa, y la elaboración de ideas por medio de la escritura. En ciencias, el desarrollo del pensamiento se ejercita con la capacidad para observar, analizar, sintetizar, inducir, deducir, generalizar; y la capacidad para clasificar, establecer relaciones de causa efecto, jerarquizar conocimientos, en general, el desarrollo de procedimientos de "investigación científica."[1]

Con relación a las capacidades para evaluar o emitir juicios valorativos sobre determinada información, si bien por lo general no se enuncia de manera explícita, se muestra, por ejemplo, en la formación para formular hipótesis y compararlas con las elaboradas por sus pares. En historia, el análisis de diferentes situaciones sociales se incentiva mediante la comprensión crítica de determinados fenómenos sociales y el uso diversificado de fuentes que la respalden. En general, un buen número de planes de estudio se refiere a aplicar la capacidad crítica y reflexiva a situaciones comunes de la vida cotidiana.

Un aspecto mencionado débilmente es la relación entre el desarrollo del pensamiento crítico y la toma de decisiones. En general, se vislumbra con claridad el proceso de aprendizaje que impulsa la escuela con relación al desarrollo del análisis y evaluación de la información, pero no sobre cómo se genera, promueve y monitorea el actuar autónomo de los estudiantes, a partir de las nuevas comprensiones. En las escasas ocasiones que se menciona el aprender a tomar decisiones, se asocia con situaciones de índole social –en torno a la resolución de conflictos-, de orden ético –en torno a la resolución de dilemas morales–, o de orden estético –en torno a la producción artística–.

El desarrollo de procesos de reflexión a partir de las formas en que el propio estudiante va aprendiendo, también se encuentra débil y desigualmente expresado. En muchos países el desarrollo de la capacidad de *aprender a aprender* se enuncia como principio orientador, señalando que los docentes deben dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje utilizando metodologías activas que propicien el diálogo, que promuevan el ejercicio de pensar, que enseñen

1 Usualmente entendida, sin mayor reflexión crítica, desde una postura positivista simplificada.

a sus alumnos a aprender a estudiar, que faciliten el ejercicio de expresar criterios personales, y que experimenten la satisfacción por conocer. Sin embargo, esto no tiene un correlato directo en las orientaciones didácticas que faciliten su implementación. En algunos países, no se ha encontrado ninguna referencia explícita al desarrollo de la capacidad de *aprender a aprender* e incentivar los procesos metacognitivos.

De igual manera, se encontraron escasas evidencias con relación a la planificación y organización del aprendizaje por parte de los propios estudiantes. Cuando en algunas asignaturas se hace alusión a este tema, es en forma ocasional y sin mayor desarrollo ulterior. Una dificultad vinculada con este aspecto es que en los currículos no se contemplan horas para el trabajo personal, o para el estudio dirigido, o para la planificación del propio aprendizaje; lo que dificulta el desarrollo de procesos metacognitivos que requieren tiempo para revisar lo hecho, rectificar, identificar dificultades y planificar los pasos para seguir aprendiendo. El desarrollo de estos aprendizajes debe ser incluido en todos los sectores de aprendizaje y ser responsabilidad de la escuela en su conjunto, para lo cual es importante generar tiempos y crear espacios específicos para facilitar su profundización.

(b) Aprender a hacer

La educación se mueve entre el polo del conocer y el transformar: se conoce transformando y se transforma conociendo. La actividad educativa no debiera ser evaluada sólo en función de la apropiación de conceptos, sino por la capacidad de provocar una práctica mejorada y transformar el medio (Leis, 2006).

Con el *aprender a hacer* no sólo se trata de obtener una calificación profesional, sino adquirir competencias que capaciten a las personas para hacer frente a situaciones diversas y a trabajar en equipo. *Aprender a hacer* tiene sentido en función de generar un conocimiento que pueda ser socialmente útil. Por tanto, implica una capacidad para identificar y resolver problemas, pero siempre con soluciones acordes con los valores y creencias de la cultura de la comunidad. *Aprender a hacer* significa también aprender a organizar instituciones con el fin de aprovechar los recursos del medio y ponerlos al servicio de la comunidad para que sean utilizados de manera sustentable (Olivé, 2006).

Para el análisis de esta dimensión se consideraron los siguientes indicadores:

- La educación desarrolla la capacidad de innovación y la creatividad de las personas.
- La educación desarrolla la capacidad de emprendimiento, liderazgo y de trabajo en equipo.
- La educación está orientada a formar personas comprometidas con el medioambiente y el desarrollo sustentable.
- La educación promueve el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) como herramientas de aprendizaje, productividad, comunicación e investigación.

De estos indicadores, las mayores evidencias se aprecian en la incorporación en las mallas curriculares de los temas emergentes, como el medioambiente y el uso de las TIC. Pero se encuentran débilmente expresados aspectos más sustantivos, como el desarrollo de la creatividad, la innovación, el emprendimiento y el liderazgo. Sin embargo, en un mundo altamente cambiante, que exige aprender a convivir con la incertidumbre, la creatividad, la capacidad de emprendimiento y el liderazgo son herramientas fundamentales que la educación formal debe ayudar a desarrollar, por lo que la presencia débil de estos aspectos en la mayoría de los currículos debe ser un aspecto a revisar en las políticas educativas de los países.

(b.1) La educación desarrolla la capacidad de innovación y la creatividad de las personas

En un mundo dinámico, la innovación y la creación resultan capacidades centrales para que las personas puedan manejarse versátil y exitosamente en su entorno proveyendo soluciones a desafíos nuevos, o reestructurando los términos en los que se relacionan con los demás.

En República Dominicana se establece el eje transversal de Creatividad y Desarrollo de los Talentos, que evidencia de mejor manera el énfasis puesto en promover la capacidad de innovación y la creatividad. En los fundamentos de esta área se señala que la promoción de la creatividad servirá de base para generar una sociedad que aspira a desarrollarse a partir de la iniciativa, la capacidad de crear, de aceptar y promover la innovación y el cambio.

Pese a este requerimiento social, sólo en los marcos normativos de algunos países se alude al desarrollo de la capacidad de innovación y creatividad como un fin u objetivo general del sistema educativo. Pero esto no se traduce en una característica relevante de los planes de estudio y de los perfiles de egreso de los estudiantes. Sólo algunos currículos incluyen el desarrollo de la capacidad de innovación y creatividad en los objetivos transversales, -pero a nivel de orientaciones generales- las que no siempre tienen un correlato en los programas de estudio de los diversos sectores de aprendizaje.

En Bolivia y Uruguay se estimula la creatividad a través de las actividades lúdicas y deportivas, promoviendo el juego colaborativo como fuente de creatividad. Los currículos de Nicaragua y Costa Rica plantean el desarrollo de la creatividad en la mayoría de las áreas del currículo, asociado con capacidades para enfrentar situaciones difíciles, adoptar decisiones con creatividad, integrarse de manera funcional al mundo social, cultural y laboral, resolver problemas, reflexionar sobre los conflictos de la convivencia escolar, expresarse de manera autónoma y acercarse a diferentes formas de expresión plástica.

La innovación entendida como la capacidad de desarrollar alternativas diversas para la solución de problemas aparece, en casi todos los países, circunscrita al ejercicio matemático. Sólo en algunos casos se estimula desde otras áreas vinculadas con la intervención y la transformación del entorno, aunque pocas veces esto se traduce en un conocimiento práctico, concreto o aplicado a la producción. En términos generales, falta dar el paso del conocimiento teórico al conocimiento práctico, con el desarrollo de actividades que impacten en el entorno cotidiano más que quedarse en aquéllas simulaciones propias del espacio escolar.

Asimismo, en la mayoría de los países, las orientaciones referidas al desarrollo de la creatividad se encuentran presentes únicamente en el área de las artes. Pero que estas áreas tengan menor carga horaria, da cuenta de la menor importancia relativa que el desarrollo de estas competencias tiene en los procesos formativos de los estudiantes, más aún cuando sólo se las asocia con actividades extracurriculares.

(b.2) La educación desarrolla la capacidad de emprendimiento, liderazgo y de trabajo en equipo

En el *aprender a hacer*, el emprendimiento ha ido posicionándose como una competencia muy importante de estimular. Esto conlleva el desarrollo de una actitud proactiva, que desde el hacer, con saber y conciencia, posibilita a las personas fijarse metas, hacer propuestas, desarrollar proyectos y tomar decisiones. "En general, la idea de desarrollar el emprendimiento desde la escuela tiene como propósito formar a los estudiantes en la capacidad para resolver problemas con iniciativa y creatividad, y desempeñar un papel más protagónico en la construcción de sus propios proyectos de vida, de modo que ellos puedan actuar como verdaderos autores del cambio en los procesos sociales, políticos, culturales y económicos que les toque vivir, contribuyendo al desarrollo sostenible de su comunidad." (Ferreyra, 2005, 2).

El Programa de Jóvenes Líderes, de Granada, contribuye al desarrollo de las habilidades de liderazgo. Los estudiantes desarrollan experiencias directas para formarse como ciudadanos responsables, con trabajos prácticos en sus comunidades.

Pese a la importancia de incorporar en la tarea pedagógica el desarrollo de las capacidades de emprendimiento y liderazgo, éstas se encuentran débilmente expresadas. En algunos países, se presentan de manera muy general en los objetivos transversales, y su mención no es explícita ni intencionada en las áreas de estudio. Sólo en algunos

casos se han encontrado programas específicos para desarrollar en los estudiantes estas competencias.

En la mayoría de los países el trabajo en equipo es mencionado entre los fines de la educación, pero sólo en algunos es desarrollado de manera sistemática como un objetivo transversal y aplicado en varias áreas de estudio como orientación didáctica.

(b.3) La educación está orientada a formar personas comprometidas con el medioambiente y el desarrollo sustentable.

La humanidad depende de los ecosistemas de los que forma parte. En un planeta devastado, no podría subsistir el género humano. Los esfuerzos dirigidos a difundir los conocimientos acerca de la interdependencia y fragilidad de los sistemas que sostienen la vida del planeta se sitúan en el centro de la educación para el desarrollo sostenible. Estos programas han de fomentar la importancia de abordar asuntos relacionados con los recursos naturales como parte de la agenda general de desarrollo. En particular, los vínculos con factores sociales y económicos permitirán que los estudiantes adopten nuevos comportamientos en la protección de los recursos naturales del planeta, esenciales para el desarrollo humano y la supervivencia.

Con relación al requerimiento de educar para el desarrollo sostenible, en los marcos normativos, las leyes de educación, y en los fines y objetivos generales de los sistemas educativos de la mayoría de los países, se incluyen referencias a la formación de personas comprometidas con el medioambiente.

En la mayoría de los países, este indicador es abordado en profundidad en el sector de Ciencias Naturales. Sin embargo, en algunos casos, esta temática se incluye en los objetivos transversales que se expresan operacionalmente en los diversos sectores de aprendizaje.

A su vez, la relación entre formación ciudadana y desarrollo medioambiental está presente en varios países (Argentina, Barbados, Bahamas, Belice, Cuba, Jamaica y Chile), los que incorporan esta temática en el área de Ciencias Sociales, promoviendo el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes para que los estudiantes participen individual y colectivamente en el análisis, la prevención y la reducción de problemas ambientales.

Uno de los componentes del Programa Poder en El Salvador, tiene como propósito fomentar en los estudiantes de tercer ciclo y de bachillerato el cultivo del liderazgo, la comunicación interpares y la libertad para tomar decisiones responsables, mediante una amplia gama de actividades extracurriculares. También se impulsan proyectos juveniles concursables que permiten fortalecer en los estudiantes su creatividad y la capacidad para trabajar en equipo.

En México, el trabajo en equipo entre los estudiantes se desarrolla en primaria y secundaria a través de los contenidos de educación cívica y ética, presentes en todos los grados, y asociados a situaciones posibles en la vida escolar. El desarrollo de las características de una persona emprendedora se puede observar en el plan de secundaria en el desarrollo de competencias vinculadas con la organización y diseño de proyectos. Lo mismo en Bolivia, a través del eje transversal de formación para la democracia se propicia la participación y el desarrollo de capacidades organizativas, proyectando acciones en los ámbitos escolar, familiar y comunitario.

El Salvador y Venezuela, por ejemplo, establecen en sus constituciones la obligatoriedad de la educación ambiental, especificándose en el caso de Venezuela que ésta debe impartirse en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, así como en la educación ciudadana no formal. Del mismo modo, el Plan Estratégico para la Educación y el Desarrollo en Granada, incorpora el cuidado y la protección del ambiente y el desarrollo sostenible como temas relevantes. Por su parte, los temas medioambientales constituyeron un eje estratégico importante en el Plan Decenal de Educación, 1995-2005, en Colombia.

El medioambiente como eje transversal del currículo.

- El eje transversal sobre medioambiente en Bolivia se orienta a la valoración de los conocimientos y prácticas de manejo de los recursos naturales y al conocimiento y apreciación del deterioro progresivo provocado por la actividad humana en su propio entorno.
- En Venezuela está orientado al fortalecimiento de los valores ambientales, éticos y estéticos y a la participación organizada de la ciudadanía en la solución de los problemas socioambientales. De manera similar esto se expresa en los currículos escolares de Guatemala, Chile y México.
- En Costa Rica este tema se aborda en el eje transversal "Cultura ambiental para el desarrollo sostenible" orientado a fomentar la participación de los estudiantes en proyectos tendientes a la conservación, recuperación y protección del medioambiente.
- En República Dominicana uno de los propósitos del eje transversal "Contexto Social y Natural" es establecer nuevas y mejores relaciones con el medioambiente para evitar su deterioro y contribuir al desarrollo sostenible, así como participar en actividades relacionadas con la conservación y preservación del ecosistema del país, previniendo la deforestación y la contaminación.
- En México se promueven transversalmente conocimientos, habilidades y actitudes para que los estudiantes participen individual y colectivamente en el análisis, la prevención y la reducción de los problemas ambientales, y favorezcan la calidad de vida de las generaciones presentes y futuras.
- En Cuba la educación ambiental, que comprende temas sobre la preservación del medioambiente y el desarrollo sostenible, se trabaja desde una perspectiva multidisciplinaria en actividades de clase y extraescolares que involucran la participación de las familias, de las comunidades locales y de organismos públicos.

(b.4) La educación promueve el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como herramientas de aprendizaje, productividad, comunicación e investigación.

La brecha digital se perfila como fuente de otras brechas, de modo que quién no está conectado, queda excluido de los beneficios de la sociedad de la información. Asumiendo este desafío, la mayoría de lo países ha incorporado entre las orientaciones centrales de sus currículos la promoción del uso de la TIC.

En Argentina, Honduras, Panamá, El Salvador y los países del Caribe, el desarrollo de las competencias necesarias para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se incorpora en los objetivos de las políticas educativas. En El Salvador el Plan Nacional de Educación tiene como objetivo el desarrollo de la ciencia y la tecnología para el bienestar de la sociedad; y el aprovechamiento de la informática y la conectividad digital se incluye entre los objetivos básicos de desarrollo social. En el Plan Estratégico de Bahamas se establece el uso de tecnología avanzada para mejorar la educación para todos los estudiantes y profesores.

A su vez, en la mayoría de los países latinoamericanos existen portales educativos en Internet que ofrecen a directivos, docentes, estudiantes y padres, acceso a un completo banco de recursos educativos.

Además, varios países impulsan el desarrollo de programas específicos destinados a:

- Proveer de recursos informáticos a los centros educativos (computadores, impresoras, acceso a Internet).
- Capacitar a estudiantes y docentes en el uso de la informática como un recurso tecnológico que permite la selección, obtención, almacenamiento y evaluación de la información, así como su producción, difusión y uso crítico.
- Proveer herramientas tecnológicas que mejoren los niveles de calidad académica y que desarrollen en los estudiantes las competencias tecnológicas que exige el ámbito laboral actual para elevar el nivel de competitividad de los países.

Sin embargo, no se especifica en estos casos cómo se integran los programas de apoyo informático en el desarrollo de los procesos

de aprendizaje de los estudiantes en los diversos sectores curriculares. No queda claro si el equipamiento escolar es para un uso escolar esporádico y ocasional del computador o si se pretende su incorporación y uso regular en horas de clase. En ciertas ocasiones, como Nicaragua, se presentan como actividades extraescolares y no se observa una aplicación intencionada en las áreas curriculares centrales. Mientras, por el contrario, otros países promueven el uso de las TIC desde sectores de aprendizaje específicos: Ciencias (Brasil), Talleres de Informática Educativa (Uruguay, Cuba), Ciencias Naturales y Tecnología (Honduras y México), Matemática (Colombia). En Antillas Holandesas, todos los programas de estudio consideran el uso de las TIC en los procesos de aprendizaje.

(c) Aprender a vivir juntos

Aprender a vivir juntos implica desarrollar una alta capacidad para comprender a las otras personas y percibir las múltiples formas de interdependencia posibles, como la de realizar proyectos comunes y prepararse para tratar adecuadamente los conflictos, respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz (UNESCO, 1996) Para analizar esta dimensión se consideraron los siguientes indicadores:

- La educación promueve aprendizajes orientados al entendimiento mutuo por medio del respeto a la diversidad, del pluralismo y de la capacidad para resolver pacíficamente los conflictos.
- La educación está orientada a aprender a valorar y actuar con justicia, basándose en la transparencia y en la honestidad.
- La educación tiene como objetivo el conocimiento y el ejercicio de los derechos humanos.
- La educación promueve el ejercicio de la democracia, estimulando el aprendizaje de actitudes cívicas, de cooperación, de solidaridad y de participación responsable.

De estos indicadores, los aspectos más desarrollados son la promoción de aprendizajes orientados al entendimiento mutuo, el conocimiento y ejercicio de los derechos humanos, y el ejercicio de la democracia. Invariablemente el aspecto más débilmente expresado se refiere a la promoción de la honestidad y la transparencia, aspecto al que se debería otorgar mayor atención debido a que los problemas de corrupción generan pobreza y quiebres profundos en la convivencia social.

(c.1) La educación promueve aprendizajes orientados al entendimiento mutuo por medio del respeto a la diversidad, del pluralismo y de la capacidad para resolver pacíficamente los conflictos.

La utopía orientadora que debe guiar nuestros pasos consiste en lograr que el mundo converja hacia una mayor comprensión mutua, hacia una intensificación del sentido de la responsabilidad y de la solidaridad, sobre la base de aceptar nuestras diferencias espirituales y culturales. Al permitir que todos tengan acceso al conocimiento, la educación tiene un papel muy concreto que desempeñar en la realización de esta tarea universal: ayudar a comprender el mundo y a comprender al otro, para así comprenderse mejor a sí mismo (UNESCO, 1996, 47).

La necesidad de construir consensos y generar entendimiento mutuo en sociedades crecientemente complejas, requiere que la educación promueva aprendizajes que permitan comprender, respetar y valorar la diversidad, enfrentar los conflictos de manera no violenta y convivir armónicamente.

Esta es una dimensión en la que se ha avanzado por medio de la incorporación en el currículo común de objetivos relacionados con el aprendizaje de competencias para el diálogo intercultural, especialmente en los países que se reconocen constitucionalmente pluriculturales

y multilingües. En éstos, la enseñanza intercultural bilingüe cobra especial relevancia y está orientada al conocimiento y valoración de la propia cultura y de la lengua materna, en los casos de la población indígena, y a la difusión del conocimiento y respeto de los distintos pueblos originarios, a nivel nacional; es decir, interculturalidad para todos.

En la descripción de este eje transversal, en Brasil se sugieren ideas sobre cómo integrar el tema de la diversidad en distintas asignaturas: en Historia y Geografía, con el tratamiento de las inmigraciones a lo largo de la historia; en Lengua Portuguesa se trabaja sobre la variedad lingüística del país y se analiza la lengua como instrumento de divulgación de valores y también de prejuicios de raza, etnia credo o clase; en Educación Artística se trabaja en la apreciación de la diversidad creativa y el folclore; en Matemática, por medio del análisis estadístico del porcentaje de habitantes según su origen étnico.

La comprensión de la diversidad de la cultura humana y el desarrollo de la convivencia pacífica son aspectos comúnmente señalados en las constituciones nacionales y en las leyes nacionales de educación, entre cuyos fines se destaca la necesidad de fomentar en la escuela la cultura de la tolerancia, del respeto y reconocimiento de las diferencias, de la justicia y libertad, y de la equidad social y de género.

En la mayoría de los países, esta orientación es retomada en las políticas educativas, marcos curriculares y perfiles de egreso, señalando la importancia de estimular aprendizajes orientados a la aceptación de la diversidad, la construcción de consensos, la tolerancia, el respeto, la no discriminación, la eliminación de prejuicios y estereotipos y la convivencia democrática. A su vez, en varios países se incluyen objetivos transversales vinculados con la valoración del pluralismo cultural y a la eliminación de toda forma de discriminación por género, por opción sexual, religiosa u otras. Sin embargo, aún son pocos los currículos que han logrado avanzar en la integración de los contenidos transversales con los sectores de aprendizaje, con propuestas concretas para trabajar el pluralismo cultural en las diversas asignaturas. Con esto, se corre el riesgo de que los objetivos transversales se tornen invisibles y los profesores de asignatura no asuman adecuadamente la responsabilidad de promoverlos y desarrollarlos.

Sobre discriminación de género.

- En República Dominicana el eje transversal "Contexto Social y Natural", señala que los estudiantes deben mostrar una actitud responsable frente a la dinámica demográfica, libre de estereotipos que atenten contra la dignidad de la mujer, e igual valoración de los sexos.
- El currículo escolar de Trinidad y Tobago propicia igualdad de oportunidades para hombres y mujeres. Por esto se eliminan de los planes de estudio y de los libros de textos los estereotipos que fomentan la discriminación de género.
- En Panamá la Dirección Nacional de Currículo y Tecnología ha elaborado lineamientos curriculares para la aplicación del eje transversal Educación y Perspectiva de Género en todos los niveles de educación.
- En Cuba la equidad de género es un tema transversal centrado en la necesidad de garantizar la igualdad de todos los ciudadanos, formando a los estudiantes en la eliminación de prejuicios, tabúes y estereotipos con relación a la mujer.

Programas específicos sobre convivencia escolar y mediación para la resolución pacífica de conflictos orientados a la construcción de una cultura de paz realizan en Argentina, Colombia, Chile, El Salvador, Guyana, Dominica, Granada, Jamaica, Trinidad y Tobago, Uruguay y Venezuela. Además, los Consejos de Curso en Chile, con dos horas semanales de clase, son espacios de aprendizaje orientados al entendimiento mutuo, pues tienen como objetivo ser un lugar de diálogo, reflexión y resolución de conflictos.

La relación entre educación y multiculturalismo no es sencilla. Una educación capaz de acoger distintas cosmovisiones interpela tanto a maestros como a alumnos. Aprender a vivir en la diferencia se convierte en un aprendizaje de ciudadanía, en un sentido radical: aprender a ponerse en el lugar del otro y mirar con los ojos del otro.

Junto con promover la comprensión y respeto por la diversidad, los marcos curriculares presentan objetivos de aprendizaje orientados al entendimiento mutuo mediante la convivencia armónica y democrática al interior de la escuela y en el contexto social. Un tema recurrente, es el aprendizaje del diálogo como medio de comunicación efectivo para la construcción de acuerdos. El aprender a dialogar se trabaja en muchos países en forma transversal, con énfasis en el sector de Lenguaje

y Comunicación y en Ciencias Sociales, a través de la motivación para escuchar, fundamentar opiniones y valorar otros puntos de vista. En este entendido, se privilegia el diálogo y la argumentación como recursos comunicativos básicos para solucionar problemas, propiciar consensos, elementos indispensables para la convivencia en una sociedad democrática. En algunos países también se llevan a cabo programas específicos de convivencia, mediación y la resolución pacífica de conflictos.

Colombia: Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la Ciudadanía. Lo que necesitamos saber y saber hacer

Para octavo y noveno grado: Construyo relaciones pacíficas que contribuyen a la convivencia cotidiana en mi comunidad y municipio.

- Entiendo la importancia de mantener expresión de afecto y cuidado mutuo con mis familiares, amigos, amiga y pareja, a pesar de las diferencias, disgustos o conflictos.
- Comprendo que los conflictos ocurren en las relaciones, incluyendo las de pareja, y que se pueden manejar de manera constructiva si nos escuchamos y comprendemos los puntos de vista del otro.
- Identifico y supero emociones, como el resentimiento y el odio, para poder perdonar y reconciliarme con quienes he tenido conflictos.
- Utilizo mecanismos constructivos para encauzar mi rabia y enfrentar mis conflictos. (Ideas: detenerme y pensar; desahogarme haciendo ejercicio o hablar con alguien).
- Preveo las consecuencias, a corto y largo plazo, de mis acciones y evito aquellas que pueden causarme sufrimiento o hacérselo a otras personas, cercanas o lejanas.
- Conozco y utilizo estrategias creativas para solucionar conflictos. (Por ejemplo, la lluvia de ideas).
- Analizo críticamente los conflictos entre grupos, en mi barrio, vereda, municipio o país.
- Analizo, de manera crítica, los discursos que legitiman la violencia.
- Identifico dilemas de la vida, en los que distintos derechos o distintos valores entran en conflicto y analizo posibles opciones de solución, considerando los aspectos positivos y negativos de cada una. (Estoy en un dilema, entre la ley y la lealtad: mi amigo me confesó algo y yo no sé si contar o no).
- Argumento y debato sobre dilemas de la vida cotidiana en los que distintos derechos o distintos valores entran en conflicto; reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos.
- Construyo, celebro, mantengo y reparo acuerdos entre grupos.

(c.2) La educación está orientada a aprender a valorar y actuar con justicia, basándose en la transparencia y en la honestidad

Un elemento sustantivo del *aprender a vivir juntos* es la construcción de confianzas, indispensables para creer en los demás y actuar con justicia. Más que antes, las personas viven en la incertidumbre y con una fuerte percepción de vulnerabilidad. La construcción de confianzas tiene una dimensión social: la transparencia como un valor que genera mayor acercamiento entre gobierno y sociedad y entre las personas; y una dimensión personal: la honestidad. Todo sistema y organización social, y por tanto la escuela, requiere desarrollar confianzas como condición de funcionamiento. El sistema escolar está llamado a implementar, tanto a nivel de sus estructuras como de su cultura organizacional, mecanismos para generar confianza entre sus miembros. Sin embargo, este indicador se encuentra débilmente expresado en los países de la región, pues se menciona de manera muy general en los principios orientadores de los currículos, se hacen referencias

En El Salvador, Nicaragua, República Dominicana y Venezuela se menciona la honradez como un valor positivo en la formación del carácter, y la manifestación de una actitud responsable y honesta como uno de los objetivos de la educación.

En Islas Caimán, en el perfil de egreso de los estudiantes, se señala que deben llegar a ser trabajadores honestos, confiables y responsables, y personas que actúen con integridad y honradez, con un sentido fuerte de justicia y del respeto por la dignidad del individuo, de los grupos y de las comunidades.

En Brasil, Uruguay y México se incluyen como aprendizaje a desarrollar en los cursos de Educación Ética y Ciudadana, vinculando el concepto de justicia a las normas de la convivencia escolar y a nivel social.

En Bolivia, Venezuela, Cuba, Costa Rica y Chile se aborda como eje u objetivo transversal, pero no se observa su correlato en los diversos sectores de aprendizaje.

poco sistemáticas en los objetivos transversales y no se incorporan en las áreas de aprendizaje o asignaturas.

Lo que aparece con más énfasis son orientaciones referidas a aprender a actuar con justicia, comprendidas tanto en su dimensión personal, como norma que rige las interrelaciones en la vida escolar y familiar, como en su dimensión social, referidas al imperativo ético-político de superar las desigualdades sociales. Esto se expresa en los marcos normativos y en los fines, objetivos generales y perfiles de egreso de la educación.

(c.3) La educación tiene como objetivo el conocimiento y el ejercicio de los derechos humanos.

El conocimiento y práctica de los derechos humanos representa una herramienta fundamental para asegurar el respeto de *todos los derechos, por todos y para todos*. Es preciso asegurar que los currículos, los métodos de enseñanza, el entorno educativo y los libros de texto sean consistentes con el aprendizaje de los derechos humanos, y que éstos sean respetados en el conjunto del sistema educativo. Difícilmente los futuros ciudadanos serán respetuosos de los derechos humanos si no tienen la posibilidad de conocerlos, por un lado, y de vivenciar el respeto de sus derechos, por otro. En muchos países la educación en derechos humanos forma parte de los temas transversales, lo que significa que ha de impregnar todo el proceso educativo (Blanco, Op. Cit.).

La introducción en la educación de la formación en los derechos humanos se ha visto fortalecida en los últimos años con la participación de la sociedad civil organizada en torno a la defensa de sus derechos y a la implementación de políticas nacionales en este campo. Lo marcos normativos y las orientaciones generales de las políticas educativas en todos los países señalan entre sus fines inculcar el respeto de los derechos humanos y libertades fundamentales, junto con la observancia de los correspondientes deberes. A su vez, resaltan el valor de la educación en la promoción de la paz universal, con base en el reconocimiento y respeto de los derechos de las naciones.

Los marcos curriculares y los planes de estudio incluyen aprendizajes orientados al conocimiento y ejercicio de los derechos humanos en general, y de los niños y jóvenes en particular. En algunos casos, los objetivos transversales referidos a educación democrática, participación, valores y ciudadanía, trabajan aprendizajes sobre el conocimiento y ejercicio de los derechos humanos y las consecuencias de su violación, a la vez que se promueve su defensa, siendo éstos desarrollados en los diversos sectores de aprendizaje.

Sin embargo, en la mayoría de los países los derechos humanos se integran sólo en sectores de aprendizaje específicos, como en la Formación Ética y Ciudadana o en las Ciencias Sociales, ante lo cual cabe preguntarse si su promoción hace parte del análisis sobre cómo se dan y cómo se pueden mejorar las relaciones sociales y las prácticas de docentes, de estudiantes y de la comunidad, o son sólo un contenido temático más del área de Ciencias Sociales. Además, centrar el conocimiento y ejercicio de los Derechos Humanos en un área en particular puede restringir la posibilidad de desarrollar diferentes dimensiones de estos aprendizajes en otras áreas del conocimiento, y

La formación sobre los derechos humanos en los centros escolares se vincula con una gama muy amplia de temas:

- La reflexión acerca de los derechos que aseguran la igualdad de oportunidades para el estudio y el trabajo, y el análisis de situaciones que en su entorno atentan contra la justicia social (Brasil y Venezuela).
- La defensa y exigencia del respeto por los derechos humanos de todos y específicamente por los derechos de los niños, niñas y jóvenes y los derechos de la mujer. El conocimiento y respeto de las leyes y normas nacionales o internacionales vigentes en su país (Venezuela, El Salvador, Colombia, Panamá).
- El desarrollo de actitudes para la práctica de los derechos y deberes como miembros de la comunidad educativa y de la comunidad local, regional, nacional y mundial (Argentina, Venezuela, Honduras, Barbados, Jamaica, Salvador, Colombia y Santa Lucía).
- El actuar con justicia, tanto en su dimensión personal como social (Islas Caimán, Brasil, Uruguay, Venezuela, Perú y República Dominicana).
- El conocimiento de los derechos de igualdad de género, de libertad, de seguridad e integridad personal, entre otros; y la institucionalidad encargada de su aseguramiento. Se entiende que los derechos son aquellos que protegen la vida, la libertad y la igualdad ante la ley (México, Brasil, Honduras, Venezuela, Salvador, Colombia y Santa Lucía).
- La comprensión de que toda sociedad humana está regida por valores éticos, morales y cívicos, interrelacionados estrechamente entre sí, y que es fundamental su plena vigencia. Los derechos humanos como un referente para resolver dilemas morales y prácticas sociales (México, Paraguay y Chile).

coloca la responsabilidad sobre su promoción y desarrollo más que nada en algunos docentes que tienen a su cargo enseñar estas disciplinas y no en el conjunto de la escuela.

Por otra parte, en algunos países recientemente se han incorporado programas de formación en Derechos Humanos que forman parte de campañas nacionales de promoción de los mismos.

En Brasil el Comité de Derechos Humanos tiene por función articular y fomentar acciones de promoción de los valores de los derechos humanos en todos los niveles de la educación.

(c.4) La educación promueve el ejercicio de la democracia, estimulando el aprendizaje de actitudes cívicas, de cooperación, de solidaridad y de la participación responsable

La educación no puede resolver por si sola los problemas que plantea la ruptura (allí donde se da) del vínculo social. De ella cabe esperar, no obstante, que contribuya a desarrollar la voluntad de vivir juntos, factor básico de la cohesión social y de la identidad nacional. La democracia parece progresar según formas y etapas adaptadas a la situación de cada país. Pero su vitalidad se haya amenazada constantemente. Es en la escuela donde debe iniciarse la educación para una ciudadanía consciente y activa (UNESCO, 1996, 66).

En México el Programa Nacional de Educación en Derechos Humanos propone afirmar los principios generales de la educación en derechos humanos, diseñar un programa secuencial de contenidos de promoción y defensa de los derechos humanos en el currículo y elaborar métodos didácticos que incluyan conocimientos, análisis crítico y desarrollo de aptitudes para promoverlos.

En Venezuela el Programa de Promoción de los Derechos Humanos y la Paz desarrolla actividades dirigidas a fortalecer los valores de convivencia, tolerancia, respeto a la diversidad de ideas y a los derechos humanos.

En Perú y en Costa Rica la educación y vivencia de los derechos humanos constituye un eje transversal que debe desarrollar actividades formativas en la Educación Básica, en los diferentes sectores de aprendizaje.

Las políticas educativas y los marcos curriculares de la mayoría de los países promueven el ejercicio de la democracia y el desarrollo de actitudes cívicas. Esto se expresa en los fines de la educación nacional, los objetivos fundamentales y los perfiles de egreso de sus estudiantes. En los ejes transversales se promueve el desarrollo de la democracia, la solidaridad y la participación. A su vez, en los programas de estudio de Formación Ciudadana y de Ciencias Sociales se abordan temáticas como la organización de la comunidad y de sus habitantes en un sistema democrático; la organización y normas que regulan un régimen democrático; el patrimonio e identidad nacional; la participación política; los poderes del Estado; y el sistema electoral, entre otros.

La educación para una ciudadanía consciente y activa, como la que propicia el Informe Delors, requiere una visión más amplia que discutir si debe ser una asignatura en el currículo (educación cívica) o un eje transversal que cruce diferentes asignaturas. Hoy se propone que ambos ámbitos se integren, en cuanto que el desarrollo tanto de conocimientos como de habilidades, es fundamental para formar en esta dimensión (Reimers y Villegas, 2006) Esta formación debe desarrollarse con muchos elementos más que con los contenidos explícitos en el currículo; debe reflejarse en el clima del aula y de la escuela; en la gestión y organización institucional, promoviendo la participación y practicando la no discriminación, el diálogo y el trato equitativo. Las políticas educativas son explícitas en señalar que formar en democracia significa vivirla y ponerla en práctica, mediante la democratización de las formas de relacionarse dentro de la comunidad educativa; la constitución de organizaciones estudiantiles; la promoción de interrelaciones respetuosas; el trabajo cooperativo y de actividades que vinculan a las escuelas con las comunidades locales.

Sobre formación solidaria y participación ciudadana

- En Brasil la solidaridad es promovida fundamentalmente a través del área de Ética, desarrollando actividades en la vida cotidiana de la escuela, en situaciones especiales como catástrofes y en la resolución de problemas presentes en la comunidad. En acción conjunta entre organizaciones de la sociedad civil y los ministerios de educación estaduales, se otorga el sello "Escuela Solidaria" a aquellas instituciones escolares que desarrollan en forma sistemática proyectos de voluntariado educativo al servicio de la comunidad local.
- En Argentina el Programa Nacional de Educación Solidaria promueve, por medio de la capacitación a docentes y alumnos, el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio en que los estudiantes ponen sus aprendizajes al servicio de una necesidad de la comunidad. Desde 2001 estas prácticas solidaras son reconocidas públicamente y difundidas con la entrega del "Premio Presidencial Escuela Solidaria".
- En Chile el Ministerio de Educación promueve el aprendizaje-servicio a nivel de enseñanza media, y se otorga desde 2004 el "Premio Bicentenario Escuela Solidaria" a las escuelas que han incorporado sistemáticamente el desarrollo de prácticas solidarias al interior de la comunidad educativa y en relación con la comunidad local.
- En El Salvador el Programa Poder promueve la organización de las Brigadas Estudiantiles de la Solidaridad que se definen como un espacio para la convivencia y la formación integral de la juventud.
- En Santa Lucía el Programa de Estudios Sociales incorpora una dimensión de acción social vinculada con el desarrollo de proyectos cooperativos para la mejora de la clase, de la escuela y de la comunidad.
- En Costa Rica los programas del Plan de Acción de Educación Para Todos enfatizan la importancia de acercar la escuela a la comunidad; garantizan el principio de corresponsabilidad establecido en la Constitución; propician la participación social y generan poder ciudadano en los espacios públicos de decisión.

(d) Aprender a ser

El Informe Delors recalca la importancia de este pilar del aprendizaje para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no se debe menospreciar en la educación ninguno de los atributos de cada persona: la memoria, el razonamiento, el sentido estético, las capacidades físicas y la aptitud para comunicarse (UNESCO, 1966).

Para el análisis de esta dimensión se consideraron los siguientes indicadores:

- La educación promueve el desarrollo de la identidad y la autonomía.
- La educación desarrolla la capacidad de proyección personal.
- La educación fomenta la capacidad de establecer relaciones empáticas.
- La educación está orientada al desarrollo del juicio moral y de los comportamientos éticos sustentados en el respeto a la dignidad de las personas.

Esta dimensión es la que se expresa con mayor debilidad en la documentación analizada. Los aprendizajes que menos se explicitan son los vinculados con el desarrollo de la identidad y la autonomía, que involucran autoconocimiento, autoestima, autocontrol y manejo de las emociones. Se hace mención muy general al desarrollo de la capacidad de proyección personal, más asociada con la orientación vocacional y laboral que con la elaboración de proyectos personales de vida. Los indicadores que se encontraron más visiblemente expresados se refieren al establecimiento de relaciones empáticas y a la construcción de la conciencia moral.

(d.1) La educación promueve el desarrollo de la identidad y la autonomía.

Lograr la individuación del sujeto en la sociedad requiere asegurar el derecho a la propia identidad. Es un desafío para la escuela ayudar a hacer efectivo este derecho, pues le implica respetar a cada quien como es, no imponer respuestas educativas homogéneas a estudiantes que son heterogéneos, y ayudarles a construir sus proyectos de vida con autonomía.

El desarrollo de la identidad personal y social, junto con el autoconocimiento y autoestima, son aprendizajes que se abordan en forma débil. Es recurrente encontrar referencias al desarrollo de la identidad de los alumnos en los objetivos generales de los marcos curriculares, en los perfiles de egreso de los estudiantes y en los ejes transversales. Sin embargo, no se observa con igual claridad su aplicación en las áreas de estudio, ni se entregan orientaciones didácticas para lograrlo. En los pocos casos en que se incorporan estos objetivos de aprendizaje en algunas asignaturas, ellos aparecen de manera dispersa.

En Honduras el nuevo currículo (2004) incorpora como uno de sus ejes transversales el desarrollo de la Identidad, considerada como un proceso de construcción que se forma con la apropiación crítica y la creación de valores socioculturales que se integran y consolidan como patrimonio de las personas y de la sociedad. La identidad se expresa en la autonomía personal de un actuar cotidiano, estable y significativo. Pero también significa un factor de pertenencia a determinados grupos sociales. Engloba la identidad personal y familiar, tanto como la identidad nacional. La construcción de la identidad personal se asocia a la igualdad de género, a la forma de ser hombres y mujeres. La identidad nacional, por su parte, se inspira en los valores del pasado histórico y se desarrolla y fortalece en los consensos colectivos en torno a las grandes aspiraciones nacionales. Este eje transversal se hace presente en cada área del conocimiento y en cada ciclo de enseñanza, vinculando las especificidades disciplinarias a las características y edades de los estudiantes de cada ciclo.

Un elemento central en la construcción de la identidad es el manejo adecuado de las emociones que surge del autoconocimiento. Según Maturana y Dávila (2006) no es control o autocontrol de sus emociones lo que deben adquirir los niños y adolescentes en su tránsito a la adultez, sino conciencia de su sentir, reflexión sobre su hacer, y un actuar responsable en la tareas que emprenden en su vivir como miembros de una comunidad de colaboración y mutuo respeto. Esto se vincula con el desarrollo de la autonomía, con entregarles los medios para que puedan actuar desde sí, viendo y entendiendo lo que quieren, de modo de puedan aprender a ser espontáneamente éticos y socialmente responsables.

Sin embargo, el conocimiento y desarrollo de la emocionalidad tiene poca presencia en los diseños curriculares. Prácticamente no se han encontrado referencias explícitas al tema. En algunos países se incluyen orientaciones generales en los objetivos trasversales, pero sin correlato de concreción en las diversas áreas de aprendizaje.

Menos aún se vincula emocionalidad y autonomía. En general, las referencias al desarrollo de la autonomía se centran en resolver problemas, investigar, desarrollar proyectos, autoevaluarse, y hacer las deberes sin ayuda del profesor. En pocos países se asocia con a los procesos de toma de decisiones.

En Chile como parte de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), en el área de crecimiento y autoafirmación personal, se considera el desarrollo de la propia afectividad y el equilibrio emocional por medio del conocimiento de las potencialidades y limitaciones de cada quien, pero no se explicita cómo esto debe trabajarse en las diversas áreas de aprendizaje.

Finalmente, un aprendizaje vinculado al autoconocimiento y a la valoración de sí mismo que se encuentra con fuerte presencia, es el autocuidado. Esto se ve expresado en programas de estudio de Ciencias y de Educación Física, en los ejes transversales y en programas específicos de apoyo, como los que abordan temas vinculados con la promoción de la salud, la educación sexual y la prevención del VIH/SIDA y de adicciones, con el objetivo de que los estudiantes conozcan y cuiden su propio cuerpo y adopten hábitos saludables.

(d.2) La educación desarrolla la capacidad de proyección personal.

"En su sentido más profundo, educar no significa enseñar ni mucho menos entrenar para pensar, actuar o sentir de determinada manera. Educar significa abrir horizontes que hagan posible la afirmación del sujeto y su participación responsable en la invención cotidiana de

En Nicaragua uno de los objetivos de la educación, considera promover la actuación con responsabilidad y autorreflexión, y reconocer los errores como oportunidades de aprendizaje en situaciones familiares, escolares o comunitarias.

En algunos países diferentes programas de estudio plantean de manera indirecta desarrollar la capacidad de proyección personal mediante la promoción de la reflexión crítica, la deliberación, el análisis causal, la anticipación, la empatía y la capacidad para elaborar soluciones alternativas a diferente tipo de problemas. Sin embargo, currículos como el de Perú, Venezuela y Costa Rica buscan incidir intencionadamente en los comportamientos de los estudiantes y en su capacidad de reflexionar sobre sus acciones individuales y colectivas cotidianas, estimulando la capacidad para tomar decisiones.

Chile, Costa Rica y México desarrollan estos temas en los programas de estudio de orientación con el objetivo de contribuir al reconocimiento de las necesidades e intereses de los jóvenes y a la reflexión sobre la vida adolescente en sus contextos de convivencia. Consecuentemente, el programa de Cívica y Ética en México y el de Valores en Costa Rica, impulsan a los jóvenes a pensar, decidir y actuar para el futuro; se abordan las características de la ciudadanía democrática y los compromisos mutuos de la vida colectiva. Lo mismo se observa en Colombia, donde entre las orientaciones del sector de Ética y Valores Humanos se señala que se debe capacitar a los estudiantes para la construcción de proyectos de realización personal, empezando por aquellos de la vida escolar, avanzando hacia proyectos laborales y profesionales y, de manera más general, orientados a la vida adulta.

la vida en sociedad" (Rodríguez, 2005, 40) En esta perspectiva de abrir horizontes, es función de la educación desarrollar en los estudiantes la capacidad de proyección personal.

La documentación revisada permite afirmar que en los sistemas educativos no se enfatiza de manera precisa y sistémica el desarrollo de esta capacidad de proyección personal. A este respecto se identifican dos elementos centrales: el desarrollo de la capacidad de tomar decisiones sobre la base de la reflexión y de procesos de discernimiento; y la construcción de proyectos de vida personal.

En ciertos países, en los objetivos generales de la educación, perfiles de egreso y orientaciones de los marcos curriculares, se hace referencia a la intención de desarrollar en los estudiantes el juicio moral, avanzando progresivamente desde una moral heterónoma hacia grados crecientes de autonomía, a fin de que puedan tomar decisiones conscientes y libres.

Por lo general, la construcción de proyectos de vida se vincula más directamente con la orientación vocacional y ocupacional en la secundaria baja. En Uruguay, Cuba y Argentina existen programas o lineamientos sobre orientación vocacional y ocupacional que apuntan a posibilitar espacios de reflexión sobre los proyectos de vida de los educandos, al dar elementos para una adecuada elección que ayude a disminuir la repetición y la deserción, y facilite la futura inserción en el mercado laboral. La educación nicaragüense y la venezolana tienen una orientación hacia el trabajo -establecida como eje transversal- que propicia en los estudiantes el análisis de las diversas posibilidades laborales que les ofrece el contexto comunitario y productivo del país. El tratamiento de este indicador se observa con claridad en diferentes competencias que se plantean desarrollar en el currículo, como las de tomar decisiones en forma consciente, libre, informada y responsable; y la de recopilar información sobre las áreas laborales de su interés contando con una visión clara de sus aspiraciones.

(d.3) La educación fomenta la capacidad de establecer relaciones empáticas

Las destrezas relacionadas con los modos de convivencia no son destrezas en el sentido corriente, sino dimensiones de la conciencia social que el niño o niña deben aprender a desarrollar en la convivencia, tanto en el hogar como en el colegio. Escuchar, por ejemplo, consiste en oír y atender, lo que requiere un grado importante de confianza en sí mismo. Para que uno pueda oír el emocionar del otro se debe escuchar sin miedo a desaparecer. La colaboración sólo es posible desde el respeto y cuidado por el mundo propio y el del otro (Maturana y Dávila, op. cit.)

En la mayoría de los países, este indicador se encuentra presente en los marcos normativos y en las orientaciones generales de la política educativa, pero sólo en ciertos marcos curriculares se concreta en algunas áreas de estudio.

En Colombia, en los estándares de lenguaje y matemática se contempla un área denominada "*Qué bueno es expresar bien lo que queremos y pensamos*", orientada a que los estudiantes aprendan a expresarse con autonomía; a comunicarse en forma efectiva y a relacionarse adecuadamente con los demás.

Un componente clave en la construcción de relaciones empáticas es la comunicación efectiva. A este respecto, existen enfoques distintos en el área de lenguaje. En algunos casos se pone énfasis en el uso más instrumental del lenguaje, como ocurre en el caso de la enseñanza primaria en México, Paraguay y Uruguay, orientada al dominio eficiente del castellano como instrumento de comunicación a través de la lectura, escritura y expresión oral. En Bolivia, Brasil, Chile,

Honduras, Venezuela, Perú y Colombia, se verifica un enfoque más comunicativo del lenguaje, que sirve para tomar parte en procesos de encuentro, intercambio y entendimiento; para aprender a dialogar, discernir y a consensuar; para reflexionar sobre prejuicios y valoraciones preconcebidas; para desarrollarse como personas libres y solidarias al ir descubriendo las posibilidades que se abren con la expresión de opiniones y sentimientos.

Muchos países propician la educación en torno al diálogo como el medio principal para la resolución de conflictos y el establecimiento de acuerdos y normas para una mejor convivencia. A su vez, en los objetivos transversales referidos a la ética, la formación ciudadana, los derechos humanos, la formación para la convivencia, se refuerza el desarrollo de relaciones empáticas.

En los programas de estudio de Ciencias Sociales de varios países, se desarrollan aprendizajes con relación al respeto y valoración de la diversidad cultural, la participación ciudadana y la responsabilidad social.

Para la construcción de relaciones, es central la capacidad de ponerse en el lugar del otro, y comprender y apoyar a los demás. En algunos países, los objetivos transversales propician que los estudiantes sean sensibles ante el dolor ajeno y los problemas de la comunidad; colaboren en las tareas propias de su hogar y entorno; manifiesten espíritu de cooperación en la realización de trabajos grupales y participen en campañas de interés social.

(d.4) La educación está orientada al desarrollo del juicio moral y de los comportamientos éticos sustentados en el respeto a la dignidad de las personas.

La formación de los alumnos en valores debe tener su concreción en el propio funcionamiento de la escuela; es decir, debe impregnar y transformar el significado y la acción global en los centros educativos. Es preciso crear comunidades escolares moralmente comprometidas, donde la participación, el respeto mutuo, la tolerancia y la solidaridad con los más débiles sea lo que oriente la toma de decisiones y las iniciativas de la escuela. Los criterios de admisión de alumnos, las normas que rigen el comportamiento de la comunidad, las relaciones entre profesores y alumnos, y la participación de todos en la elaboración de las normas de convivencia y en su control, son algunos aspectos relevantes en los que se concreta la voluntad de crear una comunidad democrática y participativa, capaz de ofrecer un modelo de funcionamiento ajustado con los valores que se pretende sean asumidos por los alumnos (Marchesi, 2006).

En las orientaciones generales de las políticas educativas y marcos curriculares de la mayoría de los países, se encuentran evidencias sobre el valor que se le debe dar a la formación del juicio moral y al

En Brasil en el eje transversal de Etica se encuentra un bloque de contenidos referidos al ejercicio del diálogo: su valorización como instrumento para esclarecer conflictos; para la coordinación de acciones entre los alumnos; para la formulación de preguntas que ayuden la comprensión del otro. Se destaca el aprendizaje para escuchar por medio del esfuerzo de comprender el sentido preciso de lo que el otro quiere expresar; la formulación clara y precisa de argumentos; la disposición para abrirse a otras ideas, opiniones, argumentos y revisar, cuando fuere necesario, los propios puntos de vista.

En Nicaragua el currículo sugiere que los alumnos al finalizar sus estudios realicen un trabajo de Servicio Social a la Comunidad relacionado con la preservación del medioambiente. En Argentina el Programa Nacional de Educación Solidaria promueve el desarrollo de proyectos de servicio comunitario en todos los niveles del sistema educativo, desde el preescolar hasta la educación superior, sustentados en el desarrollo de actitudes "prosociales"* por parte de los estudiantes.

En Venezuela en las orientaciones curriculares se señala que la enseñanza básica se sustenta en una educación en valores que conduzca a la formación de un ser humano capaz de desenvolverse en una sociedad pluralista, en la que, de manera crítica, pueda practicar como norma de vida la libertad, la tolerancia, la solidaridad, la honestidad, la justicia, el respeto de los derechos humanos y de los valores que de ellos se desprenden. Uno los objetivos de la enseñanza básica establece que los estudiantes deben elaborar sus propios juicios críticos ante los problemas personales y conflictos sociales, para adoptar frente a ellos actitudes y comportamientos basados en el análisis y reflexión, y sustentados en valores racionales libremente asumidos.

En Chile, respecto de la formación ética, se busca que el estudiante desarrolle la capacidad y la voluntad para autorregular su conducta en función de una conciencia éticamente formada, en el sentido de su trascendencia, su vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el espíritu de servicio y el respeto al otro. A su vez, el área de la Persona y su Entorno se orienta a favorecer la calidad de las interacciones personales y familiares, regidas por el respeto mutuo, el ejercicio de una ciudadanía activa y la convivencia democrática, por medio de la participación responsable en las actividades de la comunidad.

* Los comportamientos "prosociales" son aquellos que, sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados. (Roche-Olivar, 1998).

desarrollo de conductas éticas en los alumnos. Pero esto se expresa más bien a nivel declarativo, sin un correlato práctico en los programas de estudio.

En algunos países, se incluyen objetivos transversales de aprendizajes vinculados con el discernimiento sobre las acciones personales y la promoción de relaciones de respeto mutuo, diálogo, justicia y solidaridad.

¿Qué piensan los maestros sobre las finalidades básicas de la educación?

Los aspectos de la normativa existente y que se reseñan en este capítulo se tornan fuerzas actuantes en tanto y en cuanto los agentes de los procesos educativos los hagan propios; es decir, asuman en sus convicciones y prácticas visiones de la educación coincidentes con estos propósitos declarados.

Si bien no existe información sistemática a nivel regional sobre cómo los docentes conciben a la educación, la UNESCO a través de la sede en Buenos Aires de su Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), en el marco de su programa de investigación sobre "La profesionalización de los docentes", ha generado información sobre este tema en algunos países de la región.

La información disponible originada en muestras representativas de docentes, da cuenta de que en estos países (Argentina, Brasil, Perú y Uruguay) los docentes se inclinan mayoritariamente por identificar el desarrollo de la creatividad y el espíritu crítico, como uno de los fines prioritarios que debe seguir la educación, seguido por la preparación para la vida en sociedad. En el caso de Perú, la segunda opción más elegida se refiere a la transmisión de valores morales. Por otro lado, alrededor de la cuarta parte de los docentes encuestados elige como opción la transmisión de conocimientos actualizados y relevantes, finalidad generalmente más asociada con una visión más tradicional sobre la educación.[2]

Tabla 2: Fines prioritarios que debe seguir la educación. Porcentaje de docentes según fin elegido. 2004. (*)

Fines	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Desarrollar la creatividad y el espíritu crítico	61,3	60,5	57,6	69,6
Preparar para la vida en sociedad (**)	44,6	72,2	35,3	42,7
Transmitir conocimientos actualizados y relevantes	27,8	16,7	25,1	24,9
Crear hábitos de comportamiento	6,4	3,9	5,6	6,4
Transmitir valores morales	25,6	10,8	47,1	31,1
Seleccionar a los sujetos más capacitados	0,9	2,6	2,9	1,1
Proporcionar conocimientos mínimos	2,8	8,9	1,4	3,5
Formar para el trabajo	13,5	8,3	14,0	7,3
Integración de los grupos sociales más relegados	15,5	13,0	10,9	12,9
Ns/Nc	1,5	0,5	0,2	0,5

(*) En el cuestionario se solicitó que indicaran, de acuerdo con su punto de vista, los dos más importantes.
(**) En Brasil, esta afirmación fue formulada como "formar ciudadanos conscientes".

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires. En base a Tenti (2005) texto que presenta resultados del trabajo de UNESCO/IIPE, sede Buenos Aires, en el marco de su programa de investigación sobre "La profesionalización de los docentes"

(e) Obligatoriedad

Estas aspiraciones expresadas declarativamente en los marcos regulatorios y programas de estudio también se relacionan con uno de los elementos centrales de las políticas públicas, vinculado con lo que se espera que todo ciudadano pueda contar como experiencia educativa, es decir, a lo que cada país entiende como educación obligatoria.

2 Para una mayor discusión ver Tenti (2005).

La obligatoriedad atiende a una idea central de universalidad de la experiencia educativa y, en ese sentido, aquello que se define como objeto de la obligatoriedad muestra una suerte de "piso" o nivel mínimo de experiencias educativas sancionadas legalmente como deseables o imprescindibles para todos.

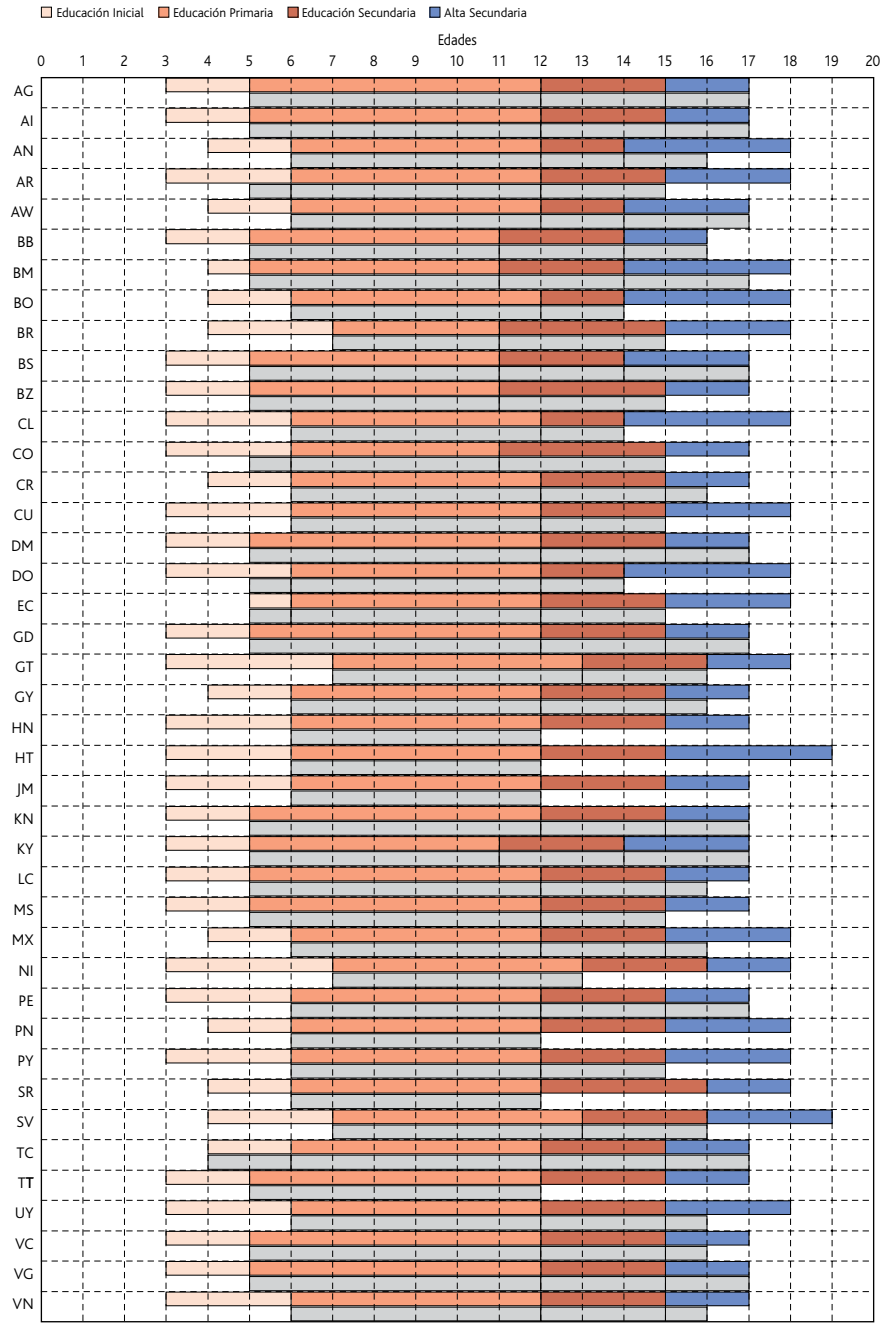
En este marco, surge una primera reflexión vinculada a identificar quién es el sujeto obligado cuando se habla de obligatoriedad de determinadas experiencias educativas. Las legislaciones nacionales plantean la obligatoriedad tanto del Estado de proveer el servicio como de los padres de asegurar que sus hijos asistan a los programas que corresponda.

Cada país de la región ha definido su propio esquema de obligatoriedad que abarca distintas etapas o niveles educativos. En algunos casos, se centra en la asistencia, relacionándola con las edades para las cuales es obligatoria alguna forma de escolarización; además de la obligación del Estado de proveer los servicios educativos respectivos para cada uno de dichos niveles educativos. Así, en casos en los que se define la de un determinado nivel educativo y no se especifican edades de escolarización obligatoria, se podría asumir que la conclusión de los niveles obligatorios debería ser universal con respecto al conjunto de la población y no sólo de los niños. De esta manera, tendría que garantizarse a todos mediante programas educativos de distintas formas y modalidades. Por otro lado, cuando sí se especifica un rango de edades de escolarización obligatoria, cabe preguntarse cuáles son las obligaciones respecto de las personas que han sobrepasado dicho umbral de edades y no han concluido los niveles educativos obligatorios, ¿se les brinda canales alternativos ajustados a sus propias características?; ¿qué pasa con un niño que debido a problemas de ineficacia e ineficiencia del sistema alcanza la edad límite antes de culminar los niveles educativos considerados objeto de universalización?, ¿se interrumpe la obligación del Estado de brindar el servicio?

Teniendo en cuenta los marcos regulatorios y sus definiciones referidas a la obligatoriedad, es posible identificar que todos los países de América Latina y el Caribe han establecido como obligatoria al menos la educación primaria, manifestando así su clara voluntad de asegurar de modo universal este nivel. Nótese, sin embargo, que como se verá (p. 97 y ss.), esta voluntad aún no se traduce en un aseguramiento universal de la conclusión de este nivel educativo por parte de la población.

Por otra parte, existe un creciente acuerdo en que la universalización de la educación primaria es un mínimo insuficiente y que, consecuentemente, es necesario ampliar la universalización de otros niveles educativos. Así, la gran mayoría de países considera también objeto de universalización a su baja secundaria, con la excepción de siete países (Haití, Honduras, Jamaica, Nicaragua, Panamá, Surinam, y Trinidad y Tobago) En un conjunto importante de casos, estos dos niveles educativos (primaria y baja secundaria) son además considerados como un conjunto unificado de "educación básica."

Gráfico 1.1: **Años de obligatoriedad por edades oficiales y niveles educativos según países. 2004.**



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

Sin embargo, incluso la obligatoriedad de la educación primaria y de la baja secundaria también es considerada insuficiente como experiencia educativa universalizable. Por una parte, se subraya el carácter crucial de la primera infancia como período en el desarrollo de las personas; y, por otra, se empieza a considerar a la alta secundaria como horizonte mínimo para todas las personas en tanto existe evidencia acerca de que los umbrales educativos requeridos para elevar la productividad e incrementar la capacidad de generación de ingresos

-reduciendo la probabilidad de encontrarse en situación de pobreza-, vienen desplazándose en esa dirección.

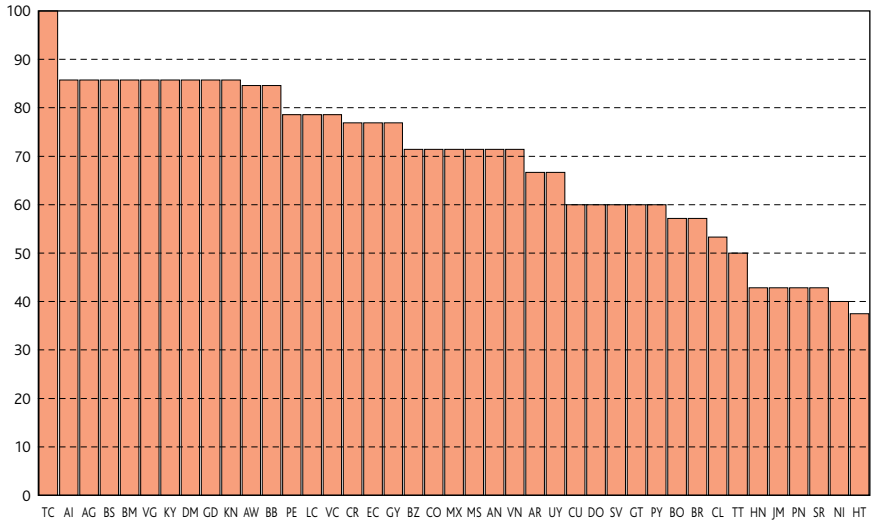
En este sentido, se observa que en cuatro países (Argentina; Colombia; República Dominicana; y Ecuador) existe un año de educación pre-escolar considerado obligatorio,[3] mientras que en otro (Islas Turcos y Caicos) dicha obligatoriedad se extiende a dos años del pre-escolar.

De modo contrastante, se observa que en doce países (Anguila; Antigua y Barbuda; Aruba; Bahamas, Barbados, Islas Vírgenes Británicas, Islas Caimán, Dominica, Granada, Perú, San Kitts and Nevis y Islas Turcos y Caicos) se considera objeto de universalización la alta secundaria[4] y en nueve países (Bermuda; Costa Rica; Guyana; México; Antillas Holandesas; Santa Lucía; San Vicente y las Granadinas; Uruguay; y Venezuela) a una fracción de ésta.

De esta manera, resulta claro que los países han tendido a priorizar la extensión de la obligatoriedad hacia los niveles educativos posteriores a la educación primaria, sin que haya mediado un esfuerzo equivalente con relación a la educación pre-escolar.

Estos patrones de cantidad de años obligatorios de los tramos educativos definidos por el conjunto de niveles educativos pre-primaria, primaria y secundaria (baja y alta), comienzan a trazar un mapa de heterogeneidades desde lo normativo. Si se tiene en cuenta el porcentaje de años de escolaridad obligatorios, con relación a la duración total de estos tramos educativos, se observa un rango de variación que va desde el 37,5% en Haití, al 100% en Islas Turcos y Caicos.

Gráfico 1.2: Porcentaje de años obligatorios de la duración total en años de los niveles educativos Pre-primaria, primaria y secundaria según países. 2004.



Fuente:
Elaboración propia a partir de información del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

La mayoría de los países ha definido como objeto de obligatoriedad un número de años o grados académicos equivalentes a por lo menos el 50% de la duración total esperada de los niveles educativos pre-escolar a secundaria alta inclusive.[5] Las excepciones son Panamá, Honduras, Jamaica, Surinam, Nicaragua, Haití. Por otro lado, en once países del Caribe (Islas Turcos y Caicos, Anguila, Islas Vírgenes Británicas, San Kitts and Nevis, Bahamas, Islas Caimán,

3 Más allá de la normativa sobre obligatoriedad existe un conjunto de países que se ha planteado la universalización, de al menos un año de educación pre-escolar (Perú: Constitución pone el pre-escolar como obligatorio pero no lo declaran como tal).

4 A este conjunto debe agregarse a Chile que desde 2005 ha establecido toda la alta secundaria como obligatoria, aunque esto aún no se refleja en el reporte internacional de datos.

5 Se considera como rango de referencia a la duración conjunta de estos cuatro niveles educativos. Al menos un grado de cada uno de ellos es considerado obligatorio por al menos un país en cada caso.

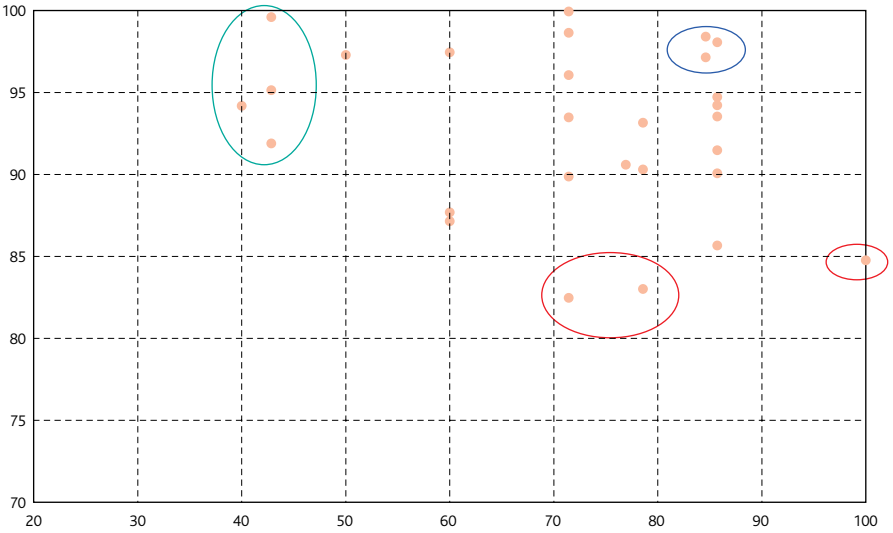
Dominica, Granada, Antigua y Barbuda, Bermuda, y Barbados) y Aruba, la cantidad de años definidos como obligatorios supera el 80 por ciento de la duración de sus tramos educativos.

Cabría esperar que esta extensión sea acompañada por patrones de inversión que por lo menos alcancen los niveles de lo destinado a la educación primaria (objeto de universalización desde hace mucho tiempo) para de asegurar una educación de calidad para todos.

En cuanto a la cobertura de la población que debiera acogerse a la obligatoriedad de estar escolarizada dada su edad, se puede observar (como lo muestra el siguiente gráfico), que algunos países han incrementado la cantidad total de años de escolaridad obligatoria, llegando en algunos casos a satisfacer dicha demanda expresada en altos porcentajes de población escolarizada par sus tramos obligatorios (Anguila, Barbados y Aruba), mientras que otros aún necesitan de un esfuerzo mayor para lograr lo propuesto desde la perspectiva de la obligatoriedad (Islas Turcos y Caicos, Colombia, San Vicente y las Granadinas) Por otro lado, los países con menores porcentajes de su duración total definida como obligatoria (menos del 50%), superan el 90% de población escolarizada en algún nivel del sistema educativo.

Gráfico 1.3: **Porcentaje de años obligatorios de la duración total en años de los niveles educativos Pre-primaria, primaria y secundaria y cobertura total para las edades oficiales de los niveles educativos declarados obligatorios según países. 2004.**

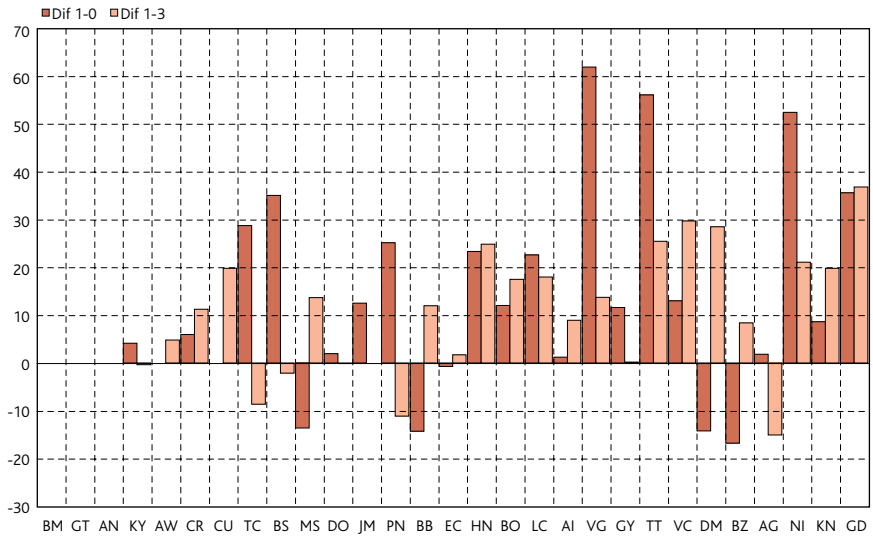
Fuente: Elaboración propia a partir de información del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).



Si se observa la cantidad de docentes certificados[6] en la educación pre-primaria y secundaria alta con relación a la educación primaria es posible concluir que en un poco más de la mitad de los países para los cuales se dispone de información, el porcentaje de docentes que cumplen con las normas establecidas para trabajar en los niveles pre-primario y secundaria alta son más bajos que en primaria. En promedio, estos alcanzan 12 (pre-primaria) y 10 (secundaria alta) puntos porcentuales por debajo del porcentaje de primaria, respectivamente.

6 Se considera "docente certificado" a aquél que satisface los requisitos mínimos que cada país establece para el ejercicio de la docencia en el nivel correspondiente.

Gráfico 1.4: **Diferencia (en puntos porcentuales) entre el porcentaje de docentes certificados en educación pre-primaria y primaria, y educación secundaria alta y primaria según países. 2004.**



Fuente:
Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

El gráfico muestra situaciones heterogéneas. Así, en pre-primaria se observan las diferencias más extremas en Bahamas, Islas Vírgenes Británicas, Granada, Nicaragua y Trinidad y Tobago, superando en todos los casos los 30 puntos porcentuales; mientras que en secundaria, sólo Granada alcanza dicho umbral.

Pero esta información da cuenta de modo parcial del tipo de docentes con los que los estudiantes cuentan para asegurar su derecho a la educación. Sin embargo, es una información limitada que requiere ser complementada con información sobre cuál es el nivel de certificación que requieren los países para cada nivel educativo u organizar la información de acuerdo al número de alumnos que cuentan con docentes con la información requerida.

Un tema importante a tener en cuenta, con relación a los niveles y edades obligatorios, es su vínculo con la edad mínima para el ingreso al mercado laboral. Si bien las legislaciones laborales de los países de la región pueden diferir en este punto, todos los países han ratificado el Convenio 138 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1973) que establece como edad mínima los 15 años, permitiendo la empleabilidad en edades más tempranas sólo en casos excepcionales y justificados. Desde esta perspectiva, algunos países de la región han dejado una brecha para aquellos niños que no habiendo continuado con sus estudios no pueden insertarse en el mercado laboral. Así, Bolivia, Chile y República Dominicana, definen el término de su obligatoriedad un año por debajo de lo estipulado en el Convenio, Nicaragua, dos años, y Honduras, Haití, Jamaica, Panamá, Surinam y Trinidad y Tobago tres años por debajo de 15 años.

(f) Reflexiones finales

El análisis documental de la dimensión relevancia muestra cuatro aspectos centrales que definen la situación encontrada:

- En la mayoría de los países de la región aparecen orientaciones referidas a los cuatro pilares del aprendizaje aunque con desigual énfasis, de tal forma que los objetivos en torno al *aprender a conocer* y al *aprender a vivir juntos* tienen mayor desarrollo tanto a nivel normativo como en los lineamientos generales del currículo

y en algunos programas de estudio. En cambio, los objetivos del *aprender a hacer* y *aprender a ser* no aparecen con la misma sistematicidad y énfasis en las áreas de aprendizaje o asignaturas.

- Hay avances sustantivos derivados de las reformas curriculares en cuanto al entendimiento del carácter interactivo de los procesos de enseñanza aprendizaje, así como respecto de la centralidad del alumno, de quien se espera que reorganice sus percepciones e ideas, interprete y despliegue formas propias de proceder, a partir de contenidos y situaciones de aprendizaje especialmente diseñadas para él.

  La estructura curricular en torno a objetivos fundamentales y el desarrollo de conceptos, destrezas, habilidades y actitudes, o bien en torno a competencias, constituye el marco para el *protagonismo del estudiante* en sus procesos de aprendizaje. No obstante, dicho protagonismo -en la mayoría de los currículos- no es considerado a efectos de desarrollar la capacidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje. Para este fin, se requeriría objetivos explícitos, tiempos y espacios curriculares en cada área o asignatura destinados a la reflexión individual y colectiva sobre los propios procesos de aprendizaje -identificando los pasos seguidos, las estrategias utilizadas, los errores cometidos- y espacios que permitan a los estudiantes comunicar sus hallazgos, socializar sus resultados y vincularlos con otros ámbitos de conocimiento.

  Esto es coincidente con la escasa relevancia que se brinda a los objetivos orientados al desarrollo de la identidad y autonomía, a la capacidad de emprendimiento, liderazgo y trabajo en equipo y al desarrollo de las capacidades creativas e innovadoras. Todos estos aprendizajes demandan una acción protagónica y comprometida de los estudiantes con un alto grado de involucramiento en sus actividades educativas.
- Se requiere avanzar en el desarrollo de currículos con mayor coherencia interna para que los objetivos fundamentales muestren prioridad y concreción sistemática también en los objetivos de cada asignatura o área de aprendizaje, especialmente en lo que refiere al desarrollo de comportamientos y actitudes éticas, en el aprender a *ser* y a *vivir juntos*.

  Esto se vincula con la formación de los estudiantes en la construcción de una ética personal y social, basada en la comprensión y adhesión a los derechos humanos, en el respeto y valoración de sí mismos y los otros.

  Se corre el riesgo de que el desarrollo del pensamiento no sea balanceado si el análisis y comprensión de los fenómenos no van acompañados de la valoración e interpretación de los mismos, a la luz del desarrollo ético de las personas. De ahí la enorme importancia que debe adquirir la constante ligazón entre el desarrollo de una conciencia ética y el conocimiento del mundo, enlace fundamental para la toma de decisiones y responsabilidad por las propias acciones y sus consecuencias.
- Se observa progresos importantes en varios países respecto de la integración de objetivos transversales y objetivos básicos comunes en el currículo, mediante la entrega de orientaciones didácticas y objetivos específicos transversales en cada asignatura o área. No obstante, se requiere avanzar también en aspectos vinculados con la integración interdisciplinaria.

  Existe coincidencia en afirmar sobre la necesidad de promover un entendimiento comprehensivo, que permita a los estudiantes relacionar unos hechos con otros, integrar, referir al contexto la información de distintas áreas, y establecer juicios desde diversas perspectivas. Esto demanda no sólo integración disciplinaria –incluso cuando el currículo se organiza en áreas de aprendizaje–, sino también un marco pedagógico claro y consistente, que permita a los docentes hacer efectiva la intención de integración de aprendizajes, lo que incluye directrices específicas al respecto.

2. ¿SON LOS SERVICIOS EDUCATIVOS QUE SE BRINDAN *PERTINENTES* A LAS CONDICIONES PARTICULARES DE LOS ESTUDIANTES, SUS FAMILIAS Y COMUNIDADES?

Desde un enfoque de derechos, la educación tiene como centro a los alumnos, ha de ser integral y dirigirse a todos con independencia de la cultura, lengua, condición social, género y capacidades. *La educación es pertinente en la medida que da respuesta a la diversidad individual, social y cultural de sus estudiantes, asegurando resultados de aprendizaje equiparables, la plena participación y la construcción de la identidad propia*.

Relevancia y pertinencia son dos conceptos indisolublemente unidos, por cuanto la relevancia de lo que se aprende depende de la medida en que los procesos de enseñanza y aprendizaje se enriquezcan y adapten a las necesidades particulares de las personas y de sus contextos (territorial, institucional y de aula) con el aporte y participación de los actores involucrados y tomando en cuenta sus competencias o capacidades.

Una educación pertinente implica contar con orientaciones hacia el respeto y valoración de la diversidad, la flexibilidad y adaptabilidad de la oferta educativa a las condiciones particulares de las personas y colectividades en sus contextos de vida y la operación de sistemas de apoyo que garanticen que las instituciones educativas cuenten con los recursos necesarios para asegurar los aprendizajes y la participación de todo el alumnado.

La respuesta a la diversidad implica, para el sistema educativo, el establecimiento de derechos básicos y principios que aseguren aprendizajes de calidad a lo largo de la vida y la participación de todos. Para la concreción de éstos han de darse condiciones, oportunidades y regulaciones que la permitan en relación con aspectos como el acceso, permanencia, progreso y culminación de estudios.

En virtud de ello, y considerando el tipo de información de base utilizada, se ha elaborado un análisis que se inicia con la identificación de áreas o aspectos críticos referidos a la concreción de la pertinencia, a saber:

- en qué medida el cuerpo normativo y de políticas **establece** los derechos básicos y principios educativos elementales para atender la diversidad y favorecer el aprendizaje, la participación y la construcción de la identidad de todos;
- en qué medida el cuerpo normativo y de políticas **provee** de estructuras curriculares flexibles y mecanismos de adaptabilidad a la diversidad individual, social, cultural y de género;
- en qué medida el cuerpo normativo y de políticas **prescribe** la puesta en práctica de sistemas y recursos de apoyo para garantizar los aprendizajes y la participación de todos.

A continuación se presenta los principales hallazgos de la revisión documental de acuerdo a los aspectos críticos mencionados.

(a) El derecho fundamental de toda persona, cualquier sea su condición individual, social o cultural, a recibir una educación de calidad a lo largo de la vida

El pleno ejercicio del derecho a la educación exige que ésta sea de calidad asegurando el desarrollo y aprendizaje de todos a lo largo de la vida, para lo cual es preciso garantizar ciertos principios fundamentales:

- El derecho de todo estudiante a recibir una educación que permita desarrollar y fortalecer la identidad propia en el encuentro con otros
- El derecho de los pueblos indígenas, afro-descendientes, migrantes u otras minorías

culturales, a recibir una educación que incorpore su lengua y cultura.

- El derecho a un trato digno, a no ser discriminado y a participar de las actividades que desarrolla la escuela sin exclusiones.
- El derecho de ambos géneros a recibir a una educación que asegure su desarrollo pleno y elimine toda forma de discriminación contra la mujer.
- El derecho a recibir una educación que favorezca la libertad de conciencia y credo, y elimine cualquier forma de discriminación religiosa.
- El derecho de grupos en situación de vulnerabilidad a recibir una educación de calidad y con igualdad de oportunidades

Las políticas educativas de la región priorizan la garantía del derecho a la educación de todos los ciudadanos, asegurando la igualdad de acceso y permanencia en el sistema, mediante la provisión de un servicio de educación pública y gratuita –usualmente entendida como ausencia de pagos de aranceles– en los niveles obligatorios, mencionándose sólo en algunos países que ésta debe ser de calidad.

La educación es considerada en las legislaciones, como una función esencial del Estado y un derecho de toda persona, siendo que en Brasil se hace explícito el derecho a exigirlo y en Panamá la responsabilidad de la persona a educarse. En el caso de Guyana, el deber de los padres a educar a sus hijos es regulado y sancionado en caso que no se cumpla. Varios países agregan el deber de la familia y comunidad de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación.

(a.1) El derecho a recibir una educación que permita desarrollar y fortalecer la propia identidad

Como se señala en otro documento (UNESCO, 2007), la respuesta a la diversidad implica asegurar el derecho a la identidad propia, respetando a cada uno como es, con sus características biológicas, sociales, culturales y de personalidad, que permiten precisamente la individuación de un sujeto en la sociedad.

Este derecho aparece señalado con menos frecuencia en las normativas o bien está presente en asociación con el sentido de identidad nacional, aunque en todos los países se aspira a ofrecer una educación integral que contribuya al desarrollo de la personalidad del educando. Se contempla las capacidades físicas, intelectuales, creadoras y críticas o, en otros términos, se estipula la necesidad de una adecuada expresión y oportunidades de desarrollo de las habilidades educativas y vocacionales, así como aptitudes e intereses y la valoración de la expresión propia de cada educando, y su actuar como ciudadano.

(a.2) El derecho de los pueblos indígenas, afro-descendientes, migrantes u otras minorías culturales, a recibir una educación que incorpore su lengua y cultura

El respeto a la identidad cultural y la lengua de las comunidades indígenas y/o minorías culturales está presente en parte importante del cuerpo normativo considerado. En éste se plantea como uno de los objetivos de la política educativa ofrecer una educación intercultural bilingüe, que contribuya a preservar y fortalecer la cultura, recuperar la memoria histórica, mantener las lenguas, y a valorar diversas cosmovisiones e identidades étnicas. Estas declaraciones tienen lógicamente una mayor presencia en países con un volumen importante de pueblos originarios, en los que se alude constantemente al carácter plurinacional del país y se busca promover una sociedad que respete las diferencias culturales como pilar de la identidad.

Además, se subraya dos ejes clave: (i) la aspiración a una educación que garantice a los pueblos el acceso a la información, el conocimiento técnico y científico de la sociedad nacional y demás sociedades indígenas; (ii) una educación que fomente y propicie el diálogo intercultural, con la comunidad nacional y con las diversas culturas que coexisten en el país, es decir, a una educación que permita a todos desempeñarse activamente en un mundo multicultural.

La educación intercultural se inscribe normalmente en el marco de los Derechos Humanos y derechos colectivos de los pueblos indígenas y afro-descendientes. Estos incluyen el acceso a una educación de calidad en igualdad de oportunidades, lo que implica garantizar e incrementar los niveles de acceso a diversas modalidades, favoreciendo la educación intercultural bilingüe en todos los niveles educativos, así como la capacitación productiva. Esto implica, además, un sistema de becas para los estudiantes en todos los niveles especialmente en la educación superior, lo que se verifica en pocos casos (México y Chile).

(a.3) El derecho a un trato digno, a no ser discriminado o excluido y regulaciones para hacer efectivo este derecho

Asegurar el derecho de todos a una educación de calidad requiere de modo insoslayable asegurar el derecho a la no discriminación. Ninguna persona debe ver limitada su participación en las diferentes actividades de la vida escolar en virtud de su origen social y cultural, de género, su pensamiento político o creencias religiosas, entre otros aspectos.

Los marcos normativos y las orientaciones de política destacan el derecho a la no discriminación en la mayoría de los países, aunque pocas veces se adopta explícitamente como propósito el fortalecimiento de la participación del estudiantado y la eliminación de las restricciones para que todos puedan integrarse activamente, sin ser discriminados.

La existencia de una ley o código especial de protección de la infancia y adolescencia, brinda un elemento adicional de resguardo al derecho a no ser discriminado, explotado o maltratado, contemplando sanciones por cualquier acción en su contra u omisión de la salvaguarda de dichos derechos. Esta normativa está presente en Brasil, Chile, Nicaragua, Costa Rica.

Ciertas legislaciones sin contener prescripciones directas sobre la no discriminación, se refieren a una educación efectiva con igualdad de oportunidades para todos (Uruguay, Islas Caimán) o de acceso igualitario independientemente de las creencias religiosas o ideológicas (Antillas Holandesas) o de igualdad de trato por parte de la autoridad pública (Trinidad y Tobago), prohibiéndose la negación de admisión a cualquier escuela pública por razones de edad, experiencia o condición socioeconómica.

El acceso a la educación es un primer paso cuyo resguardo requiere asegurar su obligatoriedad y gratuidad. La existencia de regulaciones y sanciones para evitar que las escuelas discriminen en los procesos de admisión y medidas de protección para evitar la expulsión o cancelación de matrícula de determinados estudiantes por su procedencia, apariencia, creencias o cualquier condición de vulnerabilidad que resulte "inconveniente" a la escuela, es muy dispar en la región.

En algunos países -Honduras, El Salvador, y Venezuela- pese a declararse constitucionalmente punible toda discriminación (no solamente en la educación) y a establecerse los delitos y sanciones para el infractor de este precepto, no se encuentra información sobre cómo este mandato legal se garantiza en la institución escolar.

Del mismo modo, existen experiencias de normativa destinada a enfrentar situaciones específicas como la discriminación de alumnas embarazadas (Bolivia, Chile y Uruguay), o de hijos de padres solteros o divorciados (Bolivia), o en México, para casos de menores portadores de VIH o que padecen SIDA y en Guatemala los afectados por la discriminación étnica. En varios países del Caribe se norma exclusivamente sobre la libertad de conciencia en materia religiosa.

En los países de la OECS (Organisation of Eastern Caribbean Countries - Anguila, Antigua y Barbuda, Islas Vírgenes Británicas, Dominica, Granada, Montserrat, San Kitts y Nieves, Santa Lucía y San Vicente y las Granadinas) se prohíbe la discriminación en los procesos de admisión a cualquier escuela pública o privada por cualquier motivo y se aplica una sanción monetaria a las instituciones privadas que incumplan.

La adopción de medidas en favor de personas o grupos que puedan ser discriminados, marginados o maltratados, es más robusta en países como Bolivia, Venezuela, Perú y Colombia, donde la legislación educativa establece instancias de garantía o defensa de derechos, a través de las Defensorías Educativas o Acciones de Tutela (Colombia) que, entre otras funciones, han de velar por el respeto de los derechos de los estudiantes y denunciar ante la Justicia situaciones de abuso o vulneración.

Adicionalmente, en Barbados, Trinidad y Tobago, Anguila e Islas Vírgenes Británicas se regula la protección ante situaciones de agresión proveniente de alumnos o que puedan poner en riesgo la vida de otros estudiantes. En estos casos, el Ministerio de Educación regula sobre disciplina escolar, lo que incluye suspensiones o expulsiones, cuando los alumnos ejerzan violencia o porten armas, drogas o bebidas alcohólicas. En estos casos existen mecanismos especiales para notificar los hechos a las autoridades ministeriales, las que deberán investigar los eventos que motivan la suspensión, siendo el propio ministerio el que decide la reintegración del estudiante, o su expulsión y traslado a otra institución que le brinde los apoyos necesarios.

La existencia de disposiciones y regulaciones para que los textos incorporen criterios de diversidad, y la eliminación de estereotipos y discriminaciones tanto en los diseños como en los contenidos y enfoques pedagógicos de los textos escolares, permite avanzar hacia el ejercicio pleno del derecho a la educación. Al respecto, en más de la mitad de los países no se ha encontrado evidencia relativa a disposiciones y regulaciones para que los textos escolares incorporen criterios de diversidad, no estereotipación o no discriminación. Sólo en Chile, Brasil, Honduras, Uruguay y Panamá, se ha constatado la existencia de indicaciones en las licitaciones de textos escolares, respecto a que no excluyan o denigren a colectivos por su procedencia social o racial (Uruguay), por razones de género, color o etnia (Brasil), o discriminación de la mujer (Panamá y Honduras).

La discriminación entre los docentes

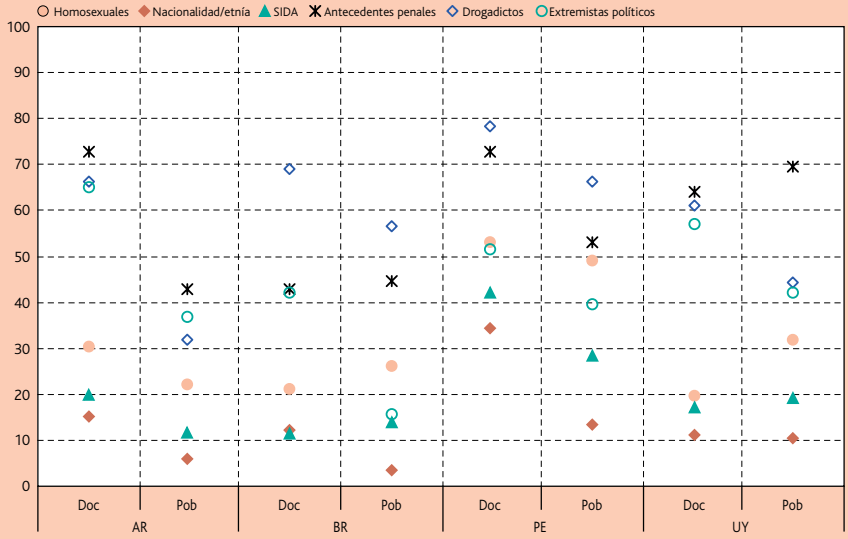
La normativa en contra de la discriminación establece un marco básico para impulsar una educación que garantice el respeto por todos; sin embargo, como con otros factores, este marco inicial normativo logra ser concretado en tanto los propios actores, en su práctica diaria, lo asuman y vivan experiencias de no discriminación. En ese sentido, que los actores del proceso educativo compartan un sistema de creencias democrático, tolerante y no discriminatorio resulta de capital importancia para asegurar una educación de calidad para todos.

La encuesta mundial de valores 1999-2004 (www.worldvaluessurvey.org/) presenta alguna información clave sobre cuán tolerantes y democráticos son algunos de los países de la región, mientras que el estudio del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO -IIPE (sede Buenos Aires) sobre La profesionalización de los docentes (Tenti 2005, p.190 y ss.) brinda información comparable a ésta sobre la discriminación entre los docentes de cuatro países de la región.

En sociedades que avanzan hacia mayores niveles de tolerancia y respeto mutuo, cabría esperar no sólo que la educación se plantee estos objetivos en el plano normativo, sino que los propios actores hagan de esto vivencias reales, de modo tal que una eventual presencia de elementos o creencias discriminatorias sean excepcionales o aisladas y, en todo caso, menores a la observable en la sociedad en general.

La evidencia disponible muestra, lamentablemente, lo contrario. Indicadores de discriminación registrados entre docentes y la población en general señalan, de modo sistemático, mayores elementos discriminatorios entre los primeros, así como niveles elevados de presencia de los criterios de discriminación considerados según lo muestra el gráfico.

Porcentaje de docentes que respondieron a la consigna "no me gustaría tener como vecino a..." según criterios seleccionados.



Fuente:
Encuesta Mundial de Valores 1994-2004 e IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Los niveles de discriminación presentes llaman poderosamente la atención, en particular en Perú donde alcanzan a fracciones elevadas tanto de la población como de los docentes para todos los criterios usados. A la vez, las diferencias entre docentes y la población en general son más marcadas, en términos relativos, en Argentina. Asimismo, tanto Argentina como Perú muestran docentes que tienden a discriminar más que la población en general para los seis criterios usados, mientras que en Brasil y Uruguay éste es el caso sólo en 3 de dichos criterios.

Debe anotarse, en todo caso, que las diferencias entre docentes y población en general serían mayores ya que no es posible contar con información sobre la población en general excluyendo a los docentes.

(a.4) El derecho de ambos géneros a recibir a una educación que asegure su pleno desarrollo y elimine toda forma de discriminación contra la mujer

El trato igualitario y digno de hombres y mujeres, para que ambos dispongan de las mismas oportunidades de desarrollar su potencial, compartiendo funciones y responsabilidades públicas y privadas, suele ser un asunto constitucionalmente sancionado e inscrito dentro de los principios generales de equidad.

En varios casos se hace referencia a la igualdad de género en educación de manera indirecta, lo cual no va acompañado de políticas educativas de acción afirmativa para eliminar la disparidad de trato en menoscabo de las mujeres. Sin embargo, en la mayoría de los países de América Latina se aborda la equidad de género dentro de los ejes transversales del currículo. En ocasiones se hace particular referencia a la promoción de la paridad de género para ciertos colectivos: las mujeres indígenas (Bolivia, México, Panamá); dentro de programas específicos (El Salvador), o bien sólo en los niveles educativos superiores: la educación secundaria baja y alta (Uruguay) o de jóvenes y adultos (Argentina).

Legislaciones como las de Trinidad y Tobago, Bahamas, Panamá y Ecuador tienen enfoque de género enfatizándose en Panamá el combate a la discriminación contra la mujer y el fortalecimiento de la participación de éstas dentro y fuera del aula. Panamá es un caso particularmente destacado pues establece la creación de oficinas de la mujer en el interior de los organismos públicos; la elaboración de material didáctico que incorpore la perspectiva de género; el uso del tiempo en recreación y deportes sin discriminación de género (o de otra

El Estado ecuatoriano se compromete constitucionalmente a formular y ejecutar políticas para alcanzar la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, a través de un organismo especializado que incorporará el enfoque de género en planes y programas, y brindará asistencia técnica para su obligatoria aplicación en el sector público.

forma); que los contenidos de la educación sean impartidos de igual manera a hombres y mujeres; e incentivar el liderazgo de las mujeres a través de áreas como la educación cívica.

Resulta de interés destacar que a pesar del número creciente de situaciones educativas en las que los varones aparecen en desventaja, la documentación existente no suele abordar este fenómeno de manera explícita.

(a.5) El derecho a recibir una educación que favorezca la libertad de conciencia y credo, y elimine cualquier forma de discriminación religiosa

El derecho a la libertad de conciencia y práctica religiosa ha sido sancionado como un derecho fundamental en la *Convención relativa a lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza* de 1960. Al respecto, en al menos la mitad de los países se establece que la educación pública es laica. En varios países del Caribe este derecho recibe particular mención en la Ley, especificando que se debe dar las facilidades a los estudiantes para participar del culto religioso de los padres, pero que no se puede exigir la participación en un culto religioso para la admisión e integración en las demás actividades de la escuela. En ocasiones, la instrucción religiosa forma parte del currículo de las escuelas públicas, pudiendo los padres decidir si aceptan o no ese ofrecimiento (Venezuela, República Dominicana, Bolivia y Panamá). En virtud de los acuerdos celebrados entre los Estados y el Estado Vaticano, o Concordatos, se establece un trato preferencial a las creencias católicas que son incluidas en la ley o en el currículo común. Tal es el caso, por ejemplo, de Perú, y Costa Rica, donde estas disposiciones resultan discriminatorias frente a otras creencias.

(a.6) Derechos, protecciones y atención educativa a grupos en situación de vulnerabilidad educativa y/o social

Puesto que las condiciones con que ingresan los niños a la escuela son diferentes, el sistema educativo requiere contemplarlas, especialmente en el caso de aquéllos que sufren marginación o discriminación por diferentes causas, ofreciendo igualdad de oportunidades en el acceso, los recursos, los procesos y los resultados educativos, permitiendo a todos alcanzar, según sus posibilidades, aprendizajes equiparables.

Respecto de la atención a grupos vulnerables, la mayor parte de las legislaciones establecen políticas de equidad en educación, vinculando la no discriminación directamente a ofrecer igualdad de derechos y oportunidades de acceso, permanencia y logro educativo. Esto implica garantizar el acceso y las condiciones mínimas para una enseñanza de calidad y la implementación de políticas y programas de protección y compensación de los niños, y adolescentes que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad.

Las condiciones de igualdad en varios casos van más allá de asegurar el acceso, pues se refieren a la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos los niños, jóvenes y adultos (Ecuador, Chile, Argentina, Bolivia, Brasil, Paraguay). En los casos de Paraguay y Uruguay se expresa el compromiso del Estado a remover los obstáculos e impedir los factores que mantengan o propicien las desigualdades, validando acciones de discriminación positiva, que signifiquen protecciones sobre desigualdades.

En general se subraya la responsabilidad del Estado como garante del acceso y creador de condiciones para una real igualdad, lo que implica proveer las condiciones requeridas.

En la mayoría de las estructuras organizativas se incluye unidades que tienen como propósito asegurar la adecuada atención a las necesidades específicas de diferentes colectivos en condiciones de vulnerabilidad mediante programas compensatorios o de régimen especial en los distintos niveles educativos y modalidades (educación especial, educación intercultural bilingüe, educación de jóvenes y adultos, educación comunitaria, etc.). Con poca frecuencia la evidencia muestra la existencia de mecanismos de articulación entre estos programas lo que puede derivar en duplicidades, contradicciones y desperdicio de recursos, además de los problemas derivados de su eventual no

convergencia. Se ha encontrado casos de programas dirigidos a poblaciones vulnerables que no muestran estar ligados a una política específica, sino que emergen de la iniciativa de una gestión determinada y aparentemente se cierran con otra.

Respecto del derecho de personas con necesidades educativas especiales a una educación de calidad, la normativa hace referencia a la necesidad de brindar una oferta pedagógica que permita su integración y el pleno desarrollo de sus capacidades. El término "necesidades educativas especiales" ha sido ampliamente adoptado en normativas y políticas de todos los países. En la mayoría se define en relación con los estudiantes que presentan mayores dificultades que el resto, o dificultades significativas de aprendizaje, y que requieren ciertas ayudas adicionales o particulares a lo largo de su trayectoria educativa. En todos los casos se especifica los colectivos que presentan necesidades educativas especiales: las personas con discapacidad, con dificultades de aprendizaje sin tener discapacidad y en la OECS, ocho países de América Latina y Belice, Barbados e Islas Caimán,[1] también se considera a los alumnos superdotados o con altas capacidades.

Normalmente se establece que la oferta del sistema a personas con discapacidades ha de garantizar la igualdad de oportunidades o la equidad, aunque también abarca otros aspectos, como el derecho a realizar proyectos propios de estudio, trabajo e inserción en la vida social, desarrollo de la identidad propia (Bolivia), derechos de participación, no discriminación, garantía al acceso pleno, integración, progreso (Chile) y realización personal (Paraguay). En el Caribe se remarca la responsabilidad del Estado en la provisión de servicios que garanticen los derechos de personas con necesidades educativas especiales, indicando que se requiere regulaciones y provisión de programas. En los países de la OECS y otros como Islas Vírgenes Británicas y Anguila, la responsabilidad recae en el propio Ministro, quien debe proveer de programas de educación especial dentro de las etapas correspondientes a la educación obligatoria (de los 5 a los 15 años de edad).

La educación de personas con necesidades educativas especiales está siendo reorientada en función de concepciones actuales, pasando del modelo basado en el déficit a uno orientado al desarrollo del potencial permitiendo equiparar oportunidades, siendo responsabilidad de la escuela acoger y adaptarse a la diversidad. Aún así, no se verifica una comprensión generalizada y cabal del carácter interactivo de las necesidades educativas especiales, ya que se sigue considerando que éstas derivan sólo de las condiciones personales del alumno. En ciertas ocasiones se hace explícita la idea de que todos los niños y niñas sin excepción pueden aprender y desarrollar las competencias básicas necesarias, si se les ofrecen oportunidades educativas de calidad (Argentina, Honduras).

Se reconoce que el concepto de necesidades educativas especiales ha permitido incluir diferentes alumnos que sin presentar discapacidad requieren ayudas y recursos especiales para atender sus necesidades educativas, pero también se expresa una serie de dificultades en la aplicación y comprensión del concepto.

(b) Marcos normativos y curriculares para dar respuesta a la diversidad individual, social y cultural de los estudiantes

La consideración de la diversidad como fundamento esencial de la educación se desprende de los derechos básicos de toda persona a recibir una educación que no lo discrimine y que sea apropiada a sus necesidades particulares y contextos de vida.

1 Organisation of Eastern Caribbean Countries - Anguila, Antigua y Barbuda, Islas Vírgenes Británicas, Dominica, Granada, Montserrat, San Kitts y Nieves, Santa Lucía y San Vicente y las Granadinas.

(b.1) Principios educativos fundamentales para dar respuesta a la diversidad individual, social y cultural de los estudiantes

Los principios educativos fundamentales para dar respuesta a la diversidad de los estudiantes son coherentes con el marco de la educación inclusiva, cuya visión de la educación está basada en la diversidad y no en la homogeneidad. Su finalidad es enfrentar la exclusión y segmentación social abriendo el acceso a escuelas plurales que acojan a todos los niños de la comunidad, independientemente de su origen social y cultural y de sus condiciones personales. Ello supone la transformación sustantiva de la organización educativa, tanto en su cultura, política institucional y prácticas pedagógicas, con el fin de atender las diferencias de aprendizaje de los alumnos y eliminar los diferentes tipos de discriminación que tienen lugar en el interior de ellas. Es decir, la enseñanza se adapta a los alumnos y no éstos a la enseñanza (UNESCO, 2007).

Principios educativos fundamentales para dar respuesta a la diversidad

- Se establece la necesidad de favorecer aprendizajes específicos en función de los diferentes contextos, culturas, género y necesidades individuales de los estudiantes y que los aprendizajes comunes sean accesibles a todos.
- Se reconoce que todos los niños sin excepción pueden aprender y desarrollar las competencias básicas necesarias, si se les ofrecen oportunidades educativas de calidad.
- El respeto a la diversidad individual, social y cultural de los alumnos es considerada una riqueza que aporta a los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Se reconoce que las personas tienen múltiples potenciales y se establece la necesidad de que la escuela ayude a desarrollarlos.
- Se establece que los estudiantes deben contar con los apoyos necesarios para facilitar su máximo desarrollo y autonomía, sea cual fuere su origen social y cultural y sus características individuales.
- Se establece que los alumnos son el centro de la enseñanza. Los métodos de enseñanza deben partir del bagaje de experiencias culturales, sociales e individuales de las personas.
- Se establece la necesidad de formar y contar con docentes capaces de favorecer la participación de todos los estudiantes y de adecuar el currículo y la enseñanza a la diversidad de contextos, culturas y características individuales de sus alumnos.
- Se establece la necesidad de incorporar a la familia y la comunidad local como un apoyo efectivo y fundamental en la construcción y mejoramiento de los procesos educativos y la acción de la escuela.
- Se considera que la atención a la diversidad es una responsabilidad del conjunto de la escuela.

Tanto en la legislación como en los marcos curriculares se establece principios educativos para atender la diversidad. Así, se postula principalmente la necesidad de elaborar diseños curriculares que reconozcan las identidades culturales locales y promuevan el acceso a los saberes planteados para el conjunto del sistema (Venezuela, Bolivia, México, Brasil, Paraguay, Honduras y Argentina) En otros países se habla preferentemente de centrar el proceso curricular en el alumno, su contexto, sus conocimientos previos, sus intereses, motivaciones, ritmos, y necesidades particulares (Chile, Honduras, Venezuela, Uruguay, Paraguay, República Dominicana y Costa Rica).

Sólo en México, Brasil y Chile, las diferencias individuales o culturales son consideradas en los marcos normativos y curriculares como una riqueza. Al mismo tiempo, un gran número de países de América Latina valora la diversidad mediante el reconocimiento del carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe del país, y para la conformación de la identidad nacional.

A su vez, los currículos remarcan la necesidad de valorar la identidad de los distintos grupos y de construir un currículo pertinente a los diferentes contextos de vida promoviendo la valoración de la identidad cultural propia.

La definición de un tronco común de objetivos y contenidos accesibles a todos, o bien, de un régimen educativo común y de regímenes especiales (educación especial, intercultural bilingüe, educación comunitaria, educación rural) necesarios para dar respuesta a requerimientos específicos, es un postulado ampliamente sostenido.

Las diferencias de capacidades del alumnado son poco mencionadas en las orientaciones curriculares. *La diversidad está siendo, por tanto, entendida en muchos casos de manera restrictiva ya que es principalmente vista en relación con factores culturales*. En escasas ocasiones se hace explícita la idea de asumir las diferentes capacidades como punto de partida de las prácticas pedagógicas y el reconocimiento de que todos los niños pueden desarrollar las competencias básicas necesarias si se les ofrecen oportunidades educativas de calidad (Argentina, Honduras y Uruguay) Esto es coincidente con la escasa mención de los múltiples talentos de las personas y de la necesidad de estimular el armonioso desarrollo de todos los potenciales considerando las diferencias individuales (Bolivia y Nicaragua) Pese a ello, en varios países se destaca la necesidad de una atención educativa individualizada (México y Uruguay), especialmente con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales. Del mismo modo, en Honduras, Costa Rica, Perú y El Salvador se releva la importancia de utilizar estrategias múltiples y diferenciadas para el trabajo en aula. Por otra parte, la atención individualizada se concibe, en general, como una estrategia circunscrita a aquéllos que tienen dificultades.

Se ha hallado limitada evidencia acerca de directrices para la formación docente en los marcos de una educación inclusiva que atienda la diversidad; sin embargo, existe coincidencia en los currículos, respecto a que éstos deben estar preparados para llevar a cabo propuestas educativas adaptadas y diversas, que respondan a las características del alumnado, o que vinculen el aprendizaje con la vida cotidiana y sean capaces de atender a los alumnos en sus necesidades comunes e individuales.

Se observó escasa evidencia sobre marcos normativos de formación docente que orienten a las instituciones formadoras respecto de las nuevas demandas que surgen de la reforma curricular.

También se observó un número limitado de referencias a la preparación de los profesores en estrategias para favorecer la participación de los estudiantes y capacitarlos para educar en la eliminación de todo tipo de prácticas educativas discriminatorias, aunque constantemente se alude a la necesidad de mejorar las prácticas pedagógicas implementando metodologías más dinámicas que aseguren la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por lo general no se contempla brindar los apoyos necesarios para facilitar el aprendizaje y autonomía de los estudiantes, pero existe coincidencia en los países en cuanto a la necesidad y obligación del Estado de crear instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el derecho a la educación, así como servicios de orientación, asistencia y protección integral del alumno, lo que queda particularmente claro en Brasil, República Dominicana, El Salvador y Venezuela.

Guyana expresa en su *Plan Estratégico* la necesidad de fortalecer las escuelas inclusivas, donde ningún niño sea excluido, y sean modelos de tolerancia, desechando toda forma de discriminación, y por lo tanto, es fundamental formar a los padres y docentes de manera especial en estos temas.

El currículo de Nicaragua sugiere considerar las inteligencias múltiples y demanda de los docentes enriquecer la práctica con diversas estrategias pedagógicas, pues se considera que el papel del estudiante ha pasado de ser pasivo al de un sujeto activo que participa, observa, investiga, construye y reconstruye el conocimiento. En este sentido, se insiste en el ejercicio de una pedagogía activa, o bien en el rol protagónico del estudiante en el proceso de construcción del conocimiento.

Un ejemplo de lineamientos claros para la formación docente lo dan los estándares establecidos en Chile. Estos señalan, entre otros aspectos, que los docentes deben poseer conocimientos sobre modos de apoyar a estudiantes en sus dificultades personales, sociales y de aprendizaje, así como comprensión y manejo del comportamiento social y de los factores sociales y culturales que afectan los procesos educativos.

En República Dominicana el currículo afirma que para la construcción del conocimiento es importante que los estudiantes partan de sus propios saberes, mediante metodologías que propicien aprendizajes significativos y autónomos. Para ello, el perfil docente incluye: (i) ser un facilitador de la construcción del conocimiento mediante procesos de aprendizaje significativos, relevantes y pertinentes; (ii) ser un aplicador de metodologías basadas en el principio de globalización y que atiendan las necesidades y problemas de aprendizaje de de cada uno de los estudiantes; (iii) que plantee situaciones que generen cuestionamientos, y la búsqueda de alternativas de solución a los problemas; (iv) que tome en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y facilite la articulación de éstos con el saber acumulado.

Los apoyos que debe brindar la escuela a personas con necesidades educativas especiales son vistos de modo disímil en los países. En algunos, el foco está puesto en fortalecer la capacidad de la escuela para atender a todos los alumnos que lo requieran (Argentina, Bolivia, Brasil, Costa Rica, Ecuador, Honduras, Nicaragua, México, Panamá, Uruguay y Venezuela), mientras en otros, el foco está en apoyar a las personas con discapacidad para su integración (México, Perú, Chile, República Dominicana y El Salvador).

Incorporar a la familia y a la comunidad local como un apoyo efectivo y fundamental es un postulado al que crecientemente adhieren las leyes y programas educativos. La Ley General de El Salvador es quizás una de las más claras al respecto, ya que establece que la administración interna de las instituciones educativas oficiales se desarrollará con la participación organizada de la comunidad educativa -maestros, alumnos y padres de familia- quienes deberán organizarse en Consejos Directivos Escolares, tomarán decisiones colegiadas y serán responsables solidarios respecto de las acciones que desarrollen. Los países del Caribe coinciden en la importancia de integrar a la familia y la comunidad a la escuela, especialmente a través de los Comités Escolares, la Asociación de Padres y Profesores, el Consejo de Gestión o Comisiones de Participación, integrado por diversos representantes tanto de la escuela como de la comunidad local.

(b.2) El equilibrio entre lo común y lo diverso

Se requiere que los contenidos curriculares sean reconocidos como valiosos por los estudiantes así como por sus familias y comunidad, para asegurar su comprensión y vinculación a los saberes universales. A su vez, la efectiva igualdad de oportunidades, así como la unidad, inclusión y participación en la sociedad nacional, suponen el establecimiento de un currículo común, que otorgue las herramientas básicas para desempeñarse eficazmente en el mundo.

Lograr este cometido requiere de una serie de condiciones: que el currículo común tenga un margen de apertura para responder a las necesidades individuales, sociales y culturales de los estudiantes; que las estrategias y mecanismos de evaluación y promoción sean flexibles, respetando ritmos, procesos y características individuales; que existan condiciones y mecanismos para favorecer la participación y convivencia de todo el alumnado; que se ofrezca diferentes alternativas y modalidades para el pleno acceso, integración, movilidad de los estudiantes en la perspectiva de una educación a lo largo de la vida; que se ofrezca regulaciones y mecanismos para que las escuelas puedan adaptar el currículo y la enseñanza e incluir contenidos relevantes del propio contexto; y que se establezca los medios para adaptar el currículo y la enseñanza a las diferencias individuales respecto del aprendizaje, prestando particular atención a las necesidades educativas especiales.

- **Currículo común con un margen de apertura para su adaptación y enriquecimiento de acuerdo a diversas necesidades de los alumnos y sus contextos de vida**

Los fundamentos de los marcos curriculares se establecen, en su mayoría, sobre los principios de flexibilidad, apertura, integración y pertinencia, con el objeto de brindar una educación adecuada a las características particulares de los grupos a los cuales va dirigida e integrar en el desarrollo curricular sus intereses, motivaciones y expectativas. Estos principios son refrendados por un tronco común de objetivos básicos amplios, que se estructuran mayoritariamente sobre el desarrollo de objetivos generales y aprendizajes específicos esperados,

en términos de contenidos básicos y el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes o con base a competencias (Bolivia, Perú, Colombia, Honduras y Guatemala).

En la mayor parte de los currículos de América Latina, se establece el trabajo por áreas para lograr una mayor integración de conocimientos. Esto refiere principalmente a las áreas de ciencias (ciencias sociales, ciencias naturales, geografía y medio ambiente) Respecto de la vinculación interdisciplinaria, no es frecuente encontrar sugerencias concretas para establecer nexos entre los contenidos de las diversas áreas. A su vez, el ordenamiento por ciclos –de dos o tres grados-para complementar o consolidar los distintos aprendizajes, minimizar la repetición y respetar los ritmos de aprendizaje, es un aspecto mayoritario en los currículos.

Si bien los marcos curriculares postulan que las unidades sub-nacionales propongan contenidos propios que permitan adquirir conocimientos de la propia región o localidad, por lo general no se ofrece tiempo de libre disposición para este fin.

Casos excepcionales se presentan en Venezuela, Chile, Nicaragua, Panamá, Ecuador y Perú. Así, en Venezuela se contempla un 25 por ciento de la carga horaria para el establecimiento de contenidos estaduales en atención al pluralismo étnico, lingüístico y cultural de la región. En Perú se dispone de un tercio del tiempo curricular de libre disposición y se señala que todos los contenidos deben ser adaptados. En ocasiones, el espacio curricular abierto es muy reducido, como en el caso de México, donde esta posibilidad se concreta únicamente en el primer grado de la secundaria baja, con tres horas semanales. En otros casos, como Argentina, no existe el tiempo de libre disposición, pero se insta a las jurisdicciones a crear espacios extracurriculares (fuera de los días y horarios de actividad regular) para el desarrollo de actividades ligadas al arte, deportes, recreación, la vida en la naturaleza, la acción solidaria, entre otras actividades de interés de los estudiantes.

Por lo general, la mayor flexibilidad se registra en la alta secundaria donde los estudiantes pueden estructurar su propia malla curricular en función de sus intereses y la orientación que deseen dar a su formación académica.

En relación a la flexibilidad curricular, la propuesta de *Escuelas de Tiempo Completo* de Uruguay (educación primaria), diferencia un tiempo pedagógico común (35 horas semanales) en el que se desarrollan actividades vinculadas a los programas de estudio y actividades que completan el currículo; y un tiempo pedagógico complementario (tres horas semanales) en que se realiza ayuda personalizada a pequeños grupos de estudiantes y actividades hacia la comunidad. Ambos deben ser definidos por el docente en función de las necesidades educativas de los estudiantes, el proyecto institucional y las características del contexto sociocultural en que se inserta la escuela. En secundaria el espacio curricular abierto dispone de dos horas semanales destinadas a talleres que atiendan los intereses, necesidades y expectativas de los estudiantes.

- **Regulaciones y mecanismos para adaptar el currículo y la enseñanza a la diversidad del alumnado**

La diversidad está presente en todas las escuelas y aulas, sin embargo se sigue enseñando como si todos los alumnos fuesen iguales, esto explica muchas dificultades de aprendizaje y participación que afectan mayormente a las poblaciones cuyo capital cultural es diferente al predominante en las escuelas. Por ello los mecanismos de adaptación del currículo y la enseñanza son indispensables para facilitar el desarrollo de los potenciales de cada uno tomando como punto de partida las diferentes capacidades. La adaptabilidad de la enseñanza puede ser favorecida mediante procesos que conduzcan a una mayor autonomía de las escuelas, localidades, distritos, provincias y regiones para diversificar y enriquecer el currículo y para la construcción de proyectos educativos pertinentes a su realidad.

La mayoría de países del Caribe contempla la adopción de medidas para atender a personas con necesidades educativas especiales; sin embargo son pocos (Trinidad y Tobago, Bahamas, Islas Caimán y Anguila) los que se plantean adecuar el currículo a los diversos contextos y culturas o considerar las diferencias de género.

Existe consenso en América Latina respecto de la relevancia de las condiciones y mecanismos para la autonomía y participación en la construcción de ***proyectos educativos institucionales*** o de centro. Estos se refieren a la necesidad de postular desarrollos curriculares

propios, acordes a las realidades locales, en el marco de objetivos y pautas comunes definidos por la normativa nacional. Este proceso debe contar con la participación del equipo pedagógico y la comunidad educativa. En algunos países esto se instrumenta a través de instancias u órganos representativos (Juntas Escolares o de centro educativo en Panamá, Bolivia y República Dominicana; Consejos Escolares en Brasil, Perú y Chile, Consejo Escolar de Participación Social en México y Consejos Directivos Escolares en El Salvador) buscando el compromiso de sus actores con los propósitos discutidos y con la puesta en contexto del proyecto.

En el *Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2002 - 2012* se incluye el desarrollo de un programa de asistencia técnica para la elaboración de los proyectos institucionales de centro, el establecimiento de redes de centros que comparten y retroalimenten su experiencia en el campo de la gestión administrativa y pedagógica, la promoción del diseño y ejecución de proyectos institucionales y planes estratégicos que propicien la participación de los actores y sectores en las instancias del sistema educativo.

Sin embargo, aunque se ha ido avanzando en el diseño de estrategias, mecanismos y medios para la elaboración de proyectos educativos institucionales, la documentación disponible denota la ausencia de estrategias para generar una participación efectiva en su construcción y para la elaboración de propuestas curriculares diversificadas, acompañadas de asesoría técnica y capacitación a los docentes y directivos de las instituciones educativos. En la normativa de Perú se contempla que la diversificación se realice a partir de un diagnóstico y que éste esté a cargo del director y la comunidad educativa, quienes elaborarían el Proyecto Educativo del Centro, el Proyecto Curricular del Centro y del aula. Sin embargo, no se ha contado con información sobre pautas para el proceso que tienen que seguir los docentes para diversificar, ni en qué medida reciben asesoría técnica, capacitación y acompañamiento.

Por otra parte, los grados de autonomía, descentralización y gestión articulada de los sistemas educativos son muy variables entre países y, en su mayoría, los modelos y procedimientos para la transferencia de competencias se encuentran en construcción. A su vez, las competencias y atribuciones otorgadas a los órganos públicos y su articulación con las entidades de participación local devienen en una "caja negra" en varios sistemas que muestran una estructura operativa bastante compleja o de limitada articulación. En México los Consejos Municipales de Participación Social, operan con autoridades municipales, padres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros distinguidos y directores de escuela, representantes de la organización sindical de maestros, así como representantes de organizaciones sociales. Sus atribuciones van desde el mejoramiento, construcción y ampliación de escuelas públicas, hasta la contribución a la formulación de contenidos locales a ser propuestos para los planes y programas de estudio. Los ámbitos de competencia de estos organismos son muy amplios y probablemente sus capacidades técnico administrativas muy disímiles, desconociéndose la existencia de instrumentos técnico-operativos y planes de capacitación que les permitan actuar con eficiencia y coordinadamente.

Bahamas ha impulsado con mucha fuerza un sistema descentralizado de educación, con participación de la familia y la comunidad en la escuela, con equipos de gestión representativos de la comunidad y una Superintendencia Distrital, que tiene una función de planificación y desarrollo de programas educativos más que de control.

Sólo cuatro países del Caribe tienen una población superior a medio millón de habitantes y ocho tienen menos de cien mil habitantes. Así, no es común contar con gobiernos regionales o comunales y las escuelas primarias suelen depender directamente del Ministerio de Educación o de los equipos de gestión bajo su autoridad, y en el caso de la educación secundaria de un Consejo de Gestión *(Board of Management)* propio, instancia que otorga mayores grados de autonomía a las escuelas.

Chile cuenta con el Marco para la Buena Enseñanza (2003), instrumento que entrega criterios claros y precisos para planificar, crear un ambiente propicio para aprender y estrategias para el aprendizaje de todos los estudiantes, el que ha sido utilizado como referente didáctico y de ejercicio profesional en el sistema de evaluación docente.

Aunque se prescribe que los docentes deben realizar adecuaciones curriculares, y se les considera como los principales actores encargados de planificar actividades motivadoras y culturalmente significativas, no se ha contado con mayor información acerca de

normativa o mecanismos específicos que los orienten. Usualmente las orientaciones didácticas son muy generales y los aspectos metodológicos para adaptar el programa de las áreas curriculares no son especificadas en los planes y programas revisados.

La flexibilidad en el calendario escolar según regiones geográficas y climáticas, o ciclos productivos es también una manifestación de autonomía y adecuación del sistema a la diversidad. El calendario en la gran mayoría de los países es definido a nivel nacional; sin embargo, algunos países otorgan autonomía en este sentido a las direcciones distritales (Bolivia), departamentales (Honduras) o estaduales (Brasil) En Paraguay el calendario escolar es fijado centralmente por el Ministerio de Educación, con algunos cambios o adaptaciones formulados por los Consejos Departamentales de Educación.

Debido a las características climáticas y a las diferencias existentes entre las distintas regiones naturales, Ecuador maneja dos calendarios escolares formales: calendario de Costa y Galápagos; calendario de Sierra y Amazonía.

- **Regulaciones, mecanismos y recursos para que las escuelas adapten el currículo y la enseñanza a los contextos de vida y cultura de las comunidades indígenas, afro-descendientes u otras.**

Dadas las características de la región se ha considerado de interés explorar de modo específico el tratamiento de estos tópicos en relación con las poblaciones indígenas y afro-descendientes.

Para favorecer la calidad de la educación y la convivencia pacífica, la diversidad cultural y lingüística de la región ha de aprovecharse como una oportunidad educativa. El desarrollo de la educación intercultural bilingüe permite mejorar los aprendizajes a partir de la valoración y conocimiento de la propia cultura y lengua materna, así como acceder a la cultura universal, mediante el dominio de los códigos de la vida moderna. Por otra parte, la interculturalidad significa que las relaciones entre las personas que forman parte de las diversas etnias y culturas, se basen en el respeto y se den desde posiciones de igualdad (Schmelkes, 2004)

Especialmente, en países con poblaciones indígenas o afro-descendientes numerosas, se destaca la necesidad de hacer adaptaciones a las características de cada contexto sociocultural, ecológico y geográfico, relevando el papel de las comunidades en la construcción de estas propuestas (Bolivia, Guatemala, Ecuador, México, Colombia, Brasil y Perú) Se señala la responsabilidad del Estado de favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), promoviendo la generación de instancias institucionales o locales de participación de las comunidades indígenas en la planificación y gestión de procesos de enseñanza aprendizaje. Pese a ello, la información disponible no incluye la descripción de mecanismos y procedimientos en los que se detalle cómo se llevará a cabo la diversificación curricular y de qué modo se incorpora la participación de la comunidad en este proceso.

Brasil ha creado el *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)* que establece que un conjunto de saberes y procedimientos culturales producidos por las sociedades indígenas podrá constituir una parte diversificada de contenidos de aprendizaje y de formación que compone el currículo. Los currículos de escuelas indígenas, construidos por los docentes en articulación con las comunidades indígenas, deberán ser aprobados por los respectivos órganos normativos del sistema educativo.

No hay referencias a minorías indígenas o afro-descendientes en algunos países de América Latina (Uruguay, República Dominicana y El Salvador) como tampoco en países del Caribe con una población mayoritaria de origen africano. En dos casos (Trinidad y Tobago y Bahamas) se reconoce la naturaleza multirracial de la sociedad y se busca crear condiciones adecuadas para responder a los diferentes contextos y culturas. A su vez, el nuevo currículo de Islas Caimán y el de Anguila, señalan la preocupación manifiesta de una sociedad crecientemente multicultural y la evidencia de que las escuelas no están reflejando esa diversidad, indicando que la planificación de lecciones debe responder a las necesidades de todos los estudiantes.

- **Regulaciones para el desarrollo de un currículo común con enfoque intercultural**

Casos excepcionales como los de Bolivia, Guatemala, Brasil, México, Honduras, Venezuela y Perú, consideran la importancia de la heterogeneidad sociocultural del país y declaran la adopción de un enfoque intercultural bilingüe en el currículo nacional. En particular, en los diseños curriculares nacionales del Perú, Bolivia, Brasil y México la educación intercultural ha pasado a ser un eje transversal, común para todos los estudiantes de la educación primaria y secundaria y no, como solía entenderse, como un asunto que incluía sólo a las comunidades indígenas con lengua distinta de la oficial.

Respecto de la enseñanza y conservación de las lenguas se especifica, en escasas ocasiones, una educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo. Generalmente se hace referencia al derecho a educarse en su propia lengua y de mantener el uso de la lengua materna en sus comunidades. En varios países sigue siendo únicamente una lengua de transición para acceder a la lengua oficial o imperante, pues se imparte exclusivamente en los grados iniciales. En casos como el de México y Perú se ha promulgado una ley de Derechos lingüísticos y se reconoce un número de lenguas indígenas como idiomas oficiales, es decir, han de ser consideradas con el mismo nivel de validez que la dominante en todo el territorio, con lo cual se declara la intención de resguardar y fortalecer el desarrollo de las lenguas indígenas en todos los ámbitos de la vida social.

Por lo general, la enseñanza en y de lenguas originarias se brinda en escuelas especiales de zonas con alta concentración indígena declarándose, en países como México, la necesidad de ampliar la educación intercultural bilingüe hacia escuelas multiculturales de zonas urbanas. Por el contrario, en Bolivia y Honduras el currículo nacional de enfoque intercultural, ofrece dos modalidades en el área de lenguaje, una modalidad bilingüe, para hablantes que tienen como primera lengua una originaria y deben aprender y continuar desarrollando el castellano como segunda lengua, y otra monolingüe para los castellanohablantes.

En el Perú la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DINEIBR) cuenta con un Consejo Consultivo Nacional de la Educación Bilingüe Intercultural que busca promover la participación de la sociedad civil y los usuarios directos de la educación bilingüe intercultural. Este Comité está conformado por quince miembros, nueve de ellos representantes de pueblos indígenas (Aguaruna, Shipibo, Asháninka, Aimara y Quechua) y otros seis expertos no indígenas en el tema de la educación bilingüe intercultural de las especialidades de antropología, educación y lingüística.

Se estipula que el Estado tiene la responsabilidad de promover instancias de participación de las comunidades indígenas en la planificación y gestión de los proyectos educativos locales y de las mismas escuelas. En casos como Bolivia se contempla que los Consejos Educativos de Pueblos Originarios participen en la formulación de las políticas educativas y en velar por su adecuada ejecución, particularmente en lo que atañe a la interculturalidad y el bilingüismo. Usualmente se expresa la necesidad de trabajar con la audiencia o en consulta con las comunidades indígenas; sin embargo, la documentación disponible no siempre es explícita respecto de los medios, procedimientos y mecanismos para hacerlo posible. Si bien en varios países no se menciona puntualmente la participación de las comunidades indígenas, la participación de la comunidad educativa en general forma parte de estrategias de gestión descentralizada de la educación.

Por su parte, la influencia del movimiento indígena y la reivindicación de la interculturalidad educativa como un derecho, han contribuido a que organizaciones y sujetos indígenas o afro-descendientes planteen, negocien y desarrollen propuestas educativas interculturales, aprovechando el espacio que representa el planteamiento oficial de la Educación Intercultural Bilingüe.

Siendo la educación indígena un tema de alta relevancia en América Latina, en varias normativas se establece la obligación de que los docentes manejen en forma oral y escrita la lengua materna de sus estudiantes, así como estar formados y capacitados en el uso de metodologías de modalidad bilingüe (Bolivia, Ecuador, México, Perú, Brasil y Guatemala) Las unidades o programas de Educación Intercultural Bilingüe son los principales encargados de

llevar adelante las capacitaciones docentes (Bolivia, Brasil, Guatemala, Venezuela y Colombia)

En lo que respecta a la formación inicial docente con especialidad en educación intercultural bilingüe, hay menores referencias disponibles en la documentación consultada.

Se cuenta con textos de estudio adecuados a las distintas lenguas y culturas en varios países de América Latina (Bolivia, Brasil, México, Venezuela, Guatemala, Perú y Chile) Generalmente, éstos están dirigidos a los grados iniciales de la educación primaria y en algunas áreas de estudio y en las lenguas maternas dominantes. En casos particulares como el de México, existe además un Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica, que contempla responder a los diferentes intereses de los estudiantes, mediante la provisión de colecciones para la conformación de bibliotecas escolares y de aula bilingües. Además del desarrollo de materiales educativos en soportes electrónicos en lenguas indígenas, existe también en estos países materiales para los docentes como: guías para el desarrollo de la interculturalidad en el aula, instrumentos de seguimiento y monitoreo para la capacitación docente, lineamientos para la enseñanza de lengua indígena o segunda lengua, etc.

La etno-educación en Colombia se concibe ligada a la vida cotidiana de la comunidad y forma parte de un proyecto de desarrollo comunitario. Por lo tanto, los *Planes de Vida* - planes de desarrollo integral de las comunidades- son elaborados de manera participativa, considerando las tradiciones, costumbres y cosmovisiones. Se conoce como *Educación Propia* aquélla que es definida por los miembros de la comunidad de acuerdo a la tradición y a sus propias dinámicas de transformación cultural. Su pilar es la socialización familiar y comunitaria.

- **Currículo común y adaptación de la enseñanza para personas con necesidades educativas especiales**

Del mismo modo que en el caso del tratamiento de las poblaciones indígenas y afro-descendientes, se ha considerado pertinente destacar el trato dirigido a las necesidades educativas especiales por afectar a un colectivo de personas usualmente invisibilizado en el debate sobre los asuntos educativos.

Un número importante de países cuenta con políticas y normativa al respecto, pero aún son pocos los que proveen a las escuelas comunes de las competencias, asistencia técnica y orientaciones para las adaptaciones al currículo común y recursos específicos para su ejecución (Brasil, México, Chile, Costa Rica y con menor énfasis República Dominicana y Bolivia)

Por lo general, en estos países la educación especial se brinda en dos modalidades: escuelas regulares y especiales; sin embargo, como se especifica en Bolivia, sólo será integrada en escuelas que estén "en condiciones" de recibir a los estudiantes adecuadamente, lo cual muestra un sistema en transición.

La tendencia general es que se integren a escuelas regulares quienes presentan necesidades educativas especiales más leves, especialmente estudiantes con discapacidad mental o intelectual. A quienes presentan una discapacidad severa el Estado les ofrece educación en centros educativos especiales.

Tanto para escuelas especiales como para estudiantes con necesidades educativas especiales en escuelas regulares se especifica que los sistemas de enseñanza deben contemplar un currículo, métodos, técnicas, recursos educativos y organizacionales específicos para atender a sus necesidades, considerando a quienes presentan algún tipo de discapacidad y, en menos casos, a estudiantes que poseen talentos excepcionales o aptitudes superiores. Aunque las leyes de educación reconocen estos derechos, con poca frecuencia se ha encontrado información relativa a los mecanismos para hacer viables las adaptaciones curriculares individuales.

En las orientaciones didácticas de los planes de estudio más actuales se brinda recomendaciones generales para atender de manera individual a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, de acuerdo con lo establecido en los programas de integración educativa. En el caso de la secundaria baja en México (secundaria básica) se especifica que el tutor ha de compartir su trabajo con los demás profesores del grupo, para definir, en sesiones colegiadas,

estrategias que contribuyan a potenciar las capacidades de los alumnos, superar limitaciones o dificultades, y definir los casos que requieran de una atención individualizada.

La documentación ofrece escasa información sobre la reorganización de la práctica educativa de la escuela, e indicaciones para la adopción de medidas didácticas complementarias, como el acompañamiento individualizado realizado por el profesor en la sala de clases, o el grupo de apoyo; las lecciones extras u otras medidas que cada escuela puede crear incluyendo la solicitud de profesionales externos.

Se observa sólo en tres casos (Costa Rica, Perú y República Dominicana) una normativa de promoción que permita a los estudiantes con necesidades educativas especiales continuar con su grupo de referencia, aún en países donde se ha avanzado en una política de integración educativa.

La formación docente para atender estudiantes con necesidades educativas especiales se enmarca dentro de los programas de integración educativa en los países que han iniciado acciones a este respecto, aunque se observa poca claridad sobre cómo han de darse dichos procesos.

Por ejemplo, el Diseño Curricular Nacional (DCN) del Perú contempla la inclusión de las personas con necesidades educativas especiales en la Educación Básica Regular (pre-escolar a secundaria alta) y los lineamientos básicos sobre diversificación y adaptación curricular para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o talentos. Por otro lado, no se ha encontrado información sobre capacitación a las instituciones educativas o a docentes para los procesos de inclusión incluyendo la diversificación de los currículos, así como queda por precisar las funciones de los responsables de su monitoreo en el Reglamento de Educación Básica Especial.

- **Criterios y mecanismos flexibles de evaluación y promoción para atender la diversidad**

La flexibilidad en la evaluación permite considerar con mayor amplitud los diversos procesos de crecimiento, incorporando variables de contexto, de diferencias en las competencias y ritmos de aprendizaje, para adecuar o completar los procesos de formación según las características y necesidades de los alumnos. Por ello, se entiende que los sistemas de evaluación flexibles se relacionan con el logro de los objetivos amplios en los que se basa el currículo, más que con el desempeño en contenidos específicos; se debilita el vínculo entre promoción y evaluación, organizándose la promoción en ciclos. A su vez, la diversidad de mecanismos e instrumentos de evaluación permiten centrarse en los procesos y progresos individuales, respondiendo a su vez a propósitos distintos: de diagnóstico, de proceso, metacognitiva y de término.

En el currículo de Nicaragua se propone la flexibilidad en los cortes evaluativos, para permitir atender a los estudiantes que interrumpen la secuencia de sus estudios por problemas debidamente justificados, facilitándoles actividades alternativas de aprendizaje y evaluación, todo esto con el objetivo de facilitar su preparación y reinserción.

Los aspectos vinculados a la evaluación están poco desarrollados en la documentación considerada; sin embargo, suelen aparecer indicaciones generales en las orientaciones didácticas de los marcos curriculares. En algunos países la información disponible proviene de programas específicos, como por ejemplo el de *Escuelas de Tiempo Completo* en Uruguay.

En la mayor parte de los países en que la promoción se organiza por ciclos de dos o tres grados cada uno, se busca debilitar el vínculo entre evaluación y promoción (Bolivia, Brasil, Guatemala, Paraguay, Venezuela y Ecuador). En otras ocasiones, aunque el currículo se organiza por ciclos, la promoción se define en función de los objetivos logrados en cada grado (Argentina, Chile y Uruguay).

En la documentación de Honduras, Venezuela y México (secundaria baja) se plantea el desarrollo de una mirada integral que incorpore tanto los objetivos establecidos para cada grado y etapa como los perfiles de egreso. La promoción se asocia a estos ciclos y no a cada grado,

buscando incorporar por esta vía una visión holística que integre los ejes transversales y las destrezas o capacidades intelectuales, motrices y afectivas involucradas en la formación de los estudiantes.

Los marcos de evaluación entregan indicaciones sobre los diferentes propósitos de ésta: diagnóstica o inicial, de apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje (formativa) y de balance de los objetivos logrados (sumativa), lo cual se clarifica en la mayoría de los lineamientos curriculares.

Según se expresa en la mayor parte de los currículos, la evaluación pretende centrarse en los procesos más que en los resultados, considerando para ello diversas modalidades. Sin embargo, en pocas ocasiones se dispone de información precisa sobre orientaciones para hacer efectivos estos postulados. En otros casos, el diseño curricular menciona la importancia de evaluar las capacidades y actitudes a través de indicadores y criterios, pero no se especifica la manera de hacerlo.

Antillas Holandesas plantea objetivos básicos para todos los estudiantes, especificados centralmente en términos de objetivos amplios, organizados en tres ciclos y en ámbitos de enseñanza. La evaluación privilegia instrumentos cualitativos para documentar el desarrollo del niño y apoyarlo a partir de sus necesidades individuales. No se habla de repetición, sino de procesos de evaluación "auténtica" que consideren los logros anteriores del niño y su potencial, sin comparar sus resultados con las normas grupales.

En casos como Brasil, Chile y Uruguay, por el contrario, se especifica los medios y mecanismos para obtener una variedad de información en relación con los procesos de enseñanza aprendizaje, para hacer posible evaluar las diferentes capacidades y contenidos en juego, así como contrastar con datos obtenidos por diversas vías y en contextos diferentes. A su vez, la documentación también se refiere a los criterios de evaluación, los que deben contemplar diferentes tipos de indicadores, flexibilizando su interpretación en función de las características individuales de los alumnos y los objetivos y contenidos específicos.

La función que la evaluación puede cumplir como instrumento de reflexión y meta-cognición sobre los propios procesos de aprendizaje -mediante procedimientos de auto-evaluación y co-evaluación- es escasamente planteada en las orientaciones didácticas lo que limita el aprovechamiento de ésta en los procesos educativos, su aplicación a otros campos del conocimiento y la responsabilidad de los estudiantes con su proceso de aprendizaje. El Salvador entrega mayores orientaciones al respecto indicando que la auto-evaluación y la hetero-evaluación contribuyen a que los estudiantes asuman responsabilidades por su proceso de aprendizaje y controlen su progreso; les permite además, valorar sus cualidades personales y sociales.

- **Regulaciones y mecanismos para favorecer la participación y convivencia de todo el alumnado**

La participación y convivencia de los alumnos requiere que las escuelas ofrezcan espacios de participación adaptados a los diversos intereses y necesidades de éstos, que se contemplen mecanismos para evitar la discriminación y segregación, que se les permita participar en la toma de decisiones que les atañen y que se les comprometa con sus propios procesos de formación.

Las leyes de educación suelen incluir entre los fines de la educación el desarrollo pleno de la personalidad del educando así como su participación, aunque no siempre se hace explícito el tipo de participación que contempla. El protagonismo estudiantil en la construcción del proyecto pedagógico en la escuela es un elemento poco visible en la documentación disponible, especialmente en la educación primaria. Existen normas específicas sobre organización y participación estudiantil que proponen que los estudiantes puedan formar un gobierno estudiantil, organizarse en asociaciones, clubes u otros. Sin embargo, la documentación disponible no siempre detalla los mecanismos o instrumentos institucionales para generar dicha participación.

En Paraguay, la ley reconoce y promueve la creación de organizaciones estudiantiles de educación primaria y secundaria baja y alta (educación básica y media) que han de regirse por estatutos aprobados por las autoridades de la institución. Los representantes y autoridades

estudiantiles han de promover el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes de los educandos como miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, la normativa no establece cuál es el grado de participación de las organizaciones estudiantiles en los procesos de toma de decisiones en el interior de la institución escolar ni su participación en las instancias de aprendizaje. En la enumeración de los derechos se condiciona su ejercicio a lo que es propio de cada edad, siendo entonces clave la interpretación que los adultos realicen de lo que es adecuado o posible en cada etapa etárea.

Varias de las acciones impulsadas en la educación secundaria están orientadas a fortalecer la participación y el rol protagónico de la comunidad educativa, en especial de los estudiantes. Estos cambios se refuerzan en el marco de la defensa de los Derechos Humanos, de los Derechos de los niños, o en la creciente convicción social sobre la importancia del respeto de los derechos de los estudiantes a recibir una educación sin discriminación. En 2005 en Uruguay se derogó la antigua normativa estudiantil de educación secundaria que contradecía el marco legal de Derechos Humanos. Así, se elabora un nuevo Estatuto del estudiante para desarrollar los principios fundamentales que aseguren a los jóvenes el ejercicio de una ciudadanía plena y la inserción en la sociedad, con conocimiento de sus derechos y responsabilidades.

En Bahamas los aspectos de convivencia y formación ética han sido desarrollados mediante diversas estrategias: la formación de consejos estudiantiles en todas las escuelas de baja y alta secundaria; su incorporación al programa de estudios sociales y vida familiar; en el diseño de programas para promover la sensibilidad y apreciación por las diferentes culturas. Asimismo, se han abierto canales de participación para la contribución de los estudiantes a la reforma curricular; se han incorporado estrategias para prevenir el consumo de drogas y a favor de la resolución pacífica de conflictos; y programas para mejorar la conducta.

Llama la atención que, en algunos casos, la definición de esta prioridad no enfatice la participación de los estudiantes en la elaboración de las normas de disciplina y convivencia, como es el caso de El Salvador, donde se ha establecido una política sobre *Clima Institucional para Potenciar el Aprendizaje*. Si bien esta medida se fundamenta en el hecho de que es importante que las normas de disciplina y convivencia sean conocidas, compartidas y, sobre todo, adoptadas por todos los miembros de la comunidad escolar, los estudiantes no aparecen como protagonistas en su construcción.

Los espacios de participación abiertos a los estudiantes también se contemplan en la normativa de un número importante de países que desarrollan programas específicos. Así los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) en Argentina buscan promover el protagonismo democrático de adolescentes y jóvenes, favoreciendo espacios de interacción entre éstos y la puesta en práctica de actividades tendientes a su desarrollo personal como parte de una comunidad. A través de los CAJ los jóvenes estudiantes habrían de contar con una participación más activa en el diseño de actividades y se convocaría a la comunidad y sus saberes a través de los talleres de expresión artística que contempla. En los casos en que esta normativa se desarrolla mediante programas específicos de formación ciudadana, cívica o democrática, las instancias de capacitación docente en estos aspectos alcanzan a un número muy limitado de escuelas y profesores, y su continuidad depende de la prioridad otorgada por cada administración gubernamental.

(b.3) Alternativas y modalidades para el pleno acceso, integración, movilidad y educación permanente de todas las personas

La consideración de la diversidad de necesidades educativas y condiciones particulares de las personas demanda a los sistemas: (i) establecer la articulación de las transiciones entre niveles educativos, (ii) la posibilidad de seguir caminos alternativos de acceso e integración al sistema educativo de acuerdo a las propias condiciones de vida; (iii) programas y oferta de modalidades de formación diferenciadas según intereses, necesidades y talentos particulares; y (iv) sistemas de certificación de competencias que sean flexibles y permitan continuar aprendiendo y desarrollarse a lo largo de la vida.

Tanto a nivel de los marcos legales como en las orientaciones de los sistemas educativos comúnmente se ofrece diferentes alternativas y modalidades para el pleno acceso, participación y aprendizaje permanente de todas las personas.

- **Articulación de las transiciones entre niveles del sistema educativo**

Un modo de concretar las transiciones ha sido mediante la articulación y secuencia entre niveles. Para garantizar la equidad y continuidad de estudios de los habitantes del medio rural en Uruguay, el Área de Coordinación de Políticas para el Medio Rural realiza la coordinación de acciones de mejoramiento de la educación en dicho medio, buscando dar respuestas ajustadas al contexto e interconectadas entre primaria, secundaria y educación superior. Sin embargo, a pesar de la coordinación realizada, la existencia de entes autónomos en la administración de cada nivel educativo podría dificultar las transiciones.

En varios países (Guatemala, Panamá, Ecuador, Perú, República Dominicana y Costa Rica), si bien se manifiesta la voluntad de facilitar las transiciones y la articulación entre niveles, los mecanismos o estrategias para hacerlo efectivo no aparecen de modo explícito en la normativa. En otros casos, la articulación y transiciones entre niveles ha sido un propósito explícito y acompañado de procedimientos claros. En Venezuela se contempla orientaciones para facilitar transiciones en el proceso educativo desde la educación maternal hasta la educación secundaria alta (educación media), mediante una atención preferencial en los cursos considerados nodos críticos, para evitar rupturas en las edades más significativas.

Dentro de la Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización y Diversidad (SECAD) -Brasil-, existe un *Departamento de Desenvolvimiento y Articulación Institucional*, encargado de facilitar la convergencia de acciones de inclusión implementadas por diversos actores a través del alineamiento de acciones entre ministerios, órganos de gobierno de esferas federal, estadual, o municipal, y también de la sociedad civil organizada.

La articulación multi-sectorial ha sido otra estrategia empleada, aunque poco extendida en la región, para atender estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, y facilitar la permanencia y continuidad educativa. La forma en que ésta opera es a través de instancias de apoyo educativo que vinculan el sistema educativo con los sistemas de salud, transporte, asistencia social y asistencia judicial para el caso de denuncias de violencia infantil, entre otras. Por su parte, algunos países del Caribe cuentan con Consejos de Gestión *(Board of Management)* en algunas instituciones educativas, conformados por representantes de la institución educativa y por miembros de la comunidad, profesionales de diversas áreas y competencias, los que aportan una mirada multi-sectorial a la proyección y gestión del centro.

- **Programas alternativos de acceso a los distintos niveles educativos**

La oferta de alternativas de acceso y reinserción al sistema educativo se ofrece en los países mediante fórmulas diversas, siendo la más difundida la modalidad de conclusión de estudios mediante cursos especiales en horarios compatibles con el trabajo o a través de la oferta de educación a distancia o semi-presencial. Otras posibilidades contemplan, como en el caso de Brasil, el acceso a un ciclo de educación mediante una evaluación que defina el grado de desarrollo y experiencia del estudiante, independientemente de la escolaridad anterior.

Asimismo, en varios países se realiza programas de reinserción en el sistema escolar, como el *Programa Nacional de Inclusión Educativa, Todos a Estudiar* de Argentina, que se preocupa de la inclusión en la escuela a personas (entre 11 y 18 años) que están fuera del sistema escolar, creando estrategias que permitan integrar al sistema educativo a alumnos con diferentes trayectorias sociales y escolares en el menor tiempo posible.

El *Programa EDUCAME* de El Salvador es una propuesta flexible que combina horarios para sesiones de trabajo presenciales y una metodología de entrega a distancia mediante módulos, a fin de facilitar la reinserción al sistema educativo de personas que lo abandonaron, especialmente aquellos que trabajan. Además, los lineamientos de este Programa prevén la creación de un *Centro de Evaluación y Certificación* que se encargará de programar evaluaciones para los alumnos cuando hayan terminado sus estudios.

- **Oferta de modalidades educativas para asegurar el pleno ejercicio del derecho a la educación en cualquier etapa de la vida**

El concepto de modalidad educativa se utiliza de manera distinta en los países. En términos generales se entiende como aquellas opciones que intentan dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender a diferentes colectivos de manera permanente o temporal. Las modalidades que se ofrecen comúnmente son las de educación especial, educación permanente de jóvenes y adultos, técnico profesional, educación rural, educación intercultural bilingüe, y las menos comunes: la educación hospitalaria y en contextos de privación de libertad. De otra parte, están todas las versiones de la educación no formal, como la educación comunitaria, la educación familiar, la alfabetización, que en varios casos pueden expedir certificados que reflejen el reconocimiento de los estudios y capacidades adquiridas en su correspondiente proceso educativo. En ocasiones la educación técnica profesional orientada al mundo del trabajo, en un determinado sector productivo y/o de servicios, incorpora la modalidad de formación dual en la adquisición de competencias profesionales con énfasis en el empleo, con la participación activa de los centros de trabajo, a través de convenios con empresas de acuerdo al tipo de enseñanza impartida (por ejemplo en Honduras, Chile, Brasil y México).

Las diversas modalidades educativas y las posibilidades que se están ofreciendo progresivamente en varios países, permiten facilitar las entradas, salidas y movilidad dentro del sistema educativo atendiendo a las diferentes condiciones de vida, y de acuerdo a la demanda y necesidades de la población. En varios países del Caribe (Bahamas, Belice, Trinidad y Tobago, Anguila y los países de la OECS) se ofrece modalidades técnico–vocacionales, de formación profesional para el trabajo y de educación continua. Lo mismo se observa en Jamaica, donde las modalidades descritas son de tiempo completo, de medio tiempo y de tiempo libre.

En la educación regular las mayores opciones de formación se inician, por lo general, dentro de la secundaria alta, diversificándose en alternativas de formación técnica vocacional, científica humanística o de preparación para el trabajo. Un ejemplo de ello es República Dominicana donde, en secundaria alta, el primer ciclo es común para todos los estudiantes, y el segundo ciclo comprende tres modalidades: General, Técnico-Profesional y en Artes, el cual otorga a los estudiantes que lo finalicen, el título de bachiller en la modalidad correspondiente.

- **Educación para el trabajo y certificación laboral**

La provisión de diversas etapas y opciones de formación para el trabajo y continuidad educativa, se ha visto reforzada por la progresiva instalación de sistemas flexibles de acreditación de competencias laborales.

La mayoría de los países de América Latina ofrecen mecanismos flexibles de acreditación de estudios, generalmente mediante exámenes libres, validación de estudios en educación profesional o en el trabajo, educación comunitaria y diversas modalidades de conclusión de estudios, como educación a distancia, educación abierta, educación continua. Sin embargo, sólo en algunos países se ha documentado la existencia de regulación y provisión de sistemas de certificación de competencias para el trabajo (México, Colombia y Chile, y en el Caribe, sólo en Trinidad y Tobago). En Costa Rica y El Salvador se está contemplando el diseño de un sistema de acreditación y certificación de aprendizajes.

En México el sistema ofrece diversas opciones de formación y especialización, acompañadas de un sistema de certificación de competencias. Dentro de la alta secundaria (educación media superior) existen varias alternativas educacionales que conectan la escuela con el mercado laboral: el *Sistema Nacional de Educación Tecnológica*; el *Sistema de Enseñanza Abierta y a Distancia* y el *Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, CONALEP*. Una gran parte de los centros educativos están acreditados ante el Consejo de Normalización y *Certificación de Competencia Laboral -CONOCER-* como centros de evaluación de competencias laborales.

(c) Sistemas de apoyo para mejorar los aprendizajes y participación de todo el alumnado

Desde un enfoque inclusivo, las dificultades educativas no se atribuyen al alumno (sus competencias, su origen social, el capital cultural de su familia) sino a la escuela y al sistema educativo. El progreso de los alumnos no depende sólo de sus características personales sino del tipo de oportunidades y apoyos que se le brindan o no, por lo que el mismo alumno puede tener dificultades de aprendizaje y de participación en una escuela y no tenerlas en otra (UNESCO, 2007). En este sentido, se requiere: (i) desarrollar las competencias docentes y su trabajo colaborativo y en redes de escuelas, para favorecer la participación y aprendizajes de todos los estudiantes, (ii) procurar la incorporación de la familia y la comunidad local como un apoyo efectivo, y (iii) crear los servicios de apoyo especializado y centros de recursos para atender las necesidades individuales de aprendizaje.

(c.1) Docentes capacitados para favorecer la participación y el aprendizaje de todos sus estudiantes

En general se destaca la importancia de una educación pertinente, inclusiva e intercultural en América Latina. Esto habría de traducirse en un formación docente que responda a estos postulados; sin embargo, sólo algunos países orientan, norman y regulan mediante directrices específicas, las condiciones que deben regir en los centros de formación magisterial (Argentina, Brasil, México, Uruguay y Chile). A su vez, aún cuando existen procesos de acreditación de universidades o centros de formación docente (Paraguay, México y Ecuador) a efectos de garantizar el cumplimiento de criterios de calidad acordados y establecidos por el país, en general no se ha accedido a documentación sobre los lineamientos o bases de acreditación que éstos instruyen.

En Brasil las *Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Docentes* establecen que las propuestas pedagógicas deben incorporar la investigación de problemas que ocurren en la vida cotidiana de la escuela, y crear soluciones mediante la reflexión sobre la práctica; desarrollar prácticas pedagógicas que contemplen de modo particular la interacción con los estudiantes y el estudio del mundo social.

En casos como Venezuela, Honduras, Bolivia y República Dominicana, si bien no se ha encontrado evidencia de directrices nacionales sobre formación docente, los marcos curriculares contienen orientaciones respecto al perfil de los docentes y las competencias que éstos deben desarrollar en relación con la atención a la diversidad.

En el Caribe, Bahamas y Anguila destacan por su atención al desarrollo de competencias docentes para atender necesidades educativas individuales, y su capacitación para el desarrollo de aprendizajes contextualizados y con enfoque de género. Asimismo, el nuevo marco curricular de Islas Caimán establece la obligación de contenidos que atiendan las necesidades de todos los estudiantes, considerando diferentes resultados esperables y métodos diferenciados según se requiera, expresando la necesidad de capacitación docente intensiva.

En países con mayor descentralización educativa la normativa establece como un deber de las instancias sub-nacionales, coordinar acciones de formación y capacitación docente a fin que éstos desarrollen la atención a la diversidad y el respeto a los Derechos Humanos y ciudadanos.

Mayormente, la formación a los docentes en ejercicio para atender la diversidad se brinda en el contexto de programas en desarrollo. Un ejemplo son los programas EDUCAME, COMPRENDO y el programa Todos Iguales, en El Salvador. Estos se han propuesto acciones de capacitación y asistencia técnica a docentes desde un enfoque inclusivo. Asimismo, dentro de los Ministerios de Educación, las unidades organizacionales a cargo de programas específicos (para poblaciones indígenas, educación especial, educación de jóvenes y adultos, etc.) generan actividades de capacitación docente en las escuelas que forman parte de su ámbito de operaciones. Como se ha mencionado, se desconoce las articulaciones existentes entre estos programas, la sustentabilidad de los mismos en virtud de las capacidades que logran desarrollar, así como la evaluación acerca de la efectividad de sus estrategias y acciones realizadas.

(c.2) La incorporación de la familia y la comunidad local como un apoyo efectivo y fundamental en la construcción y mejoramiento de los procesos educativos.

Se asume comúnmente que el comité de padres y el consejo o junta escolar, tienen como misión contribuir a elevar la calidad del servicio educativo y velar por la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de los niños mediante el control social. Sin embargo, en varios países, aún se le asigna un rol de colaboración o de apoyo en materias subsidiarias y no un rol deliberativo en materias relevantes sobre la orientación y el desempeño de las instituciones.

La documentación disponible indicaría que en muy pocos países la conformación de consejos, juntas o comités de mejora educativa, ha ido acompañada de un programa de acción, mecanismos o medios que permitan ponerlos en marcha e instaurar una cultura de participación en la comunidad escolar y local.

Otra instancia de participación de la comunidad educativa en la escuela son las asambleas de profesores, de padres, de alumnos, o generales. Estas tienen normalmente un carácter consultivo. En cualquier caso, las facultades que se transfieren a los centros educativos representan la posibilidad de afectar consultiva o resolutivamente un fracción del presupuesto operativo bastante limitada ya que éstos suelen estar mayormente compuestos por salarios docentes y de otro personal, y las facultades delegadas al respecto son limitadas o nulas.

La incorporación de agentes culturales y miembros relevantes de la comunidad a las actividades de la escuela se puede encontrar en programas específicos, como una estrategia complementaria, pero no es una práctica presente en los diferentes niveles de los sistemas educativos. En Argentina los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) del programa *Escuela para Jóvenes* invitan a personas de la comunidad a colaborar en actividades artísticas, para actualizar o activar las propias historias e identidad comunitaria.

Los países del Caribe han puesto especial énfasis en el involucramiento de la familia y comunidad local en los procesos educativos y las actividades escolares a través de las Asociaciones de Padres y Profesores, los Comités Escolares, la normativa de atención a los requerimientos de los padres y los Consejos de Gestión *(Board of Management)* en centros educativos de primaria y secundaria.

La participación conjunta escuela-comunidad puede implicar tanto la participación de la comunidad en la escuela, como la participación de la escuela en actividades de aprendizaje dentro de la comunidad. En Paraguay se concreta la participación de la comunidad educativa a través de dos instancias: una, el *Proyecto socio-comunitario*, de carácter pedagógico, donde los jóvenes van a la comunidad para formarse como ciudadanos, en el trabajo, los negocios y las labores comunitarias, y otra las *Asociaciones de Cooperación Escolar*, donde los padres y tutores se involucran en las decisiones de la vida escolar, contribuyendo a la flexibilidad, transparencia y eficiencia de la gestión del *Proyecto Educativo Institucional*.

Bahamas ha desarrollado, a través de su *Plan Estratégico 2004*, políticas centradas en los estudiantes, en ambientes de aprendizaje y cooperación entre la comunidad y la escuela. Para ello invita a las personas de la comunidad a compartir sus experiencias y capacidades y fortalece, por distintos medios, una formación que ponga en contexto el aprendizaje de los valores, las actitudes y las habilidades que requieren desarrollar sus estudiantes.

En el marco de la *Política Nacional de la Juventud*, en Jamaica se ha enfatizado la importancia de la participación de la familia y la comunidad en el proceso educativo. Guyana ha conformado comités de mejoramiento educativo *(School Improvement Action Commitees, SIACs)* los que permiten un aporte conjunto de la comunidad y los padres en el desarrollo de las escuelas. Los países de la OECS y Anguila fomentan las asociaciones de padres y profesores para fortalecer una estrecha colaboración entre ellos.

(c.3) Los sistemas de apoyo, recursos e infraestructura para atender la diversidad

Los sistemas de apoyo para atender la diversidad requieren del establecimiento de instancias de asesoría técnico pedagógica a las unidades educativas, de servicios de apoyo especializados y centros de recursos para atender las necesidades educativas de los estudiantes. Estos servicios han de entregar una acción integral y multi-sectorial, conectada a redes de apoyo externa a las escuelas de la localidad, con empresas, organismos no gubernamentales, organizaciones comunitarias, universidades u otras instituciones cercanas.

Se ha observado que los sistemas de apoyo se suelen concebir como servicios de asistencia múltiple (atención en salud, transporte, alimentación, materiales escolares, becas pro-retención y en algunos casos, de asistencia psicopedagógica) a las escuelas más vulnerables. Otro tipo de apoyo se brinda dentro de las

mismas escuelas mediante unidades de orientación y bienestar estudiantil. En ocasiones, los Ministerios establecen acuerdos con museos, bibliotecas, instituciones culturales, científicas, artísticas, deportivas y recreativas, para permitir el acceso de los estudiantes a estos beneficios (Paraguay y Honduras). Muchas veces este tipo de acciones es el único servicio de apoyo que se concibe, no existiendo propuestas de trabajo para formar escuelas inclusivas con orientaciones, estrategias y medios integrales para responder a la diversidad.

Venezuela cuenta con una política de *Protección y Desarrollo Estudiantil*, que se acerca más a una intervención integral sobre la escuela, mediante la articulación de un conjunto de planes, programas y proyectos socio-educativos. Su orientación está enfocada en la disminución de los factores de riesgo y fortalecer los factores de protección de niños y jóvenes, a través de soportes o servicios externos (dotación de equipos, subsidios, becas, proyectos de salud y sexualidad, apoyo de Centros Comunitarios, etc.); sin embargo, como en muchos otros programas, la intervención no apunta a la transformación de la cultura escolar y al fortalecimiento de las capacidades y competencias de sus actores (directivos, docentes, para-docentes, familia y comunidad).

Otra estrategia privilegiada por los Ministerios de Educación para prestar apoyo y dar respuesta a la diversidad de los estudiantes, especialmente los de sectores vulnerables, se presenta principalmente a través de programas específicos de compensación educativa, acotados a un número de escuelas que forman parte del programa y a un número de años en que éstos operan. Suelen combinar intervenciones de tipo psicosocial y pedagógica, favoreciendo el trabajo con las redes sociales, la familia, comunidad, acompañando sus acciones con dotación de recursos para apoyar a las escuelas. Sin embargo, la documentación no detalla las articulaciones existentes entre estos programas, en qué medida comparten las mismas orientaciones, aprovechan la experiencia acumulada y recursos producidos, evalúan, sistematizan sus avances y reorientan sus acciones en función de las dificultades y logros alcanzados. Por otra parte, las estrategias de carácter nacional, orientadas al mejoramiento de la gestión de calidad, suelen, a diferencia de los programas focalizados, no incluir procedimientos y mecanismos para responder a la diversidad, y superar las barreras de aprendizaje y participación propias de la actual cultura y estructura del sistema escolar.

La documentación permitió identificar escasas experiencias de unidades de apoyo y asesoría técnico-pedagógica a las escuelas que actúen de manera descentralizada y regular en las localidades. En Bolivia se dispone de la *Estructura de Servicios Técnico Pedagógicos y de Recursos*, una instancia específica de orientación y apoyo técnico especializado y permanente en los distritos, sub-distritos, Núcleos Educativos y Unidades Educativas de su jurisdicción. Esta cuenta con equipos de asesores pedagógicos, encargados de la capacitación docente en los Núcleos Educativos a su cargo, responsables de seguimiento y asesoramiento permanente en el desempeño cotidiano.

La actuación en redes de apoyo entre instituciones educativas y entre docentes para el intercambio de experiencias y buenas prácticas es también una iniciativa aplicada, muchas veces inscrita en el marco de políticas de educación rural. El ejemplo emblemático de *Escuela Nueva* en Colombia es el de más larga data y el que ha logrado influir y difundir sus estrategias y logros en varios países.

El programa *Redes Escolares Efectivas* de El Salvador es una estrategia de gestión que enfatiza el trabajo cooperativo entre centros educativos de una misma zona geográfica. Su propósito es mejorar la eficiencia en la provisión de los servicios educativos y lograr que los niños y jóvenes de zonas de mayor pobreza y mayor rezago educativo completen la educación secundaria baja (educación básica) bajo un mismo modelo pedagógico y con un sistema administrativo coordinado.

México desarrolla el programa de *Experiencias Controladas* para la integración educativa. Esto implica acciones en el interior de la institución educativa como: el diseño y realización de las adecuaciones curriculares, la evaluación psicopedagógica a niños, la evaluación continua del proceso de integración, el trabajo permanente con los padres y el establecimiento de una relación de colaboración entre profesores de la escuela regular y el personal de educación especial.

A su vez, los Centros de Atención Múltiple tienen la responsabilidad de escolarizar a los alumnos con alguna discapacidad o con discapacidad múltiple que por distintas razones no logran integrarse al sistema educativo regular. Esto se logra mediante: (i) la incorporación temporal a estos centros de aquéllos con discapacidad que requieren estrategias específicas, (ii) con orientación a los maestros sobre metodologías específicas para trabajar con niños que presentan discapacidad, (iii) el apoyo a los alumnos con discapacidad en turno alterno al que asisten a la escuela regular.

Entre sus estrategias Guyana sugiere la provisión de mecanismos para evitar cualquier tipo de discriminación favoreciendo el intercambio social y cultural entre grupos; se estimula, además, que los programas para padres aborden estos temas y se propone establecer un concurso anual para identificar aquellas escuelas y comunidades que entregan una mejor atención educativa a la diversidad.

La documentación de México, Brasil, Chile y Costa Rica muestra importantes avances en los procesos de integración educativa de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales. A excepción de estos países, la instalación de servicios de apoyo especializados para atender a las escuelas y comunidades, ha sido un aspecto débil o poco visible. Aún cuando son varios los países que se encuentran desarrollando programas de apoyo para estudiantes con necesidades educativas especiales, se encuentra poca información respecto de centros de recursos e información para la integración, que cuenten con medios bibliográficos, didácticos y personal especializado para asistir a tanto a las familias, como a los maestros. Sin embargo, ha sido posible constatar en la mayoría de casos, que la normativa dispone que los establecimientos educativos eliminen barreras arquitectónicas para estudiantes con necesidades educativas especiales.

En Brasil se refuerza la idea que la sustentabilidad del proceso inclusivo se da, entre otros factores, a través del trabajo en equipo en la escuela, el trabajo cooperativo en el aula y la constitución de redes de apoyo con la familia, otros agentes y recursos de la comunidad. En la normativa de educación especial se especifica la existencia de equipos de apoyo especializado en las escuelas regulares además de la disponibilidad de otros soportes complementarios al aprendizaje, como locomoción y comunicación.

En el Caribe, la información muestra que Trinidad y Tobago, Bahamas, Islas Caimán y Guyana contienen normativa expresa sobre el tratamiento de la diversidad en la escuela, sin embargo, no se encontró evidencia de la organización de servicios de apoyo especiales, como tampoco, herramientas y sistemas de asesoría a las escuelas para atender las necesidades educativas especiales en las escuelas comunes.

(d) Reflexión final

Se requiere avanzar en el desarrollo de políticas de inclusión educativa cuyo foco sea la transformación de las escuelas para lograr que todos los alumnos, sea cual sea su condición, participen y aprendan. Para ello, los apoyos externos a las familias y los estudiantes con necesidades educativas especiales son insuficientes; es fundamental orientar, capacitar y asesorar a las instituciones educativas desde un enfoque integral para que reorienten sus acciones y cultura organizando y desarrollando políticas y prácticas que atiendan la diversidad.

En definitiva, las normativas legales y curriculares se orientan mayoritariamente a la valoración y atención educativa de la diversidad individual, social y cultural de los estudiantes, pero urge fortalecer el diseño de estrategias y regulaciones para hacer efectivos estos derechos y principios educativos. Este es un paso crucial y complejo en sociedades crecientemente plurales y democráticas que demanda el diseño de políticas diversificadas y comunes, que permitan brindar a todos una educación de calidad.

En relación con la **articulación** de políticas y programas de atención a la diversidad se requiere:

- Asegurar la coherencia entre principios, políticas, programas y los medios para hacerlas efectivas.
- Reforzar la articulación y coordinación entre los distintos niveles de operación del sistema educativo (desde el central hasta el local).
- Desarrollar mecanismos y regulaciones para hacer efectivos ciertos derechos y principios educativos fundamentales, especialmente en lo concerniente a recibir un trato digno y a la no discriminación.
- Fortalecer la articulación entre el diseño de políticas y los mecanismos para su apropiación por parte de los diversos actores del sistema.

- Asegurar la articulación entre unidades y programas de atención a diversos colectivos, para evitar paralelismos o duplicidades.

En relación con la **regulación** de políticas y programas de atención a la diversidad se requiere tomar en cuenta que si bien es necesario fortalecer la descentralización educativa, la calidad de políticas y programas dependerá de la existencia de normativas, mecanismos e instancias de supervisión y evaluación del servicio que se imparte y de su adecuada gestión, tanto en lo que compete a las instituciones educativas como a los distintos niveles de gestión y participación en el desarrollo del servicio educativo.

En relación con la **capacitación, asesoría técnica y acompañamiento** es menester considerar que el desarrollo de escuelas inclusivas -con énfasis en aspectos de interculturalidad, dada la realidad regional- requiere políticas decididas de capacitación a los principales actores, especialmente los docentes. Estas políticas han de concretarse tanto en el interior de las escuelas regulares incluyendo a las familias y comunidades, como en los servicios especializados de apoyo externo y unidades técnicas pedagógicas. A su vez, los órganos del Estado, responsables de conducir las políticas en sus territorios, deben ser capacitados recibiendo, del mismo modo, asesoría técnica y acompañamiento en el ejercicio de sus funciones.

3. ¿SON LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE LA REGIÓN *EFICACES* EN CUANTO AL LOGRO DE LAS METAS EDUCATIVAS FUNDAMENTALES?

La verificación del logro de las metas propuestas en el sector educativo es un aspecto clave que se vincula de modo directo a conocer en qué medida se garantiza a la población el derecho a la educación. En efecto, aspectos como la cobertura, la conclusión de estudios y los logros académicos de los estudiantes son manifestaciones claves de la concreción del ejercicio de este derecho. Ahora bien, siendo las políticas educativas nacionales diversas, se ha considerado como elemento de referencia clave para esta sección, las metas educativas planteadas en el marco de la iniciativa de Educación para Todos (EPT) como se recoge en los Marcos de Acción global (Dakar) y para las Américas (Santo Domingo) y es refrendado por el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC).

Las páginas siguientes darán cuenta de la situación educativa de la región, con relación a metas de acceso, conclusión, logro y elementos de la gestión educativa.[1]

(a) Niveles de acceso a las oportunidades educativas

Durante un período de tiempo muy importante, las políticas educativas en la región así como la acción de innumerables agentes no estatales interesados en la educación, han enfatizado la necesidad de asegurar importantes niveles de acceso de la población a programas educativos estructurados. Estas políticas asumían que el acceso, de alguna forma, implicaría que las personas transiten por el sistema y completen determinados niveles educativos esperados asegurando los aprendizajes que éstos prevén. Empero, la experiencia histórica ha mostrado que asegurar el acceso es una condición necesaria mas no suficiente para asegurar el derecho a la educación, ya que éste no garantiza por sí mismo que las personas construyan los aprendizajes relevantes esperados, ni que las experiencias educativas sean sensibles a las condiciones de las personas, lo que puede devenir en problemas serios de continuidad y conclusión de estudios así como en limitaciones en los aprendizajes logrados. Por otra parte, estos problemas y limitaciones tienden a estar presentes de una manera desigual siendo los sectores sociales más vulnerables o aquellos que experimentan mayores grados de marginación y exclusión social los más afectados, con lo que la acción de los programas educativos termina reproduciendo desigualdades sociales pre-existentes subvirtiendo su propia finalidad básica relativa a la equidad.

Sin embargo, que la ampliación del acceso no se traduzca de modo necesario en otros logros educativos no debe llevar a desdeñar ese objetivo. Por el contrario, el hecho de tratarse de una condición necesaria para garantizar el derecho a la educación, subraya su importancia, y las limitaciones encontradas llaman la atención acerca de la necesidad de que las políticas educativas no se auto-limiten encapsulándose en este terreno. De hecho, la experiencia de las reformas educativas recientes contiene evidencias acerca de la atención que se viene prestando a otros factores cuya presencia también contribuye al aseguramiento del derecho a la educación.

- A efectos de dar cuenta de los niveles de acceso a programas educativos, esta sección presenta la evidencia disponible con relación a: *Niveles globales de acceso a programas educativos, Acceso a programas educativos según el nivel de éstos, Volúmenes de matrícula en educación terciaria, Educación de jóvenes y adultos* y una reflexión sobre los problemas de la *Gratuidad efectiva*.

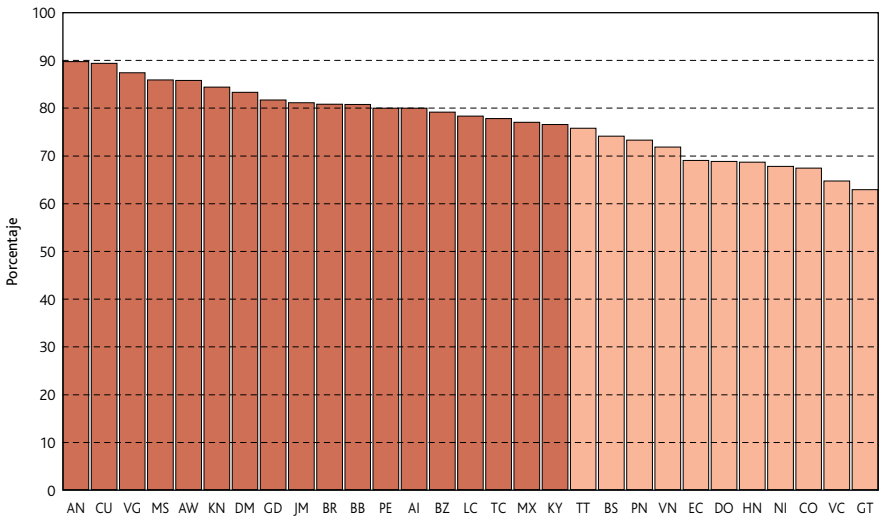
1 Nótese que el abordaje de estas metas se corresponde con las metas establecidas en Dakar, a excepción de aquella vinculada a la paridad de género que será abordada en el capítulo correspondiente a la equidad.

(a.1) Niveles globales de acceso a programas educativos.

Una de las condiciones básicas para hacer efectivo el derecho a la educación es el acceso a los servicios educativos como parte de la trayectoria que conduce a la consecución de las metas de la EPT. La posibilidad de contar con información de los niveles globales de acceso al sistema educativo permite dar cuenta de qué proporciones de la población acceden en el momento actual a algún programa educativo y, como complemento, dar evidencia sobre la población que no es atendida o está "fuera de la escuela". A estos efectos se cuenta con información correspondiente a las llamadas "tasas específicas de matrícula por edades"[2] para la población de 3 a 18 años de edad. El gráfico a continuación muestra los porcentajes de la población entre 3 y 18 años que se encuentra accediendo a programas educativos de hasta alta secundaria.

Como se puede notar, sólo cinco países (Antillas Holandesas, Cuba, Islas Vírgenes Británicas, Monserrat y Aruba) logran que al menos el 85% de dicha población acceda a algún tipo de programa educativo de cualquier nivel, y en siete países (Ecuador, República Dominicana, Honduras, Nicaragua, Colombia, San Vicente y las Granadinas y Guatemala) este porcentaje es menor al 70%. El valor regional observado es de 76,2% siendo 74,1% en el Caribe y 76,3% en América Latina. Esto significa que más de 35,5 millones de niños de entre 3 y 18 años no se encuentran accediendo a ningún programa educativo, de los cuales 34,0 millones pertenecen a países latinoamericanos y cerca de 1,3 millones a países del Caribe.[3]

Gráfico 3.1: Tasas específicas de matrícula por edades para la población de 3 a 18 años según países. 2004.



Fuente: Elaboración propia a partir de información del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) Sólo incluye matrícula en programas educativos hasta de alta secundaria o inferiores. Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

Ahora bien, como se observará de modo prácticamente constante a lo largo de este informe, existe una importante disparidad entre países. Aquéllos destacados en la parte derecha del gráfico son los que explican el número de personas no atendida por el sistema educativo

2 Si bien este nombre tradicionalmente dado al indicador puede resultar críptico, su propósito es tan simple y directo como el descrito y en ese sentido mide la **cobertura** que se da a una población dada (sea por edades simples o rangos de edad); es decir, que *porcentaje* de dicha población ésta escolarizada.

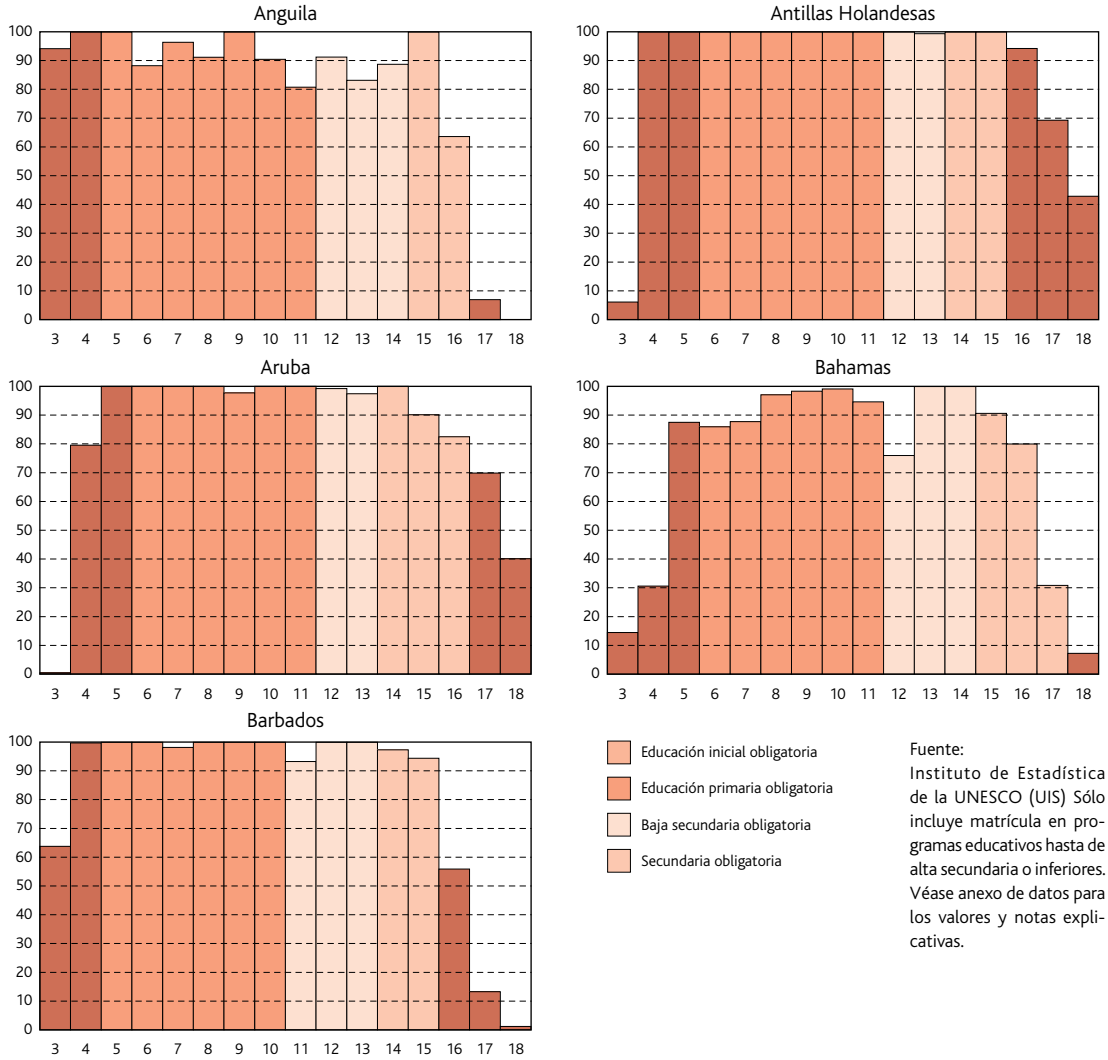
3 Nótese que este cálculo incluye información no publicada por el UIS de Haití que da cuenta de 960 mil personas de 3 a 18 años en condición de no escolarizados. Haití explica el 72,7% del valor de los no escolarizados para el Caribe. Esta información no es publicada por contener elementos que la hacen no equiparable a la proporcionada por los demás países. A pesar de esto y con el exclusivo propósito de poder contar con información global de referencia, se ha incluido esta información dado el peso relativo que tiene este país en su respectiva sub-región. Por su parte, Haití también presenta un número de personas no atendidas por el sistema educativo en una proporción mayor a su volumen poblacional.

en una proporción mayor a su volumen poblacional, es decir, son aquellos que logran una cobertura total para su población de 3 a 18 años inferior al valor regional.

Asimismo, en cada país es posible observar patrones diferentes dependiendo de los sub-grupos de edad que componen la población de 3 a 18 años.[4] Así, todos los países excepto Colombia, logran que al menos en una de las edades consideradas haya una cobertura superior al 95%. Sin embargo, el número de grupos de edad en los que esta universalidad o proximidad a ella se sostiene es variable; en efecto, en adición a Colombia, en Anguila, Bahamas, República Dominicana, Granada, Guatemala, Honduras, Jamaica, Nicaragua, Turcos y Caicos, San Vicente y las Granadinas y Venezuela el número de grupos de edad para los que se alcanza una cobertura igual o superior al 95% es menor a 6 que es la duración típica de la educación primaria.

Por otra parte, sólo en siete países (Antillas Holandesas, Aruba, Barbados, Belice, Brasil, Cuba y Monserrat) la cobertura supera el 95% en al menos 9 grupos de edad.

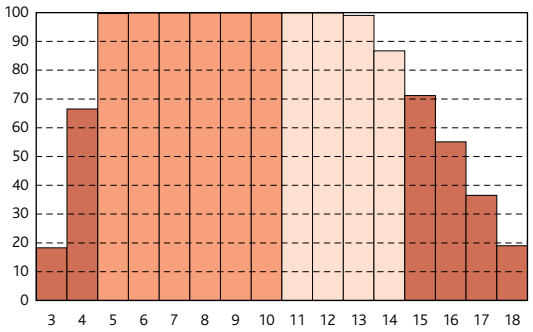
Gráfico 3.2: Tasas específicas de matrícula por edades simples para la población de 3 a 18 años según países. 2004.



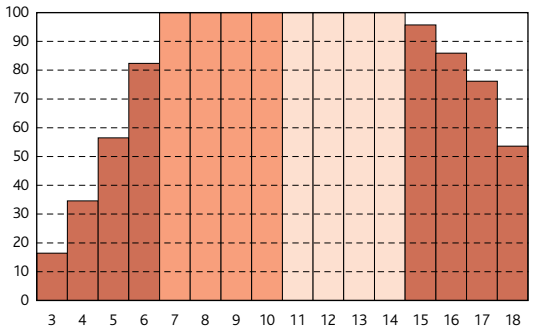
Fuente:
Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) Sólo incluye matrícula en programas educativos hasta de alta secundaria o inferiores. Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

4 Nótese que en los países de menor volumen poblacional, los potenciales desajustes entre los datos de matrícula y los datos de población pueden derivar en comportamientos erráticos del indicador sin que esto represente, fehacientemente, altos y bajos en la cobertura.

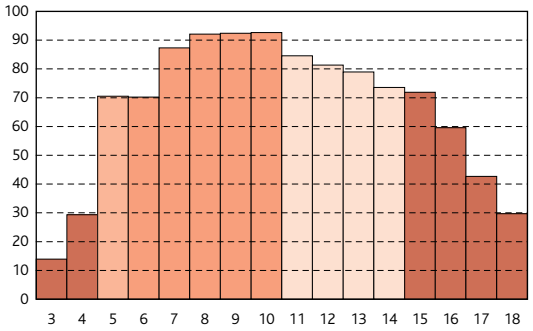
Belice



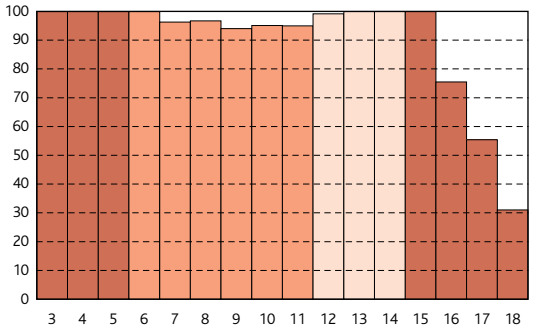
Brasil



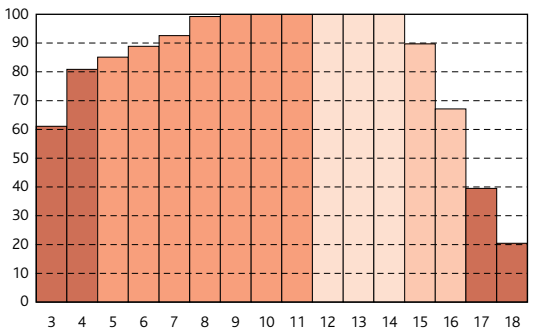
Colombia



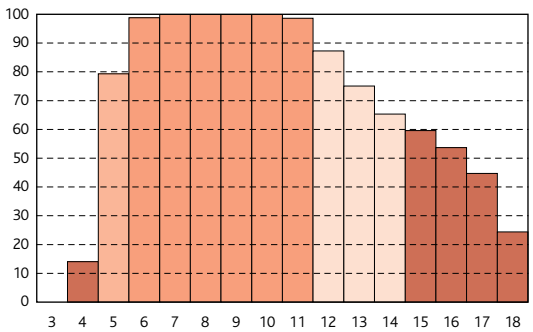
Cuba



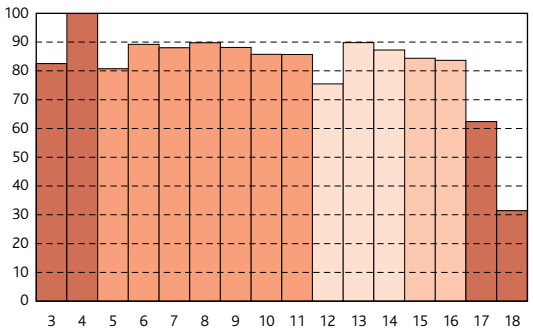
Dominica



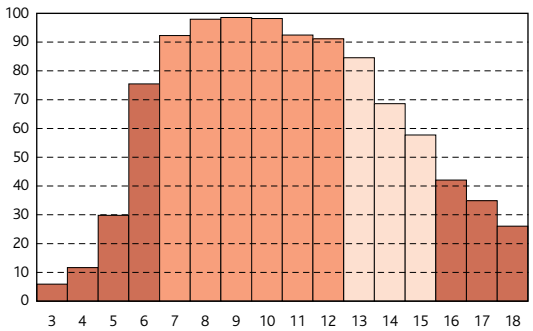
Ecuador



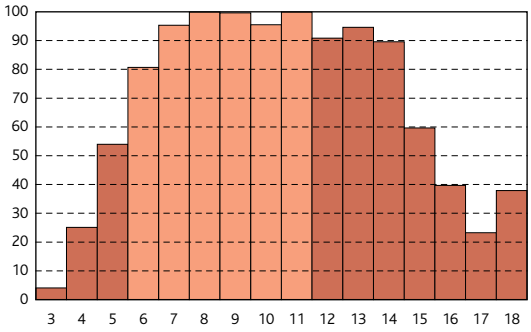
Granada



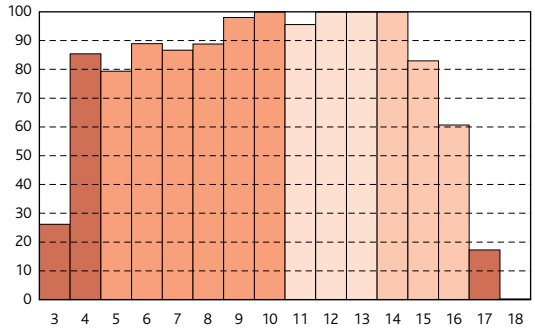
Guatemala



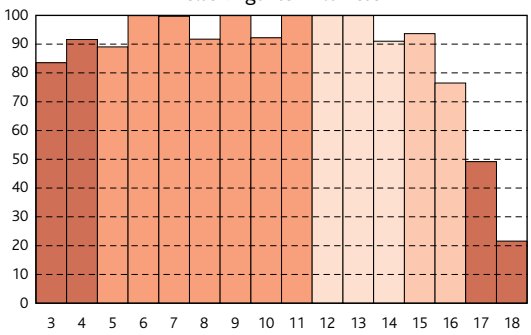
Honduras



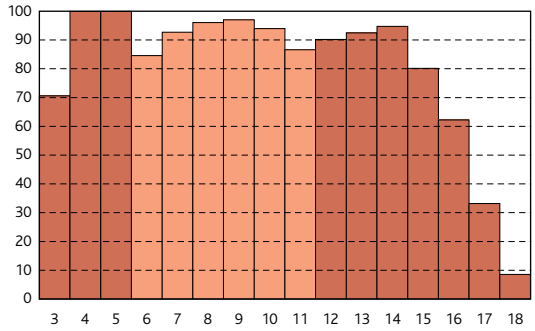
Islas Caimán



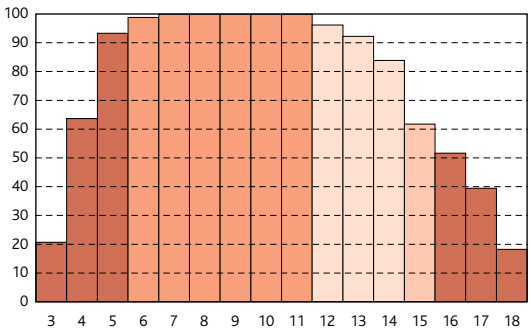
Islas Vírgenes Británicas



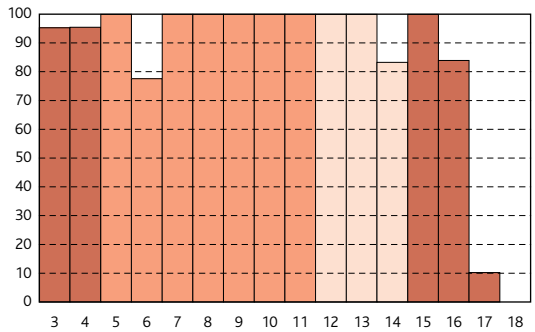
Jamaica



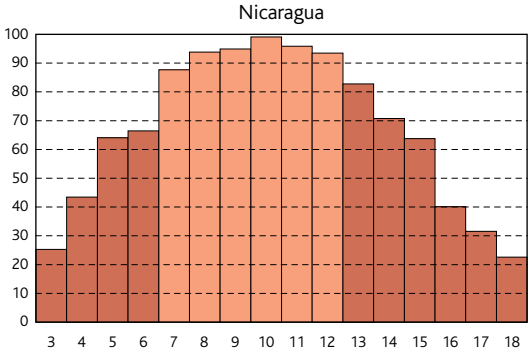
México



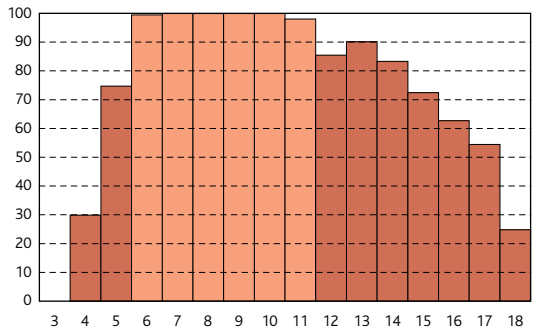
Montserrat



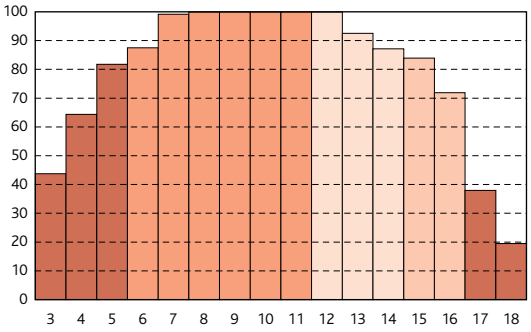
Nicaragua



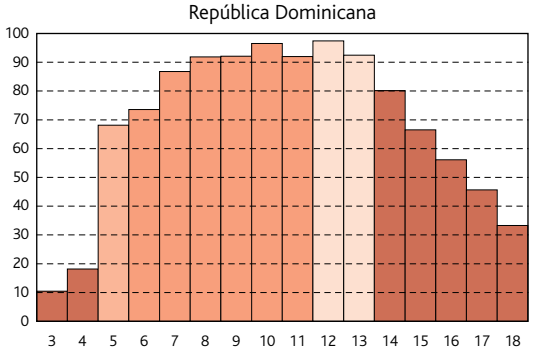
Panamá



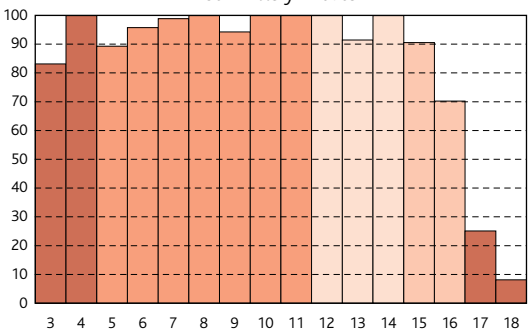
Perú



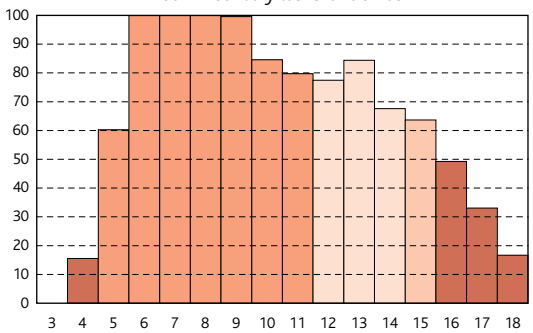
República Dominicana



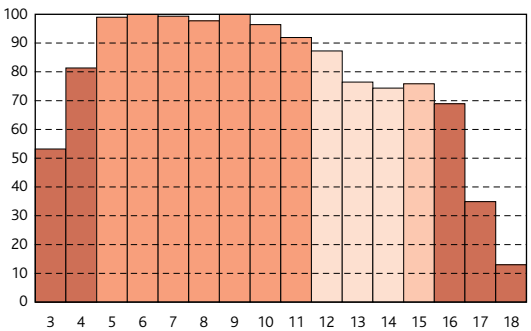
San Kitts y Nieves



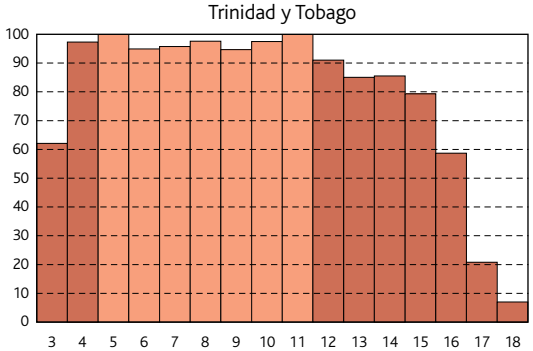
San Vicente y las Granadinas



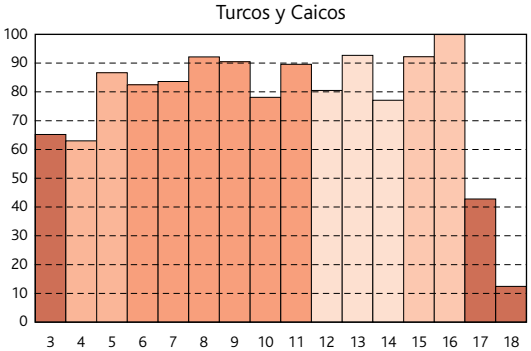
Santa Lucía



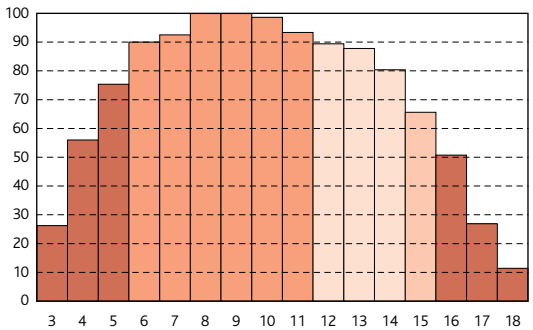
Trinidad y Tobago



Turcos y Caicos



Venezuela



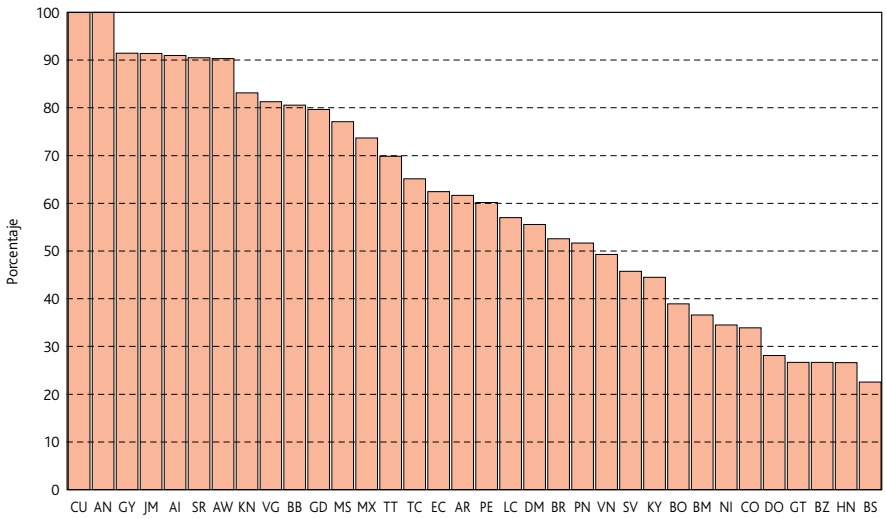
(a.2) Acceso a programas educativos según el nivel de éstos

La información que da cuenta de qué porcentajes de la población en un determinado rango de edades considerado como el propio para cursar un nivel educativo dado, está efectivamente accediendo a éste, es brindada por las llamadas "tasas netas de matrícula."[5] En el caso de América Latina y el Caribe, estos niveles globales de acceso a los programas educativos se traducen en patrones diferenciados según niveles educativos.

En efecto, como muestran los siguientes gráficos, el acceso a la educación pre-escolar muestra importantes diferencias entre países, así como la educación secundaria, mientras que en el caso de la educación primaria se verifica una mayor homogeneidad derivada de la proximidad a la universalidad en el acceso.

Si bien la meta de atención integral de la primera infancia no puede reducirse a los niveles de escolarización de esta población a programas educativos dentro de instituciones educativas, una aproximación a dicha atención puede estar dada por las tasas de matrículas referidas a la educación pre-primaria. De esta forma, se observa que en doce países (Venezuela, El Salvador, Islas Caimán, Bolivia, Bermuda, Nicaragua, Colombia, República Dominicana, Guatemala, Belice, Honduras y Bahamas) el acceso a la educación pre-escolar alcanza a menos de la mitad de la población en edad de asistir a un programa educativo de dicho nivel; mientras que en otros dos países (Cuba y Antillas Holandesas) es universal y en otros cinco (Guyana, Jamaica, Anguila, Surinam y Aruba) supera el 90%.

Gráfico 3.3: Tasa neta de matrícula en educación pre-escolar según países. 2004.



Fuente:
Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

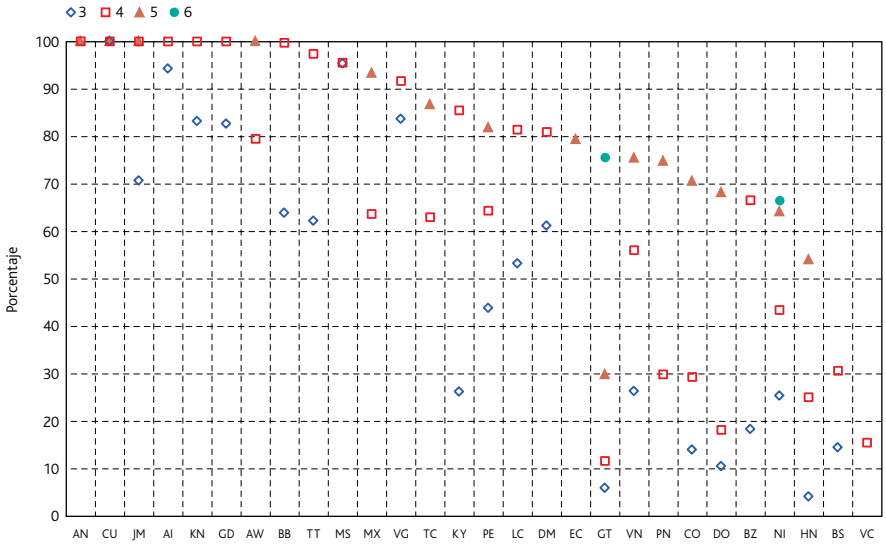
Por otra parte, las políticas de expansión de la educación pre-escolar han tendido a estructurarse de manera tal que se procure una expansión progresiva empezando por las edades más próximas a la edad de ingreso a la educación primaria. Así, es posible notar que en la mayor parte de los países, las tasas netas de matrícula antes descritas son el resultado de niveles de acceso muy diferenciados para cada una de las edades consideradas. En este sentido, la mayor

5 Resulta claro que los nombres de los indicadores usados regularmente en estadística educativa han sido heredados de los momentos en los que éstos fueron concebidos; es decir, de momentos en los que las preguntas centrales de política educativa eran diferentes a las actuales. Así por ejemplo, las tasas de matrícula (brutas y netas) estuvieron pensadas principalmente para dar cuenta de volúmenes de población (las tasas brutas en particular brindan dicha información) y no de proporciones de población que satisfacen una condición dada (por ejemplo, acceder o no al sistema educativo). Entre los esfuerzos que es necesario hacer para que la información educativa efectivamente alimente la acción pública en educación, se encuentra también el precisar su significado y, eventualmente, buscar nombres más apropiados que faciliten la comunicación de dicho significado.

parte de los países registran sus máximos de escolarización para las últimas edades del nivel, siendo éstas 4, 5 o 6 años, dependiendo de la edad de ingreso a la educación primaria en cada país en particular. Todos los países con excepción de República Dominicana, Belice, Nicaragua, Honduras, Bahamas y San Vicente y las Granadinas, superan el 70% de cobertura para la edad inmediata anterior a la edad oficial de entrada a la educación primaria, siendo superior al 90% en Antillas Holandesas, Cuba, Jamaica, Anguila, San Kitts y Nevis, Granada, Aruba, Barbados, Trinidad y Tobago, Montserrat, México e Islas Vírgenes Británicas. Cabe mencionar también la situación heterogénea en cuanto a las tasas de matrícula para las otras edades que se incluyen en este nivel educativo, presentando en algunos casos escenarios muy asimétricos. Así se tiene países como Antillas Holandesas, Cuba, Anguila, San Kitts y Nevis, Granada, Monserrat e Islas Vírgenes Británicas donde las tasas superan el 80% para todas las edades del nivel, mientras que en Islas Caimán, Guatemala, Venezuela, Panamá, Colombia, República Dominicana, Belice, Nicaragua y Honduras, las diferencias en las tasas de cobertura entre las edades que componen el nivel oscilan entre 40 y 70 puntos porcentuales.

Gráfico 3.4: Tasas de matrícula en educación pre-escolar por edades simples según países. 2004.

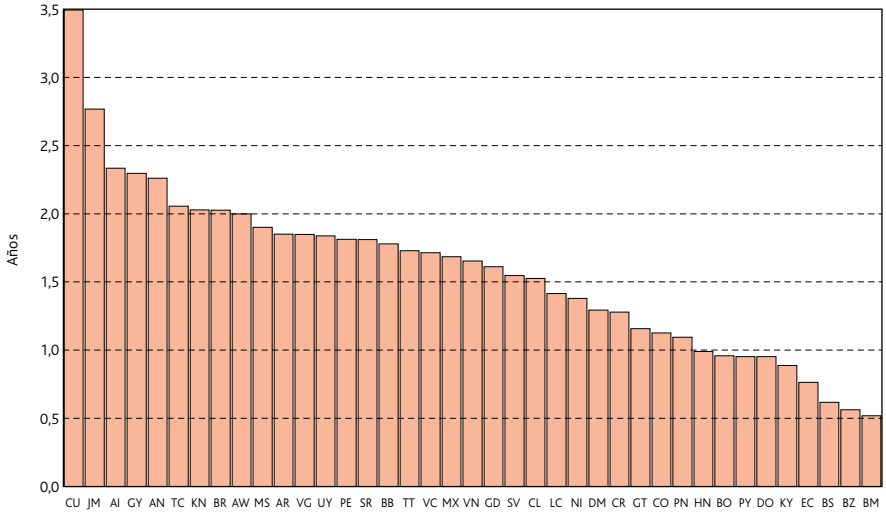
Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).



Estos niveles de acceso a la educación pre-escolar se traducen en números diferentes de años de educación pre-escolar que un niño puede esperar experimentar. Como puede notarse, la gran mayoría de países (excepto Islas Caimán, Ecuador, Bahamas, Belice y Bermuda) logra garantizar que, en promedio, un niño pueda esperar cursar al menos un año de educación pre-escolar y nueve países (Cuba, Jamaica, Anguila, Guyana, Antillas Holandesas, Turcos y Caicos, San Kitts y Nevis, Brasil y Aruba) logran un promedio de al menos dos años. El valor regional es de 1,7 lo que contrasta de modo favorable con el valor observado para el mundo en general (1,0) y el mundo en desarrollo en particular (0,9); asimismo empieza a aproximarse a lo registrado en el mundo desarrollado (2,2) lo que hace que la región pueda exhibir los mayores progresos en este terreno entre las distintas regiones en desarrollo.[6]

6 Véase EFA Global Monitoring Report Team (2006).

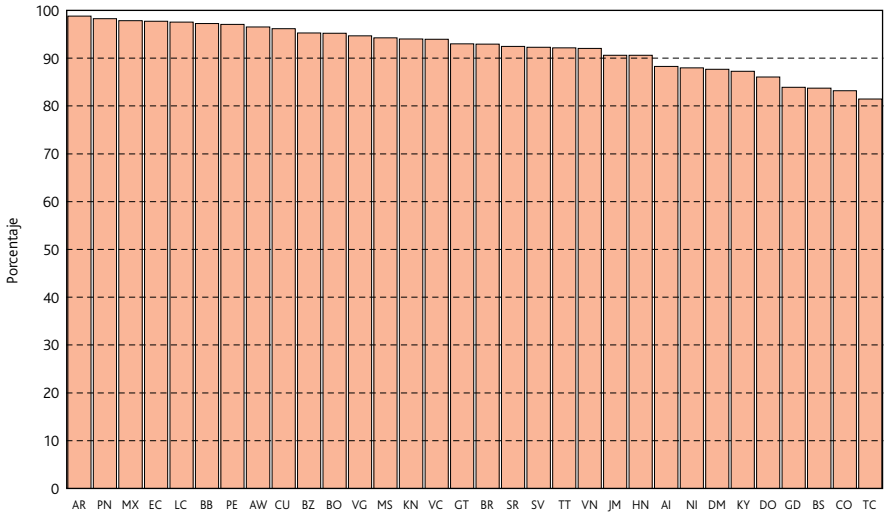
Gráfico 3.5: **Esperanza de vida escolar en educación pre-escolar según países. 2004.**



Fuente:
Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

Por su parte, el acceso a la educación primaria muestra un panorama auspicioso en tanto la mayoría de los países empiezan a aproximarse a la universalidad. Así, 11 países muestran tasas de acceso superiores al 95% (Argentina, Panamá, México, Ecuador, Santa Lucía, Barbados, Perú, Aruba, Cuba, Belice y Bolivia); otros 12 tasas superiores al 90% (Islas Vírgenes Británicas, Monserrat, San Kitts y Nevis, San Vicente y las Granadinas, Guatemala, Brasil, Surinam, El Salvador, Trinidad y Tobago, Venezuela, Jamaica y Honduras) Sin embargo, nueve países (Anguila, Nicaragua, Dominica, Islas Caimán, República Dominicana, Granada, Bahamas, Colombia y Turcos y Caicos) muestran tasas de acceso menores al 90% lo que hace patente la necesidad de esfuerzos aún mayores a efectos de incorporar a la población aún sin acceso a este nivel educativo.

Gráfico 3.6: **Tasa neta de matrícula en educación primaria según países. 2004.**

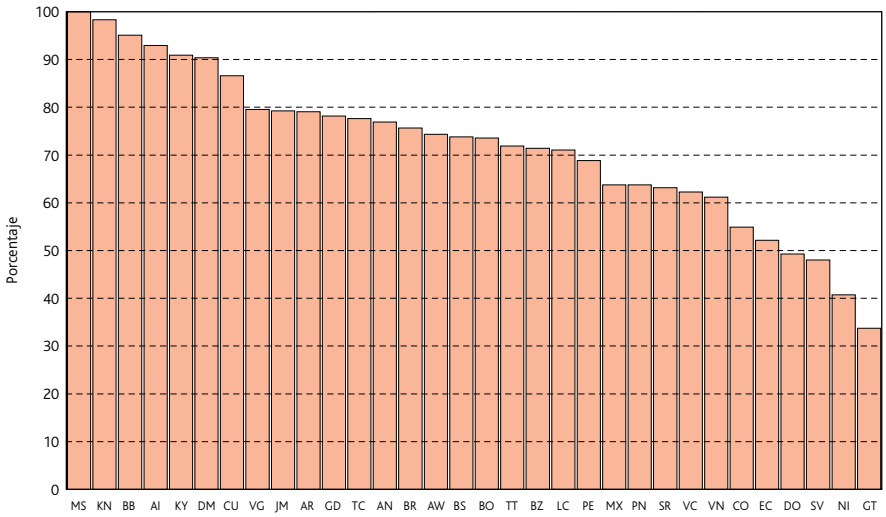


Fuente:
Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

Sin embargo, es preciso considerar que las diferencias observadas entre estas tasas y el valor que da cuenta de la universalidad (100%) no puede considerarse como indicativo de la población fuera del sistema educativo; de hecho una fracción de estas personas se encuentran cursando estudios en programas educativos distintos sea de nivel previo (pre-escolar), siguiente (secundaria) o en vías no formales o de adultos no consideradas en el cálculo de estas tasas que buscan dar cuenta de la matrícula de un segmento de la población en el nivel educativo que les correspondería dada su edad. Por esto, es de particular importancia referirse a la información sobre cobertura antes presentada (tasas específicas de matrícula, p.84 y ss.) a efectos de identificar a la población que no es atendida por el sistema educativo.[7]

Gráfico 3.7: Tasa neta de matrícula en educación secundaria (baja y alta combinadas) según países. 2004.

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.



Por su parte, el acceso a los programas de educación secundaria es una referencia obligada para el monitoreo de la meta referida a la atención de las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos, la cual también muestra una situación dispar en la que sólo seis países del Caribe (Monserrat, San Kitts y Nevis, Barbados, Anguila, Islas Caimán y Dominica) logran niveles de acceso superiores al 90% de la población que, dada su edad, habría de cursar estudios de alguno de los niveles educativos considerados (baja y alta secundaria) A estos países, habría que agregar otros ocho (Cuba, Islas Vírgenes Británicas, Jamaica, Argentina, Granada, Turcos y Caicos, Antillas Holandesas y Brasil) que han logrado garantizar el acceso a la educación secundaria a, al menos, el 75% de su población en edad de acceder a estos programas.[8]

7 Las llamadas "tasas netas de matrícula" buscan dar cuenta de la escolarización en un tipo particular de programas que se corresponde con una población en un rango de edades dado; por ejemplo, típicamente se espera que la población de 6 a 11 años (este rango varía según países) curse la educación primaria; así combina dos criterios: un grupo poblacional y la matrícula en un determinado nivel educativo. Por su parte, la preocupación por las personas fuera del sistema ("fuera de la escuela"; "no atendidas" o el complemento de la cobertura) fijan su preocupación exclusivamente en la población a la que se refiere (una edad en particular o un grupo de edades como el de 3 a 18 usado en este informe) y no en un nivel educativo dado (siendo evidente que si la población no está atendida por el sistema educativo no cabe hablar de un nivel educativo específico).

8 Nótese que 75% es la meta planteada por el Plan de Acción en Educación de la Cumbre de las Américas (disponible en www.summit-americas.org/chileplan-spanish.htm).

(a.3) Volúmenes de matrícula en educación terciaria

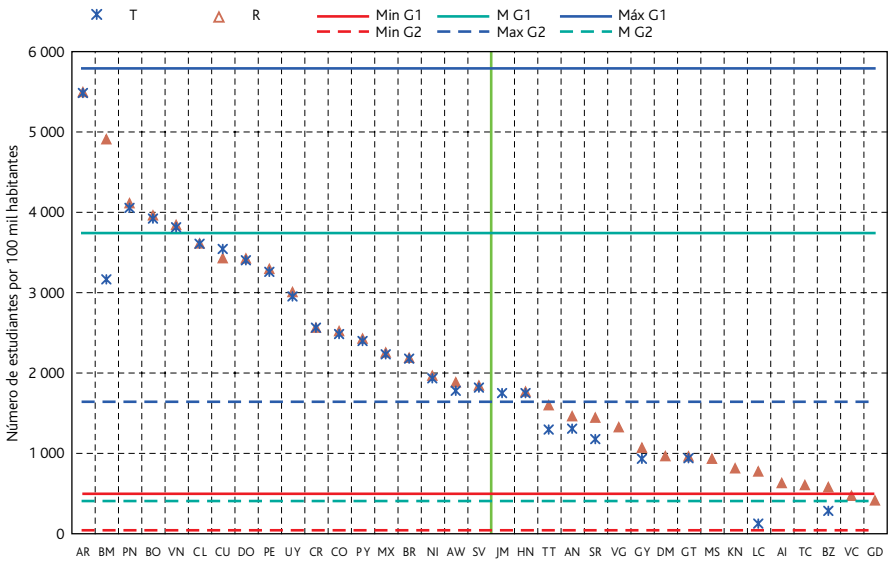
En el caso de la educación superior (terciaria no universitaria y universitaria incluyendo hasta programas doctorales) es posible observar los volúmenes de matrícula expresados por cada 100 mil habitantes.

Dar cuenta del acceso a la educación terciaria plantea dos tipos de problemas que llevan a la necesidad de usar medidas diferentes a las usadas con otros niveles. Por un lado, no existe una edad "oficial" para cursar estudios terciarios ya que éstos están abiertos a importantes contingentes de la población sólo a condición de haber superado la educación secundaria e independientemente del grupo de edad al que pertenezcan. Así, se requiere una medida de volumen de la matrícula que puede ser referida a cualquier población de referencia o a la población total a efectos de dar cuenta del peso relativo de la calificación de personas en estos niveles. Por otra parte, en el nivel terciario existe una importante movilidad internacional, por lo que si se considera la matrícula de personas en un único territorio, puede no darse cuenta de la calificación de personas residentes permanentes de un determinado país en los casos en los que éste sea receptor de importantes contingentes de estudiantes o, por el contrario, tenga proporciones importantes de su población cursando en el exterior. Esta última situación no es de gran impacto en países de mayor volumen poblacional donde la movilidad internacional no representa una proporción relativa mayor, pero sí en países con poblaciones menores y/o que suman esfuerzos en programas de formación terciaria regionales. Este es el caso de la mayor parte de los países del Caribe.

Por lo expuesto, el siguiente gráfico considera la matrícula en programas educativos de educación terciaria expresada por cada 100 mil habitantes y organizada tanto de modo territorial (T) como a partir de la residencia permanente de las personas (R). Como se puede afirmar, la diferencia de enfoques (territorio, residencia permanente) da resultados prácticamente idénticos en el caso de los países con poblaciones mayores, pero presenta diferencias importantes en países con menores volúmenes de población o receptores de estudiantes internacionales. En efecto, en siete países del Caribe (Bermuda, Trinidad y Tobago, Antillas Holandesas, Surinam, Guyana, Santa Lucía y Belice) las diferencias entre estos valores superan el 10% llegando incluso a 84% en un caso (Santa Lucía) y en otros 8 países, el enfoque basado en la residencia permanente permite dar cuenta de toda la matrícula en el nivel ya que se trata de países que carecen de instituciones que brinden programas educativos de educación terciaria pero que envían a sus residentes permanentes a estudiar sea en alguno de los campus de la Universidad de las Indias Occidentales u otro destino internacional. Asimismo, cabe mencionar el caso de Cuba que es el único país de la región receptor neto de matrícula internacional.[9]

9 Es decir, el número de estudiantes internacionales en Cuba es superior al número de residentes permanentes cubanos estudiando en el exterior.

Gráfico 3.8: **Número de estudiantes en educación terciaria por cada cien mil habitantes según países. Enfoque territorial (T) y residencia permanente (R). 2004.**



Fuente: Elaboración propia a partir de información del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

Estos volúmenes relativos de matrícula pueden ser comparados con los observados en otras partes del mundo brindando una imagen comparada de la situación regional a partir de algunos puntos de referencia derivados de otras experiencias. Así, se ha incluido en el gráfico tres líneas de referencia indicando los valores mínimo (481), medio (3 726) y máximo (5 776) que este indicador tiene en los países de Norteamérica y Europa Occidental (G1).[10]

Sólo cinco países de la región (Argentina, Bermuda, Panamá, Bolivia y Venezuela) tienen residentes permanentes matriculados en programas de educación terciaria en una proporción que supera la media de Norteamérica y Europa Occidental, mientras que San Vicente y las Granadinas y Granada no logran los valores más bajos de dicho grupo de países.

Del mismo modo, en Africa sub-sahariana (G2) estos valores oscilan entre 35 y 1.634 con una media de 399.[11] Así, es posible constatar que ningún país de la región registra valores inferiores a la media de dicha región, y que catorce países del Caribe (Trinidad y Tobago, Antillas Holandesas, Surinam, Islas Vírgenes Británicas, Guyana, Dominica, Monserrat, San Kitts y Nevis, Santa Lucía, Anguila, Turcos y Caicos, Belice, San Vicente y las Granadinas y Granada) y un latinoamericano (Guatemala) registran valores inferiores al máximo de dicha región.

Debe notarse el claro agrupamiento diferencial de las sub-regiones de forma tal que los valores más altos del indicador se dan de modo sistemático en países latinoamericanos y los bajos se registran en el Caribe. En efecto, el lado izquierdo de la gráfica (a la izquierda de la línea verde) está casi exclusivamente compuesto por países latinoamericanos excepto Bermuda; mientras que el lado derecho lo compone el Caribe excepto Honduras y Guatemala. Asimismo, esta separación se corresponde casi exactamente a los países con valores de indicador por encima y por debajo del valor mínimo para Norteamérica y Europa Occidental.

Asimismo, puede observarse que la variación entre países de la región es muy importante; siendo que el volumen relativo registrado en el país con mayor matrícula en educación

10 Nótese que estos valores corresponden a los datos publicados que dan cuenta del indicador con base territorial; sin embargo, en todos los países que incluye este agrupamiento la diferencia de enfoques produce valores con diferencias menores al dos por ciento; excepto en Andorra, Liechtenstein y Luxemburgo, donde las diferencias oscilan entre 2,5 y 4,8 por ciento.

11 En estos países el cálculo de la matrícula según ambos enfoques produce valores que en ningún caso se diferencian en más del tres por ciento.

terciaria (Argentina) es mayor a 13,4 veces el volumen relativo observado en el país con menor volumen relativo de matrícula (Granada).

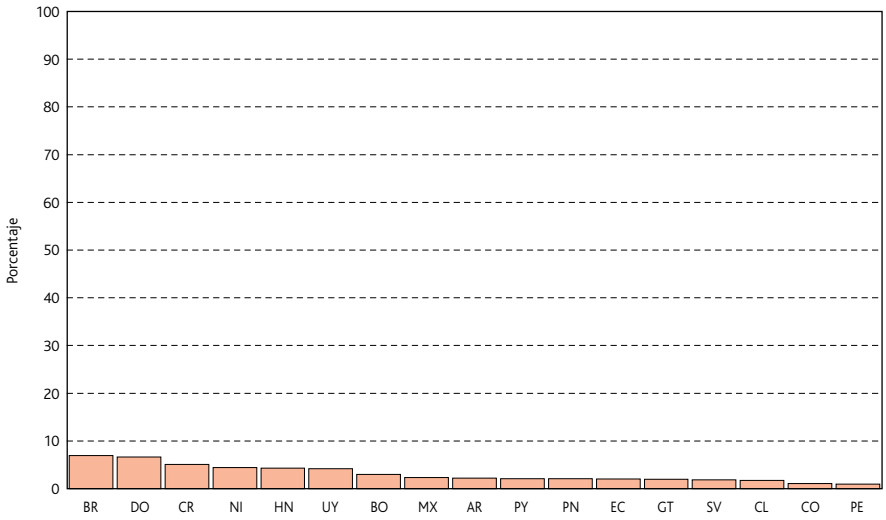
(a.4) Educación de jóvenes y adultos.

Los programas educativos destinados a los jóvenes y adultos representan un compromiso perentorio no sólo por constituir espacios propios para el aprendizaje continuo, sino y muy especialmente en lo relativo a poder asegurar que aquéllos que por determinadas circunstancias no pudieron cursar o completar sus estudios en las edades previstas, puedan ver garantizado su derecho a lograr, al menos, aprendizajes mínimos, dando así respuesta a las demandas establecidas en la meta de la EPT referida a las oportunidades de aprendizaje para jóvenes y adultos.

Debido a que el acopio internacional de información comparable aún no considera de modo sistemático este tipo de programas, este informe se ha basado en datos provenientes de encuestas de hogares de un grupo de países de la región. Es de esperar que en un futuro próximo se cuente con información que permita dar cuenta de este crucial ámbito de los programas educativos. Por ahora, sólo ha sido posible calcular la proporción de personas de 20 a 39 años de edad que no habiendo culminado la educación secundaria alta declara estar asistiendo a algún programa educativo.[12]

La información disponible muestra márgenes muy limitados de asistencia a programas educativos (excluyendo la educación terciaria) por parte de la población joven y adulta. En efecto, el porcentaje de personas de entre 20 y 39 años que careciendo de educación secundaria alta completa señala asistir a algún programa educativo, no alcanza el 10% en ninguno de los países con información.[13]

Gráfico 3.9: Porcentaje de personas de 20 a 39 años sin educación secundaria alta completa que declara asistir a un programa educativo. 2004.



Fuente:
Encuestas de Hogares acopiadas y procesadas por la CEPAL. Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

12 Las encuestas de hogares y censos de población suelen preguntar a las personas acerca de su "asistencia" a un programa educativo; sin embargo la manera como dicha asistencia es definida no es necesariamente precisa ni equivalente en todos los casos, por lo que es una información con valor referencial particularmente útil ante la ausencia de otra información generada de modo más sistemático.

13 Nótese que al tratarse de información de encuestas por muestreo y contar con un volumen tan reducido de personas que satisfacen las tres condiciones aquí consideradas (tener entre 20 y 39 años, no tener educación secundaria alta concluida, y asistir a un programa educativo) los valores aquí mostrados tienen un carácter referencial y no deben ser tomados como estimaciones precisas de la situación general ya que los intervalos de confianza de las estimaciones de los valores poblaciones son elevados.

Esta información debe ser leída con particular preocupación en tanto significa que los programas de educación de jóvenes y adultos no alcanzan a un segmento importante de su población objetivo.

Debe considerarse, asimismo, que existen programas dirigidos a esta población que carecen de reconocimiento formal por lo que pueden no estar presentes en las estadísticas oficiales o no ser considerados como "programa educativo" por las personas que responden una encuesta en hogares.

Del mismo modo debe tenerse en cuenta que existe evidencia, registrada en varios países,[14] de que el grueso de la matrícula en estos programas es población menor de 20 años; es decir, estos programas estarían atendiendo de modo mayoritario a población menor de edad que, por alguna razón, no asiste a la escuela regular. Las razones para esto pueden ir desde restricciones normativas que impiden a mayores de 15 años asistir a la escuela regular, hasta motivos económicos vinculados a la incompatibilidad entre el horario escolar regular y demandas laborales asumidas por esta población: es necesario prestar atención a que los programas para jóvenes y adultos no sean, en realidad, programas para la atención de población menor de edad en condición de vulnerabilidad o marginación; es decir, una *educación vespertina para pobres*.

(a.5) Gratuidad efectiva

La gratuidad de los programas educativos ha sido concebida como una medida destinada a evitar la existencia de barreras de acceso a éstos que terminen limitando la posibilidad de ejercer al derecho a la educación. Sin embargo, la experiencia viene mostrando que el concepto de gratuidad es, en sí mismo, insuficiente para dicho propósito ya que puede coexistir con estructuras de financiamiento de los programas educativos públicos que, en último término, tienen impactos no deseados sobre la equidad y, por consiguiente, limitan el derecho a la educación.

En efecto, una práctica establecida a lo largo del tiempo lleva a que la asignación del gasto público en educación sea administrada en función de criterios igualitarios y, dadas las limitaciones de recursos, ha tendido a corresponderse con mínimos operacionales. En efecto, el hecho que el gasto público esté conformado en su mayoría por salarios (75,7% de la inversión pública asignada a las instituciones educativas como promedio regional)[15] y que éstos tiendan a definirse centralmente de modo igualitario, muestra que los márgenes para inversiones diferenciadas que permitan atender con propiedad las diferentes necesidades de la población son muy limitados. Esto, a su vez, se traduce en una comprensión de "gratuidad" como idéntica a no pago de aranceles perdiéndose de vista otros costos que son asumidos por las familias.

Asimismo, el hecho que la provisión pública tienda a ser muy limitada y casi en exclusividad concentrada en salarios, lleva a que otros gastos corrientes o incluso de inversión dependan del aporte que las familias pueden hacer. De esta manera, la propia escuela pública termina siendo dependiente del aporte económico de las familias lo que, evidentemente, tiene una forma proporcional a los ingresos de éstas y, por tanto, efectos regresivos de consideración.[16]

---

14 Esto ha sido constatado por la UNESCO en los últimos años al revisar el estado de los sistemas de información y las pautas para el reporte internacional de datos en, al menos, Perú, El Salvador; Bolivia y Costa Rica.

15 Estimación propia en base a información tomada de la base de datos del UIS para los años escolares terminados entre 1999 y 2004.

16 La *progresividad* o *regresividad* de las políticas públicas (de ingresos o gastos) se definen atendiendo a la relación entre éste y las condiciones de la población a la que el gasto se dirige. Dar más a quien más tiene resulta en efectos regresivos ya que agudiza las diferencias; por el contrario, dar más a quién menos tiene resulta progresivo pues tiende a cerrar las brechas pre-existentes (lo equivalente es cierto respecto de la generación de ingresos fiscales) Ahora bien, estas reflexiones deben tomar en cuenta tanto las dotaciones actuales de recursos de las personas como la magnitud de sus necesidades. Desde el primer criterio, una asignación igualitaria daría recursos proporcionalmente mayores a quienes menos tienen. Desde el segundo criterio, una asignación igualitaria reproduce las brechas existentes ya que las necesidades son, en términos absolutos, mayores en los sectores vulnerables, pobres o en marginación.

Incluso es posible encontrar situaciones en las que la asignación de recursos públicos tiende a favorecer a los sectores más favorecidos ya que éstos tienen acceso a recursos (electricidad y conectividad por ejemplo) ausentes en contextos más deprimidos. Así, la asignación de recursos públicos puede ser regresiva incluso antes de contar con el aporte de las familias.

Del mismo modo, es posible constatar situaciones en las que los centros educativos son jerarquizados en función de la matrícula (incluso afectando los salarios docentes haciendo que estos centros sean más "atractivos"), lo que se traduce en un criterio adicional que favorece a los conglomerados urbanos en detrimento de las pequeñas escuelas que atienden a población dispersa.

Frente a esta situación, un número importante de países ha venido implementando "programas compensatorios" u otros que buscan hacer asignaciones especiales de recursos a poblaciones con mayor necesidad. Sin embargo, estos programas tienden a representar fracciones limitadas de la inversión con lo que parte de su impacto se ve limitado por el hecho que el grueso de la inversión no obedece a la misma lógica de progresividad de la inversión pública.

Es en este sentido que el concepto de gratuidad necesita ser desarrollado a efectos de considerar que el financiamiento educativo debe ser proporcional a las necesidades (educativas y otras que condicionan el ejercicio del derecho a la educación) de las personas, superando los esquemas de financiamiento igualitario en pro de esquemas equitativos.

(b) Niveles de conclusión de los estudios

Como ya se anotó, el acceso es una condición necesaria pero no suficiente para el ejercicio pleno del derecho a la educación. Del mismo modo, la conclusión de los estudios es otra condición básica cuya satisfacción requiere ser verificada, específicamente a efectos del monitoreo de la meta referida a la conclusión universal de la primaria, tanto en el marco de la EPT como de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

La información disponible muestra qué proporciones de la población ya han concluido los diferentes niveles educativos, así como permite estimar los niveles de conclusión actuales. En efecto, información socio-demográfica permite conocer qué proporciones de la población correspondientes a diversos grupos de edad han efectivamente culminado estudios de cada nivel. Por otra parte, los patrones actuales de matrícula, permite estimar la proporción de personas que culmina un determinado nivel en un momento dado.[17]

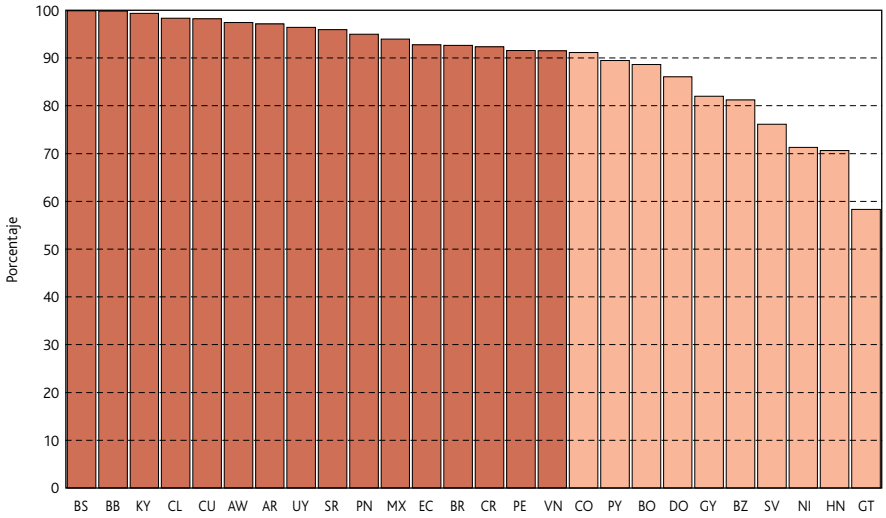
(b.1) Educación primaria

El gráfico siguiente, muestra el porcentaje de personas de 15 a 19 años que ha culminado la educación primaria. Se ha tomado este grupo de edad por ser el que está en edades de egreso más recientes considerando las edades oficiales de egreso del nivel y un margen adicional para considerar posibles efectos derivados del ingreso tardío y la repetición.

En un grupo muy importante de países la meta referida a la conclusión universal de la educación primaria está muy próxima a lograse. En efecto, en 10 países (Bahamas, Barbados, Islas Caimán, Chile, Cuba, Aruba, Argentina, Uruguay, Surinam y Panamá) la proporción de personas de 15 a 19 años que ha culminado la educación primaria ya supera el 95%. A este grupo se suman otros siete países (México, Ecuador, Brasil, Costa Rica, Perú, Venezuela y Colombia) que ya han superado el umbral del 90% Llama la atención el grupo de cuatro países (El Salvador, Nicaragua, Honduras y Guatemala) que se distancia más del logro de la meta ya que no ha logrado asegurar la conclusión de este nivel a más del 20% de su población en edades de egreso reciente.

17 Véase el detalle de los procedimientos en las notas metodológicas y en Guadalupe y Taccari (2004).

Gráfico 3.10: Porcentaje de personas de 15 a 19 años que ha culminado la educación primaria. 2004.



Fuente: Para los países del Caribe y Aruba: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) Para Cuba: información del Censo de Población de 2002. Para los países de América Latina: Encuestas de Hogares acopiadas y procesadas por la CEPAL. Toda la información ha sido organizada de acuerdo a la CINE 97. Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

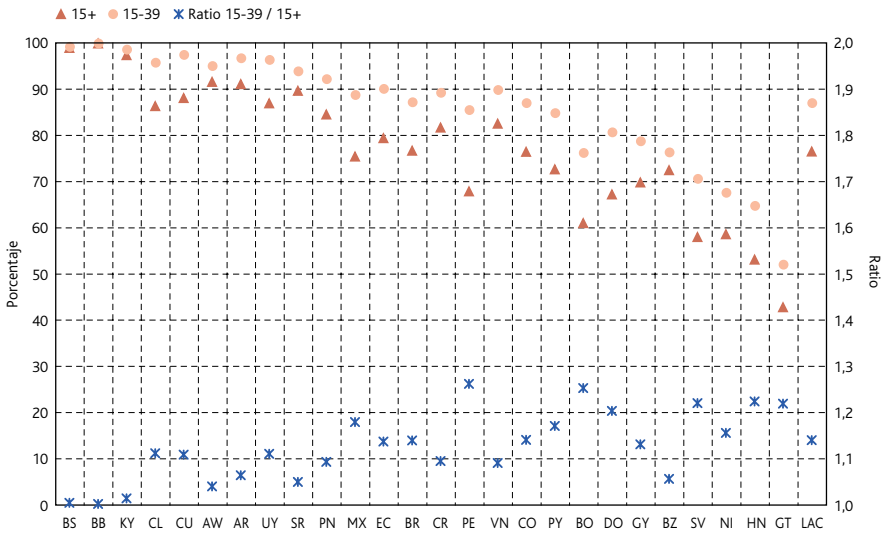
Esta situación es resultado de un proceso histórico en el que, de modo consistente, la proporción de personas que culmina la educación primaria ha sido creciente según se verifica en los cambios entre los distintos grupos de edad.[18]

A pesar de lo auspicioso de esta situación que muestra que el 91,3% de las personas de 15 a 19 años ya ha logrado concluir la educación primaria en la región como un todo, esto también significa que más de 4 millones 500 mil jóvenes de esas edades no lo han hecho, lo que representa una clara vulneración de su derecho a la educación. De éstos, el 42,9% son jóvenes brasileros o mexicanos. Sin embargo, esto se explica por el hecho que estos países dan cuenta de incluso más del 54% de la población regional de esas edades; es decir, la participación de estos países en el total de jóvenes sin educación primaria completa es resultado de su peso demográfico ya que proporcionalmente tienen niveles de conclusión que superan el valor regional. De hecho, son los nueve países destacados a la derecha del gráfico los que aportan a este total en una medida superior a lo que aportan en población, llegando dicha contribución ser superior a dos veces el aporte demográfico en los casos de Guyana, Belice y El Salvador; mientras que supera las 3 veces en Nicaragua y Honduras y las 4 veces en Guatemala.

Si en adición al grupo de población en edades de egreso reciente se considera a toda la población de 15 años o más, se tiene que el 23,6% de ésta, es decir, al menos 87,6 millones de personas de 15 o más años no ha concluido la educación primaria siendo éste un desafío clave para las políticas educativas en términos de diseñar programas de educación de jóvenes y adultos que subsane esta violación del derecho a la educación producido a lo largo de varias décadas.

18 Al respecto véase UNESCO (2004) y CEPAL coord. (2005).

Gráfico 3.11: Porcentaje de personas de 15 años y más y de 15 a 39 años con educación primaria completa según países. 2004.



Fuente:
Para los países del Caribe y Aruba: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) Para Cuba: información del Censo de Población de 2002. Para los países de América Latina: Encuestas de Hogares acopiadas y procesadas por la CEPAL. Toda la información ha sido organizada de acuerdo a la CINE 97. Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

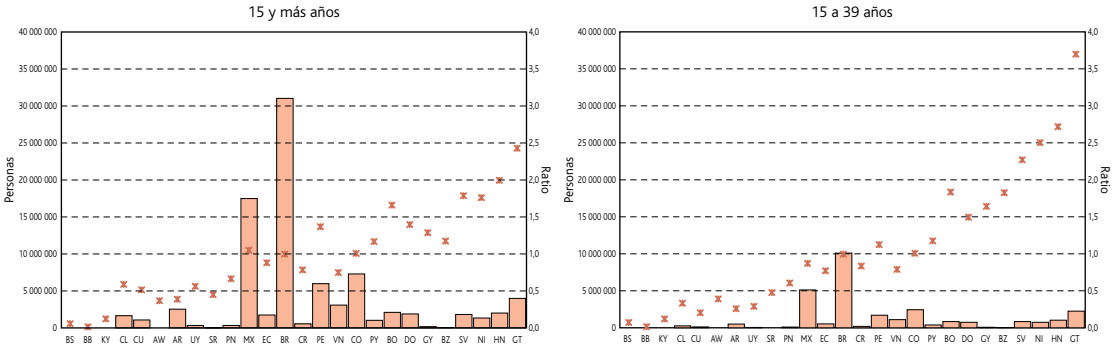
Además, debe considerarse el efecto que tiene para el desarrollo de los países, una población sin las habilidades básicas que la educación primaria debe asegurar. En efecto, si sólo se considera a la población entre 15 y 39 años, es decir, a aquélla que representará el grueso de la población activa de cada país por los próximos 25 a 50 años, se observa que un 13,0% de ésta (29,1 millones de personas) no ha concluido la educación primaria.

La información disponible muestra que el mayor desafío derivado del déficit educativo acumulado en esta población, se concentra en Brasil y México; tanto por su mayor volumen poblacional como, en el caso de México, por el hecho de tener un número de personas de 15 o más años sin educación primaria completa en una proporción mayor que la región. Este también es el caso de Perú, Colombia, Paraguay, Bolivia, República Dominicana, Guyana, Belice, El Salvador, Nicaragua, Honduras y Guatemala. Nótese también que en el caso de la población de 15 a 39 años estos mismos países registran valores menos favorables que el valor regional, excepto México que mejoró su posición relativa en la región.

Asimismo, como se muestra en el gráfico, los países han experimentado progresos de diversa magnitud verificados en la comparación entre los dos grupos de edad. Así, Perú muestra que la proporción de personas con educación primaria completa en su población más joven (15 a 39 años) es 1,26 veces la proporción observada para el grupo de 15 y más años, siendo el país que registra un progreso más marcado aunque, como se acaba de anotar, todavía no le permite alcanzar una situación superior a la regional dada la magnitud de su déficit acumulado en la población adulta en general. Es importante anotar, que aquellos países con elevadas proporciones de personas con educación primaria completa entre su población de mayor edad tienen, lógicamente, un menor margen para variaciones en las proporciones aquí consideradas.

El siguiente gráfico muestra los volúmenes absolutos de personas adultas sin educación primaria completa, así como la relación entre este volumen expresado como proporción del total regional y la participación relativa de cada país en la población regional, mostrando así, si su "aporte" al total regional de personas adultas sin educación primaria completa se corresponde o se diferencia de su aporte poblacional.

Gráfico 3.12: **Distribución de las personas de 15 años y más y de 15 a 39 años sin educación primaria completa y ratio entre los dos grupos según países. 2004.**



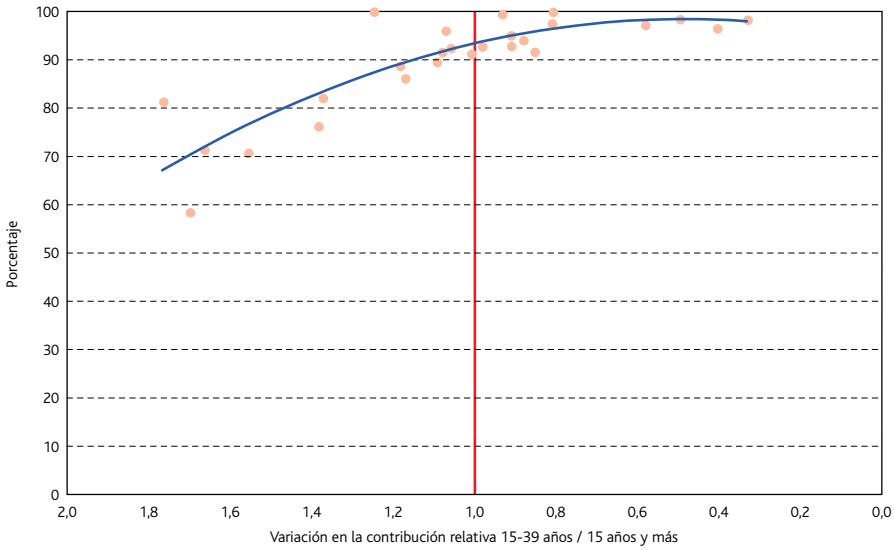
Fuente:
Para los países del Caribe y Aruba: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) Para Cuba: información del Censo de Población de 2002. Para los países de América Latina: Encuestas de Hogares acopiadas y procesadas por la CEPAL. Toda la información ha sido organizada de acuerdo a la CINE 97. Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

Para cada país, la variación en el ratio de los "aportes" poblacional y el número de personas sin educación primaria entre las personas de 15 años y más y de 15 a 39 años, muestra el ritmo de progreso relativo al progreso regional en su conjunto. Así, Bahamas, Surinam, Costa Rica, Venezuela, Colombia, Paraguay, Bolivia, República Dominicana, Guyana, Belice, El Salvador, Nicaragua, Honduras y Guatemala muestran un progreso más lento que el de la región como conjunto (ilustrado por la línea roja en el gráfico siguiente) Esto es particularmente preocupante en los países que sólo logran asegurar la conclusión de la primaria a un porcentaje menor de su población de 15 a 39 años (menos del 90%); es decir, para todos los mencionados a excepción de los 2 primeros (Bahamas y Surinam).

Esto describe una situación preocupante ya que *la evidencia muestra que los países con mayores déficits acumulados son, a la vez, los que han mostrado en su pasado reciente progresos más discretos* dentro de la región, de tal forma que son también los países con mayores déficits actuales. Al mismo tiempo, esto se traduce en una *agudización de la brecha entre países*.

Gráfico 3.13: **Variaciones en la contribución relativa al número de personas adultas sin educación primaria y porcentaje de personas en edades de egreso reciente (15 a 19 años) que han culminado la educación primaria. 2004.**

Fuente:
Para los países del Caribe y Aruba: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) Para Cuba: información del Censo de Población de 2002. Para los países de América Latina: Encuestas de Hogares acopiadas y procesadas por la CEPAL. Toda la información ha sido organizada de acuerdo a la CINE 97.

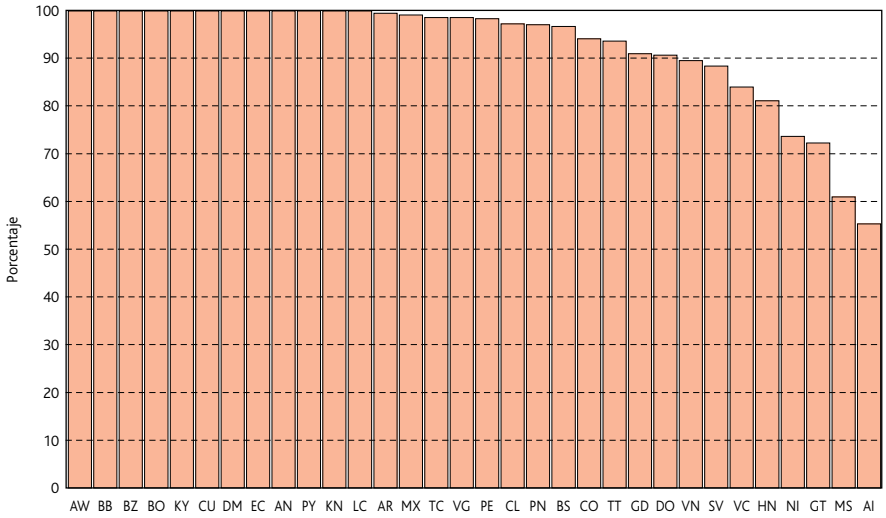


Lo anterior contribuye a destacar la urgencia de asegurar la conclusión universal de la educación primaria en la población de menor edad y evitar que se siga "produciendo" población adulta sin esta escolaridad lograda, en especial en los países donde el déficit acumulado es mayor y donde los niveles presentes de conclusión son menores.

Por otra parte, estas proporciones de personas adultas que han culminado o no la educación primaria, son el resultado de trayectorias educativas experimentadas en el pasado (el más reciente para las personas de 15 a 19 años y más distante para las personas con edades mayores) y, por lo mismo, no da cuenta del desempeño **actual** de los sistemas educativos. A estos efectos, es posible calcular, a partir de la información de la matrícula por edades en el grado final, cuál es el porcentaje de personas que en el momento actual están completando la educación primaria correspondiente a los *patrones actuales de matrícula*.

Este porcentaje de personas que actualmente culmina la educación primaria es presentado en el siguiente gráfico:

Gráfico 3.14: Tasa de conclusión actual de educación primaria según países. 2004.



Fuente:
Elaboración propia a partir de la información del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) Información proporcionada, según la CINE 97, por los puntos focales nacionales en los países que reportan datos usando los cuestionarios conjuntos UNESCO-OCDE-Eurostat. Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

Los patrones actuales de matrícula muestran que la conclusión universal de la educación primaria está siendo alcanzada en, al menos, Argentina, Aruba, Barbados, Belice, Bolivia, Islas Caimán, Cuba, Dominica, Ecuador, Antillas Holandesas, Paraguay, San Kitts y Nevis, Santa Lucía y México donde el valor de la proporción de conclusión actual supera el 99%. Del mismo modo, en Chile, Turcos y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Perú, Panamá y Bahamas se observa una situación auspiciosa con una conclusión actual superior al 95%, y otros cuatro países registran proporciones superiores al 90% (Colombia, Trinidad y Tobago, Granada y República Dominicana) mientras que cuatro países muestran proporciones inferiores a 80% (Nicaragua, Guatemala, Monserrat y Anguila).[19]

Esta información muestra que se mantiene la tendencia históricamente registrada a los niveles crecientes de conclusión y una cada vez mayor cercanía a la universalidad.

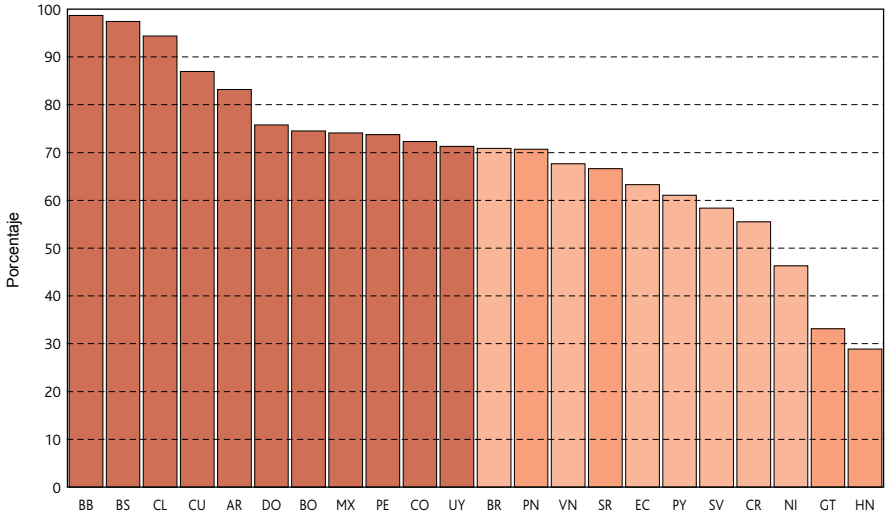
(b.2) Educación secundaria baja

El gráfico siguiente, muestra el porcentaje de personas de 20 a 24 que ha culminado

19 Llama la atención los bajos valores registrados para algunos países. Esta situación puede obedecer tanto a desajustes entre los datos de matrícula y los de población (en especial en países de población pequeña en número) o a altos porcentajes de repetición que intervienen en el cálculo.

la secundaria baja. Se ha tomado este grupo de edad por ser el que está en edades de egreso más recientes considerando las edades oficiales de egreso del nivel y un margen adicional para considerar posibles efectos derivados del ingreso tardío y la repetición.

Gráfico 3.15: Porcentaje de personas de 20 a 24 años que ha culminado la educación secundaria baja. 2004.



Fuente: Para los países del Caribe: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) Para Cuba: información del Censo de Población de 2002. Para los países de América Latina: Encuestas de Hogares acopiadas y procesadas por la CEPAL. Toda la información ha sido organizada de acuerdo a la CINE 97. Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

Como cabría esperar, los niveles de conclusión son menores que en primaria ya que ésta es pre-requisito para acceder a la educación secundaria y se observa también una mayor variedad de situaciones. En efecto, sólo en tres países (Barbados, Bahamas y Chile) se observa que más del 90% de las personas de 20 a 24 años han logrado culminar este nivel educativo. En adición a estos países, la conclusión de la baja secundaria es mayor al 85% en Cuba, y al 80% en Argentina. Por su parte, República Dominicana, Bolivia, México, Perú, Colombia, Uruguay, Brasil y Panamá obtienen niveles de conclusión superiores al 70 pero inferiores al 80% Finalmente, en Nicaragua, Guatemala y Honduras menos de la mitad de las personas entre 20 y 24 años ha logrado culminar este nivel educativo, siendo esta proporción inferior a un tercio en los dos últimos países.

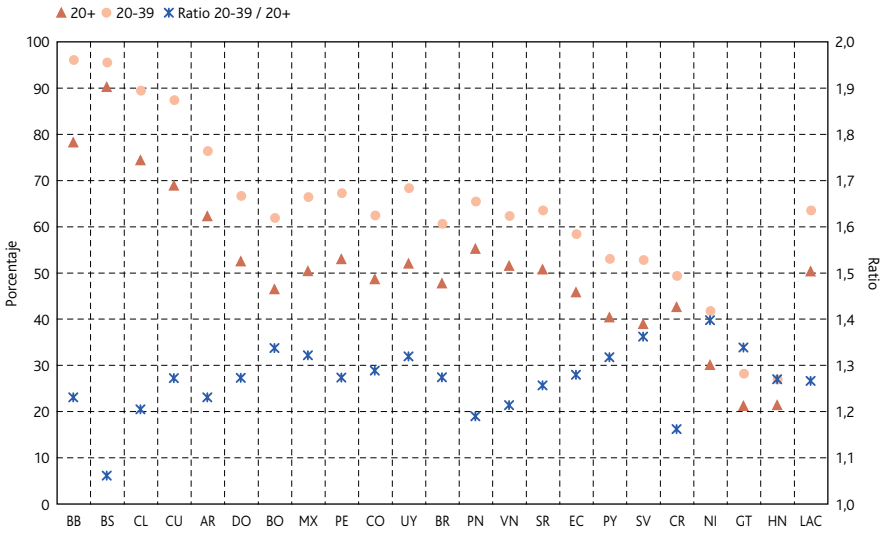
Debe tomarse en cuenta que la baja secundaria es considerada objeto de universalización (obligatoria) en la normativa de todos los países aquí considerados a excepción de Panamá, Surinam, Guatemala y Honduras (destacados con trama en el gráfico).

Así, tomando a la región como conjunto, se observa que poco más del 70% (71,1) de la población de 20 a 24 años ha culminado este nivel educativo. Esto significa que los sistemas educativos no han logrado asegurar la conclusión de este nivel a más de 14,2 millones de personas en ese rango de edad. El 54,2% de esta población son ciudadanos de Brasil y México; sin embargo, este valor debe contrastarse con el peso demográfico de estos países; así se tiene que México explica el número de personas de 20 a 24 años sin educación baja secundaria concluida en una proporción inferior a su aporte poblacional a la región; es decir, logra niveles de conclusión superiores al regional; éste no es el caso de Brasil. Los 11 países destacados en el lado derecho del gráfico son los que contribuyen al número de personas de 20 a 24 años sin baja secundaria completa en una proporción mayor a su aporte poblacional, siendo dicha proporción mayor al doble en los casos de Guatemala y Honduras.

Si en adición al grupo de población en edades de egreso reciente se considera a toda la población de 20 o más años, se tiene que la mitad de ésta (49,8%), es decir, más de 158 millones de personas no ha concluido la baja secundaria siendo éste un desafío clave para las

políticas educativas en términos de diseñar programas de educación de jóvenes y adultos que subsane esta violación del derecho a la educación producido a lo largo de varias décadas.

Gráfico 3.16: Porcentaje de personas de 20 años y más y de 20 a 39 años con educación baja secundaria completa según países. 2004.



Fuente:
Para los países del Caribe y Aruba: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) Para Cuba: información del Censo de Población de 2002. Para los países de América Latina: Encuestas de Hogares acopiadas y procesadas por la CEPAL. Toda la información ha sido organizada de acuerdo a la CINE 97. Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

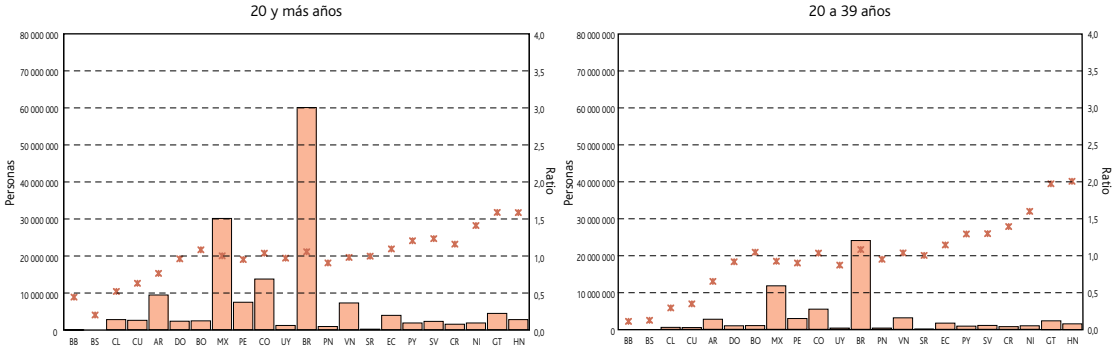
Además, debe considerarse el efecto que, para el desarrollo de los países, tiene una población sin las habilidades esenciales que lo que varios países llaman "educación básica" (primaria y baja secundaria conjuntamente) debe asegurar. En efecto, si sólo se considera a la población entre 20 y 39 años, es decir, a aquélla que representará el grueso de la población activa de cada país por los próximos 25 a 50 años, se observa que un 36,5% de ésta (62,7 millones de personas) no ha concluido la baja secundaria.

La información disponible muestra que el mayor desafío derivado del déficit educativo acumulado en esta población, se concentra en Brasil y México. En éste último, sólo por su mayor volumen poblacional ya que tiene tasas similares al comportamiento regional; mientras que, en el primero, tanto por su tamaño como por el hecho de tener un número de personas de 20 o más años sin educación baja secundaria completa en una proporción mayor que la región. Este también es el caso de Bolivia, Colombia, Ecuador, Paraguay, El Salvador, Costa Rica, Nicaragua, Guatemala y Honduras. Nótese también que en el caso de la población de 20 a 39 años estos mismos países, más República Dominicana y Panamá, registran valores menos favorables que el valor regional.

Asimismo, como lo muestra el gráfico, los países han experimentado progresos de diversa magnitud verificados en la comparación entre los dos grupos de edad. Así, Nicaragua muestra que la proporción de personas con educación baja secundaria completa en su población más joven (20 a 39 años) es 1,4 veces la proporción observada para el grupo de 20 y más años, siendo el país que registra un progreso más marcado. Es importante remarcar, que aquellos países con elevadas proporciones de personas con educación secundaria baja completa entre su población de mayor edad tienen, lógicamente, un menor margen para variaciones en las proporciones aquí consideradas.

El siguiente gráfico muestra los volúmenes absolutos de personas adultas sin educación secundaria baja completa, así como la relación entre este volumen y el volumen poblacional de cada país mostrando así, si su "aporte" al total regional de personas adultas sin educación secundaria baja completa se corresponde o se diferencia de su aporte poblacional.

Gráfico 3.17: **Distribución de las personas de 20 años y más y de 20 a 39 años sin educación baja secundaria completa y ratio entre grupos según países. 2004.**

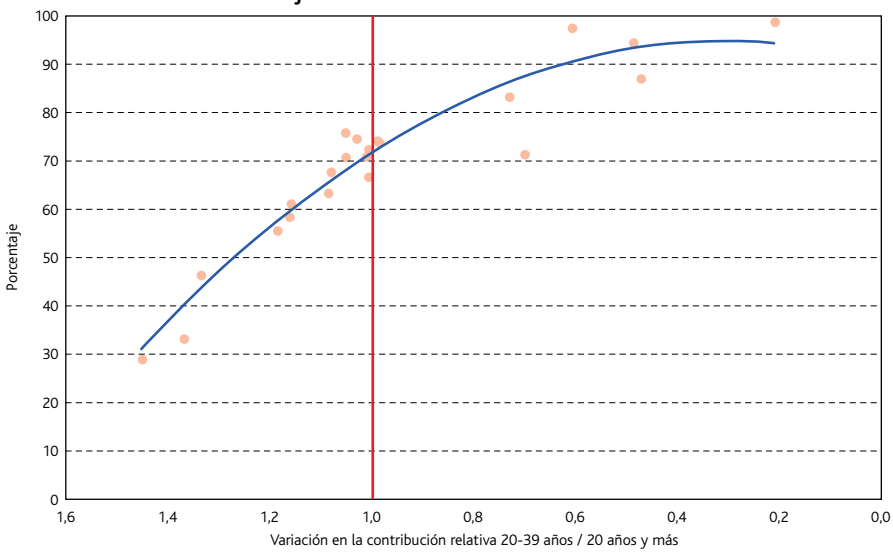


Fuente:
Para los países del Caribe y Aruba: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) Para Cuba: información del Censo de Población de 2002. Para los países de América Latina: Encuestas de Hogares acopiadas y procesadas por la CEPAL. Toda la información ha sido organizada de acuerdo a la CINE 97. Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

Para cada país, la variación en el ratio de los "aportes" poblacional y el número de personas sin educación secundaria baja entre los grupos 20 años y más y de 20 a 39 años, muestra el ritmo de progreso relativo al progreso regional en su conjunto. Así, República Dominicana, Bolivia, Colombia, Brasil, Panamá, Venezuela, Surinam, Ecuador, Paraguay, El Salvador, Costa Rica, Nicaragua, Guatemala y Honduras muestran un progreso más lento que el de la región como conjunto (ilustrado por la línea roja en el gráfico siguiente). Esto es particularmente preocupante en los países que aún no logran asegurar la conclusión de la secundaria baja a un porcentaje importante (al menos un 70%) de su población de 20 a 39 años; es decir, para todos los mencionados. Esto se torna un desafío de mayor envergadura en los casos en los que menos de la mitad de dicha población logra culminar la educación secundaria baja (Costa Rica, Nicaragua, Guatemala y Honduras).

Esto refuerza el hallazgo identificado a propósito de la culminación de la primaria, en el sentido que los países con mayores déficits son, a la vez, los que han mostrado en su pasado reciente progresos más discretos dentro de la región, de tal forma que son, también los países con mayores déficits actuales. Asimismo, refuerza la tendencia a la agudización de la brecha entre países.

Gráfico 3.18: **Variaciones en la contribución relativa al número de personas adultas sin educación secundaria baja completa y porcentaje de personas en edades de egreso reciente (20 a 24 años) que han culminado la educación secundaria baja. 2004.**



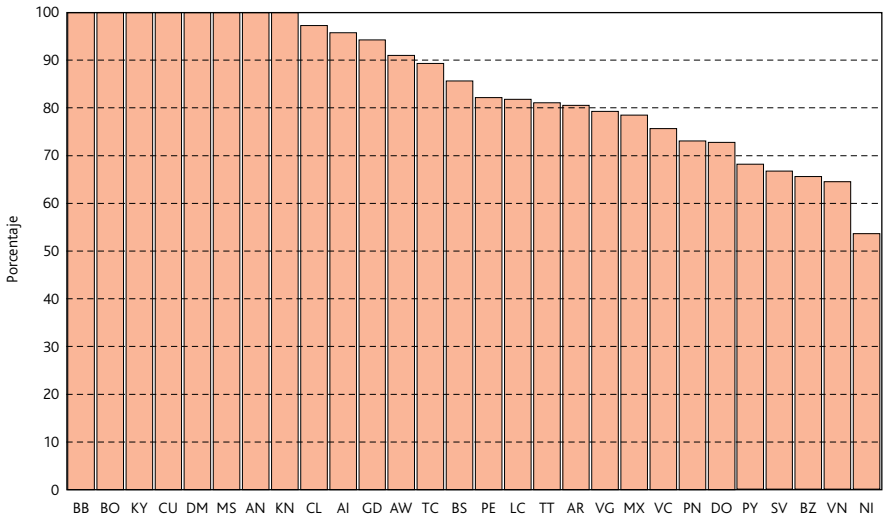
Fuente:
Para los países del Caribe y Aruba: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) Para Cuba: información del Censo de Población de 2002. Para los países de América Latina: Encuestas de Hogares acopiadas y procesadas por la CEPAL. Toda la información ha sido organizada de acuerdo a la CINE 97.

Lo anterior contribuye a destacar la urgencia de asegurar la conclusión universal de la educación baja secundaria en la población de menor edad y evitar que se siga "produciendo" población adulta sin esta escolaridad lograda.

Del mismo modo que con la educación primaria, estas proporciones de personas adultas que han culminado o no la educación secundaria baja, son el resultado de trayectorias educativas experimentadas en el pasado por lo que también es necesario calcular cuál es el porcentaje de personas que en el momento actual están completando la educación secundaria baja según los *patrones actuales de matrícula*.

Este porcentaje de personas que actualmente culmina la educación secundaria baja es presentado en el siguiente gráfico:

Gráfico 3.19: Tasa de conclusión actual de educación secundaria baja según países. 2004.



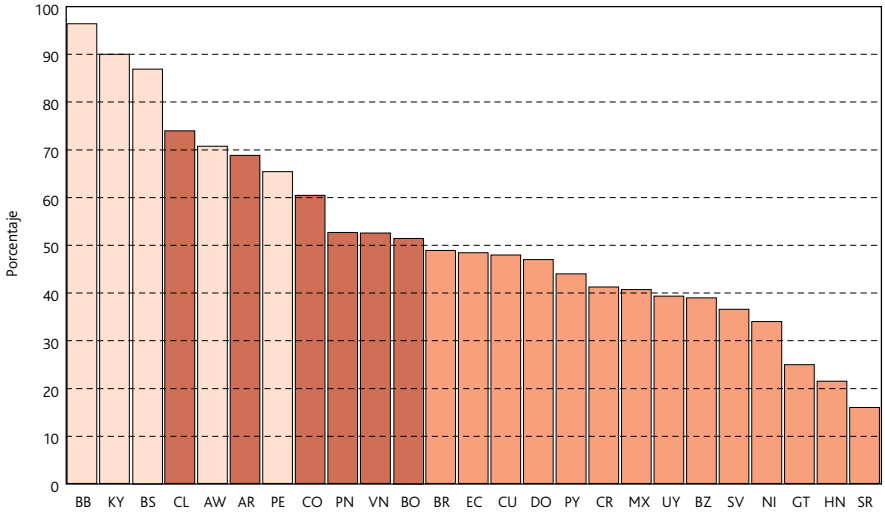
Fuente:
Elaboración propia en base a la información del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) Información proporcionada, según la CINE 97, por los puntos focales nacionales en los países que reportan datos usando los cuestionarios conjuntos UNESCO-OCDE-Eurostat. Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

Los patrones actuales de matrícula muestran que un número importante de países asegurarían la conclusión de la baja secundaria de un modo próximo a la universalidad ya que registran porcentajes actuales de conclusión superiores al 95% Tal es el caso de Barbados, Bolivia, Islas Caimán, Chile, Cuba, Dominica, Monserrat, Antillas Holandesas, San Kitts y Nevis y Anguila. Asimismo, en Granada y Aruba este porcentaje supera el 90% En el otro extremo de la distribución se encuentran siete países en los que este indicador no alcanza el 75% (Panamá, República Dominicana, Paraguay, El Salvador, Belice, Venezuela y Nicaragua).

(b.3) Educación secundaria alta

El gráfico siguiente, muestra el porcentaje de personas de 20 a 24 que ha culminado la secundaria alta. Se ha tomado este grupo de edad por ser el que está en edades de egreso más recientes considerando las edades oficiales de egreso del nivel y un margen adicional para considerar posibles efectos derivados del ingreso tardío y la repetición.

Gráfico 3.20: Porcentaje de personas de 20 a 24 años que ha culminado la educación secundaria alta. 2004.



Fuente: Para los países del Caribe y Aruba: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) Para Cuba: información del Censo de Población de 2002. Para los países de América Latina: Encuestas de Hogares acopiadas y procesadas por la CEPAL. Toda la información ha sido organizada de acuerdo a la CINE 97. Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

En primer término, es necesario notar que sólo 5 países con información sobre este punto consideran a su alta secundaria como objeto de universalización (Barbados, Islas Caimán, Bahamas, Aruba y Perú);[20] éstos se encuentran destacados en el gráfico.

Así, se observa que sólo un país del Caribe (Barbados) logra niveles de conclusión de la alta secundaria entre su población de ingreso reciente, superiores al 95%; mientras que otros dos también del Caribe (Islas Caimán y Bahamas) superan el umbral del 85% Por otra parte, la gran mayoría de los países logra niveles de conclusión inferiores al 50% (Brasil, Ecuador, Cuba, República Dominicana, Paraguay, Costa Rica, México, Uruguay, Belice, El Salvador, Nicaragua, Guatemala, Honduras y Surinam).

Independientemente de la condición de obligatoriedad o no de este nivel educativo, resulta importante considerar lo que significa para un país que, por ejemplo, menos del 25% de su población de 20 a 24 años haya logrado alcanzar y culminar este nivel. Tal es el caso de tres países (Guatemala, Honduras y Surinam). Asimismo, la educación secundaria completa es un requisito para acceder a la educación superior y, por lo tanto, potenciales inequidades en la conclusión de la educación secundaria (que serán abordadas más adelante en el capítulo correspondiente) se traducen en inequidades en las condiciones que permitirían a las personas acceder a la educación superior.

Asimismo, los impactos de mayores niveles de escolaridad en la vida de las personas, sus familias y comunidades, está ampliamente documentado[21] y la conclusión de la educación secundaria ha sido vista como necesaria para incrementar de modo sustantivo las probabilidades de encontrarse fuera de la condición de pobreza (CEPAL 1997).

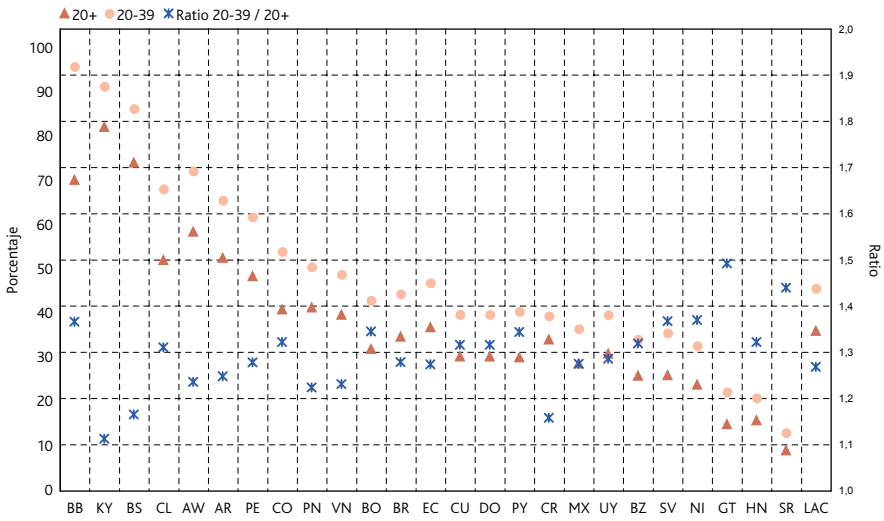
Así, tomando a la región como conjunto, se observa que poco menos del 50% (49,7) de la población de 20 a 24 años ha culminado este nivel educativo. Esto significa que los sistemas educativos no han logrado asegurar la conclusión de este nivel a más de 24,7 millones de personas en ese rango de edad. Otra vez, Brasil y México son los países que explican la mayor parte de esta población (55,9%) pero, en este caso, su participación en este volumen es mayor que su aporte demográfico. Los 14 países destacados en la parte derecha del gráfico, son los que tienen niveles de conclusión menores al valor regional; por consiguiente, su aporte a la población regional sin educación secundaria alta concluida es superior a su aporte demográfico.

20 Grupo al que habría que agregar a Chile a partir del año escolar terminado en 2005.

21 Una revisión amplia de investigaciones en este sentido se encuentra en Muñoz Izquierdo (2004).

Si en adición al grupo de población en edades de egreso reciente se considera a toda la población de 20 o más años, se tiene que el 65,5% de ésta, es decir, más de 208 millones de personas de 20 o más años no ha concluido la alta secundaria siendo éste un desafío clave para las políticas educativas en términos de diseñar programas de educación de jóvenes y adultos que subsane esta violación del derecho a la educación producido a lo largo de varias décadas.

Gráfico 3.21: Porcentaje de personas de 20 años y más y de 20 a 39 años con educación alta secundaria completa según países. 2004.



Fuente:
Para los países del Caribe y Aruba: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) Para Cuba: información del Censo de Población de 2002. Para los países de América Latina: Encuestas de Hogares acopiadas y procesadas por la CEPAL. Toda la información ha sido organizada de acuerdo a la CINE 97. Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

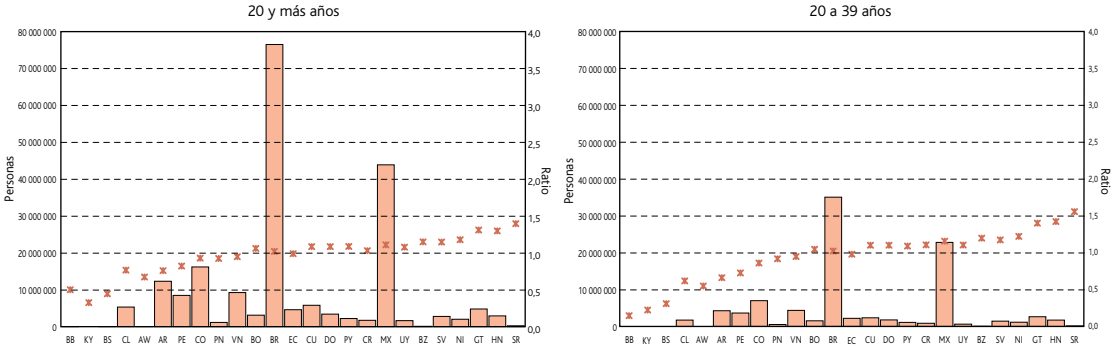
Como en los casos anteriores, debe considerarse que la población de 20 a 39 años representará el grueso de la población activa en la región por las próximas décadas y, en ésta se observa que un 56,2% de ésta (por lo menos 96,8 millones de personas) no ha concluido la alta secundaria.

La información disponible muestra que el mayor desafío derivado del déficit educativo acumulado en la población de 20 y más años se concentra en Brasil y México tanto por su mayor volumen poblacional como por presentar tasas menores al comportamiento regional. Este también es el caso de Bolivia, Cuba, República Dominicana, Paraguay, Costa Rica, Uruguay, Belice, El Salvador, Nicaragua, Guatemala, Honduras, y Surinam. Nótese también que en el caso de la población de 20 a 39 años estos mismos países registran valores menos favorables que el regional.

Asimismo, como lo muestra el gráfico, los países han experimentado progresos de diversa magnitud verificados en la comparación entre los dos grupos de edad. Así, Guatemala muestra que la proporción de personas con educación secundaria alta completa en su población más joven (20 a 39 años) es 1,49 veces la proporción observada para el grupo de 20 y más años, siendo el país que registra un progreso más marcado. Es importante anotar, que aquellos países con elevadas proporciones de personas con educación alta secundaria completa entre su población de mayor edad tienen, lógicamente, un menor margen para variaciones en las proporciones aquí consideradas; así como el margen es mayor donde las tasas son menores.

El siguiente gráfico muestra los volúmenes absolutos de personas adultas sin educación secundaria alta completa, así como la relación entre este volumen y el volumen poblacional de cada país mostrando así, si su "aporte" al total regional de personas adultas sin educación secundaria alta completa se corresponde o se diferencia de su aporte poblacional.

Gráfico 3.22: Distribución de las personas de 20 años y más y de 20 a 39 años sin educación secundaria alta completa según países. 2004.

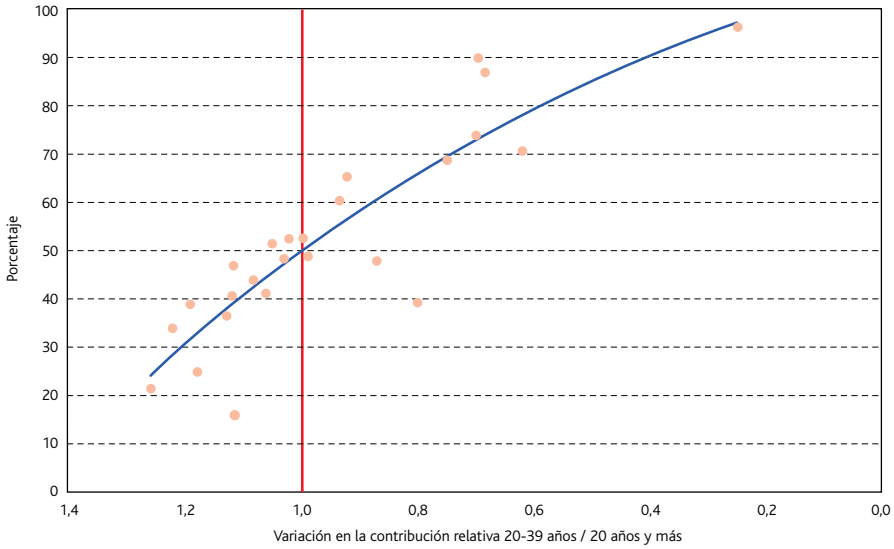


Fuente:
Para los países del Caribe y Aruba: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) Para Cuba: información del Censo de Población de 2002. Para los países de América Latina: Encuestas de Hogares acopiadas y procesadas por la CEPAL. Toda la información ha sido organizada de acuerdo a la CINE 97. Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

Para cada país, la variación en el ratio de los "aportes" poblacional y el número de personas sin educación secundaria baja entre las personas de 20 años y más y de 20 a 39 años, muestra el ritmo de progreso relativo al progreso regional en su conjunto (ilustrado por la línea roja en el gráfico siguiente). Así, Venezuela, Bolivia, Ecuador, República Dominicana, Paraguay, México, Belice, El Salvador, Nicaragua, Guatemala, Honduras y Surinam muestran un progreso más lento que el de la región como conjunto. Esta situación llama la atención en particular en los países que aún no logran asegurar la conclusión de la secundaria alta a al menos la mitad de su población de 20 a 39 años (Panamá, Venezuela, Bolivia, Brasil, Ecuador, Cuba, República Dominicana, Paraguay, Costa Rica, México, Uruguay, Belice, El Salvador, Nicaragua, Guatemala, Honduras y Surinam). Esto deviene en un desafío de particular magnitud en los casos en los que menos de un tercio de dicha población logra culminar la educación secundaria alta (Nicaragua, Guatemala, Honduras y Surinam).

Este hallazgo es consistente con el identificado a propósito de los dos niveles educativos tratados de modo precedente, en el sentido que *los países con mayores déficits son, a la vez, los que han mostrado en su pasado reciente progresos más discretos* dentro de la región, de tal forma que son, también los países con mayores déficits actuales y, en el sentido de observarse una *agudización de la brecha entre países*.

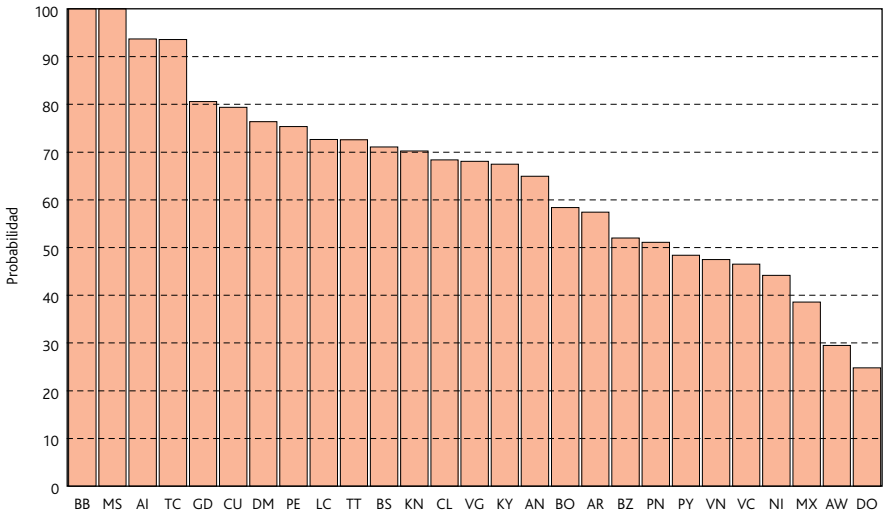
Gráfico 3.23: Variaciones en la contribución relativa al número de personas adultas sin educación secundaria alta completa y porcentaje de personas en edades de egreso reciente (20 a 24 años) que han culminado la educación secundaria alta. 2004.



Fuente:
Para los países del Caribe y Aruba: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) Para Cuba: información del Censo de Población de 2002. Para los países de América Latina: Encuestas de Hogares acopiadas y procesadas por la CEPAL. Toda la información ha sido organizada de acuerdo a la CINE 97. Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

Del mismo modo que con los dos niveles educativos ya descritos, estas proporciones de personas adultas que han culminado o no la educación secundaria alta, son el resultado de trayectorias educativas experimentadas en el pasado por lo que también es necesario calcular, los niveles actuales de conclusión derivados de los patrones actuales de matrícula.

Gráfico 3.24: Tasa de conclusión actual de educación secundaria alta según países. 2004.



Fuente:
Elaboración propia en base a la información del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) Información proporcionada, según la CINE 97, por los puntos focales nacionales en los países que reportan datos usando los cuestionarios conjuntos UNESCO-OCDE-Eurostat. Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

Los patrones actuales de matrícula muestran que en dos países del Caribe (Barbados y Monserrat) la alta secundaria es prácticamente universal. A estos países se agregan Anguila y Turcos y Caicos con niveles actuales de conclusión superiores al 90% Granada, Cuba, Dominica y Perú muestran , por su parte, niveles superiores al 75%. En el otro extremo de la distribución,

siete países registran niveles de conclusión inferiores al 50% (Paraguay, Venezuela, San Vicente y las Granadinas, Nicaragua, México, Aruba y República Dominicana).

(c) Aspectos vinculados a los logros de aprendizaje

Como se señaló anteriormente (p. 83) se asumía que el acceso a los programas educativos habría de implicar tanto el progreso a través de ellos, como la conclusión de estudios y el logro de los aprendizajes deseados. La experiencia, sin embargo, ha mostrado que los procesos educativos son complejos y que, por lo tanto, este supuesto no necesariamente se verifica.

Así, por una parte, los importantes niveles de acceso que se registran en la región van acompañados por niveles de conclusión menores y, por otra parte, se cuenta con evidencia que muestra que los aprendizajes logrados no son equivalentes a los esperados y, en algunos casos, incluso pueden distar mucho de éstos comprometiendo severamente el ejercicio del derecho a la educación.

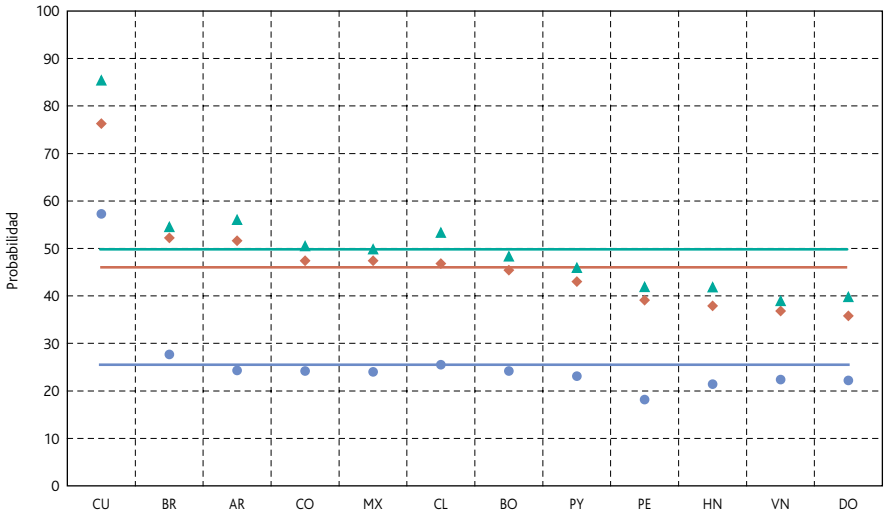
Lo primero, que el acceso no se traduzca en un progreso sostenido hasta la culminación de los estudios, se ha traducido usualmente como "fracaso escolar" indicándose con este término, que existe un conjunto de estudiantes que no logra progresar de forma adecuada por el sistema viéndose en la necesidad de repetir grados y/o abandonar los estudios sin haberlos concluido. Esta forma de ver las cosas, tiende a poner la carga del problema en los estudiantes que son los que "fracasarían." Sin embargo, desde una perspectiva más acorde con la necesidad del reconocimiento a la diversidad de situaciones como un pre-requisito básico de la experiencia educativa y a ésta como un derecho inalienable de las personas, corresponde mas bien notar que lo que se tiene en estos casos, son fracasos del sistema educativo que no logra asegurar el progreso y la culminación de los estudios como el que éstos vayan acompañados por el logro de los aprendizajes esperados. *El "fracaso escolar" es un fracaso de la institucionalidad educativa en su conjunto en su tarea de garantizar de modo efectivo el derecho a la educación*.

Ahora bien, habiendo abordado los temas que corresponden a la conclusión de estudios; es decir a que las personas no accedan o abandonen antes de completar un determinado nivel educativo y dado que los temas vinculados al atraso escolar y la repetición que generan las propias instituciones educativas será visto más adelante (p. 119 y ss.) corresponde detenerse en la evidencia sobre niveles de logro de aprendizaje.

A excepción del primer estudio internacional comparativo llevado a cabo por la UNESCO en 1997 (UNESCO, 1998; 2000b y 2001), no existe evidencia internacionalmente comparable sobre logro académico de los estudiantes que involucre a un conjunto mayor de países de la región. Es de esperar que el segundo estudio de la UNESCO actualmente en desarrollo, brinde información internacionalmente comparable a inicios del año 2008 sobre logro académico en prácticamente la totalidad de países latinoamericanos. Asimismo, sería muy positivo asegurar que las manifestaciones de interés expresadas por representantes de países del Caribe devengan en una extensión de este estudio sobre dicha sub-región.

La evidencia hoy existente, originada tanto en el primer estudio de la UNESCO como en otros estudios internacionales y nacionales, muestra que existen serias limitaciones en el logro de aprendizajes considerados aceptables por parte de la población. En efecto, si bien los resultados del primer estudio de la UNESCO son ampliamente conocidos y pueden ser consultados en detalle en las publicaciones correspondientes (UNESCO 1998, 2000b y 2001) quepa aquí a manera de ilustración mostrar los resultados correspondientes a tres dominios de capacidades matemáticas: solución de problemas simples, reconocimiento de objetos y elementos, y solución de problemas complejos.

Gráfico 3.25: Porcentaje de respuestas correctas en tres dominios de capacidades matemáticas según países. 1997.



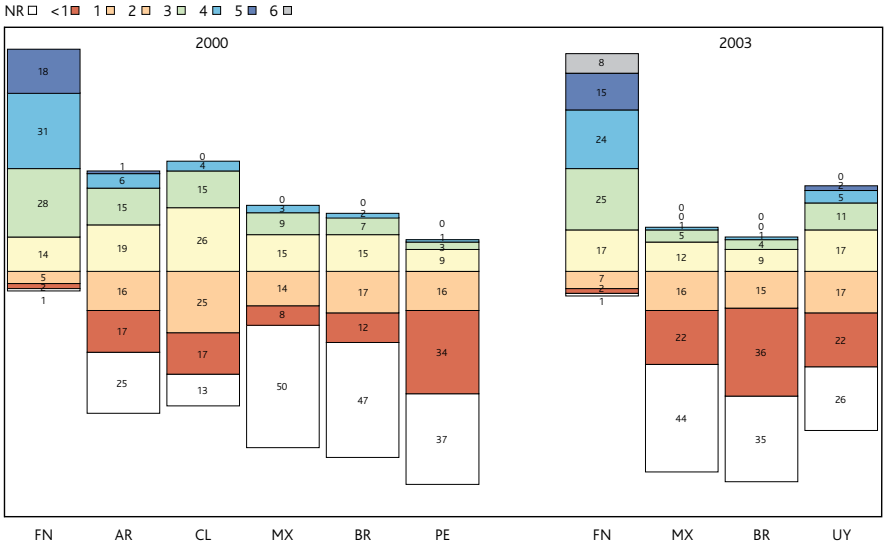
Fuente:
Base de datos del primer estudio internacional comparativo, UNESCO. Las líneas representan la media regional de porcentajes de respuestas correctas para cada dominio.

Es claro que la media regional en todos los dominios se corresponde con valores de respuestas correctas inferiores al 50%, y estas medias regionales sólo son superadas de modo sistemático por Cuba que en los tres dominios, tiene porcentajes de respuestas correctas que superan el 50%. Asimismo, es evidente que el comportamiento de los demás países no presenta variaciones mayores entre ellos ya que éstas sólo ascienden a 16 puntos porcentuales con relación a la resolución de problemas simples, 17 puntos con relación al reconocimiento de objetos y menos de 10 puntos con relación a la resolución de problemas complejos. A su vez, resultan claras las diferencias en el desempeño de los países con relación a estos tres dominios, de forma tal que los porcentajes de respuestas correctas son sistemáticamente mayores con relación a la resolución de problemas simples, y menores con relación a la solución de problemas complejos.

Por su parte, la participación de algunos países de la región en el *Programme for International Student Assessment* (PISA) de la OCDE mostró serias limitaciones en el desempeño de estudiantes de 15 años que se encuentran matriculados en educación secundaria; es decir, que han logrado culminar la educación primaria y proseguir estudios. La evidencia generada por PISA sugiere que el tránsito por la educación primaria sólo garantiza aprendizajes básicos de lecto-escritura y utilización de números a un segmento muy pequeño de la población. En efecto, las dos primeras rondas de este estudio han permitido verificar no sólo el importante segmento de la población que no fue representada por el estudio al concentrarse exclusivamente en población de 15 años matriculada en la educación secundaria,[22] sino también importantes dificultades en el logro de habilidades básicas que se entienden son fundamentales para el desempeño de las personas en el mundo contemporáneo.

22 Véase en las notas metodológicas información de detalle sobre los objetivos de PISA y el significado de las escalas de desempeño establecidas.

Gráfico 3.26: Porcentaje de alumnos según nivel de desempeño alcanzado en lectura (2000) y matemática (2003). Países seleccionados.



Fuente: UNESCO/OCDE (2003) y OCDE (2006) Véase explicación en notas metodológicas.

En efecto, PISA revela no sólo ni principalmente que los países de la región aseguran a sus estudiantes logros de aprendizaje menores comparados a los de otros países (en la gráfico se añadió el caso de Finlandia –FN, como ilustración al respecto) sino y de modo mucho más significativo que dichos desempeños, independientemente de los posicionamientos relativos entre países -rankings, son deficientes en términos absolutos ya que se corresponden con profundas dificultades para desarrollar las más elementales operaciones de lectura y uso de números.

Si a esta evidencia se añade que el *Primer Estudio* de la UNESCO en 1997 mostró que no había diferencias significativas entre los niveles de logro de los estudiantes de los países participantes excepto Cuba, y si se asume que éstos resultados podrían estas asociados a los de PISA, es posible sugerir como hipótesis que los niveles de desempeño de otros países de la región no hubiesen sido muy diferentes de los registrados por los participantes. Esto, por cierto, es corroborado por el sentimiento general de desasosiego existente acerca de los logros académicos que el sistema educativo asegura a los estudiantes basado de modo principal en evidencia de evaluaciones nacionales de logro académico o en otro tipo de evidencias.

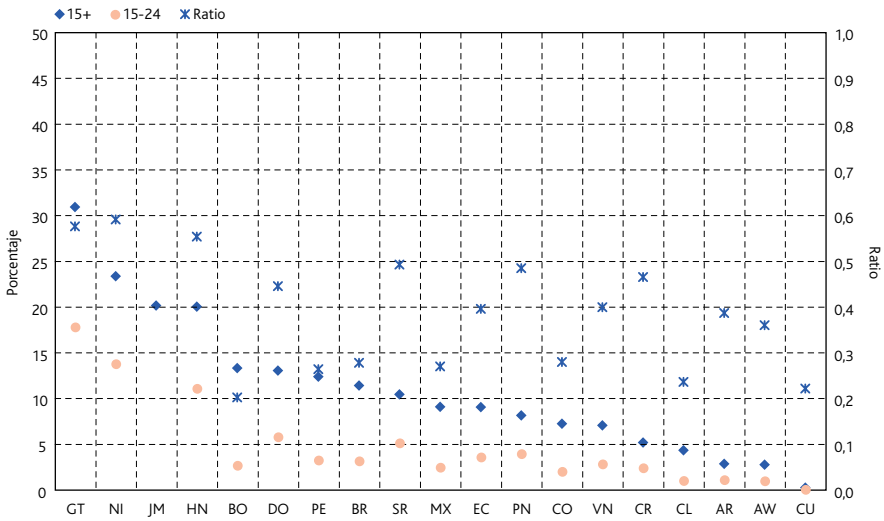
Por otra parte, la conclusión de los estudios con los logros de aprendizaje esperados se expresa también en las competencias manifiestas por la población a lo largo de la vida. Como lo muestra la evidencia disponible (Statistics Canada; OECD 2005 p.59 y ss.), los niveles de escolaridad logrados por la población se traducen en competencias de lecto-escritura, aunque de una manera variable que refleja diferentes niveles de efectividad de las experiencias educativas. Hasta la fecha no existe evidencia sistemática y comparable en la región sobre competencias de lecto-escritura ya que ésta sólo ha sido producida por estudios puntuales con escasa participación de países de la región y es, en este marco, donde cobra particular importancia el desarrollo del *Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización* (LAMP) conducido por el Instituto de Estadística de la UNESCO.

En efecto, LAMP habrá de producir de modo sistemático e internacionalmente comparable, información sobre los niveles de competencias de alfabetización de la población adulta, poniendo particular énfasis en identificar los distintos tipos de dificultades que explican los desempeños más rudimentarios, de modo que los programas de intervención cuenten también con información clave para su diseño e implementación. Asimismo, LAMP busca desarrollar

capacidades nacionales para que los países puedan generar este tipo de información en base a marcos conceptuales más acordes con las concepciones actuales de la educación y que ven a las competencias de alfabetización como un continuo de competencias que no son representadas con propiedad mediante el uso de una variable dicotómica como lo hace la tradicional forma de medir la "capacidad de leer y escribir" que, además, tiene otras dificultades derivadas del hecho de basarse en auto-declaraciones o en información sobre niveles de escolaridad de la población usada como una medida aproximada a este problema -proxy.

A la fecha, sin embargo, sólo se cuenta con información de dichas tasas de analfabetismo tradicionales las mismas que muestran la proporción de personas que declaran, o se estima, no sean capaces de leer y escribir. A pesar de las limitaciones ya mencionadas, estas tasas nos brindan una indicación general de aquellos que identifican su situación como una de máxima exclusión educativa, lo cual establece por lo menos el "piso" de la magnitud del problema.

Gráfico 3.27: Porcentaje de analfabetos entre la población de 15 y más años y de 15-24 años. 2004.



Fuente:
Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

Los números muestran que, en general, los progresos verificados en las secciones anteriores se han traducido también en una reducción importante de los porcentajes de personas que declaran no saber leer y escribir. Así, con las excepciones de Guatemala, Nicaragua y Honduras, los países con información muestran tasas para su población más joven que son menores a la mitad de las observadas para la población adulta en general.

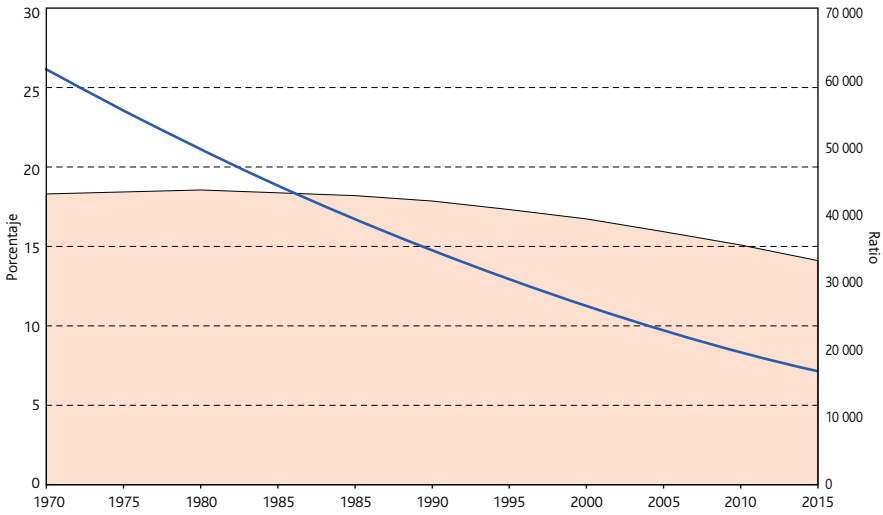
Sin embargo, esto no debe llamar a desdeñar el hecho que estos números implican que 34,8 millones de personas de 15 o más años se autodefinen como analfabetos de los cuales 3,2 millones tienen entre 15 y 24 años.[23] Si esta información se vincula con los 87,9 millones de personas de 15 y más años que no tienen una educación primaria completa, la magnitud del desafío resulta insoslayable.

Por otra parte, las tasas actuales son el resultado de un importante patrón de cambios verificado en las últimas décadas como lo muestra el gráfico siguiente.

23 Nótese que la evaluación más reciente del UIS (septiembre de 2006) en la que se basa esta información, sólo incluye un número limitado de países e información de diversos años. Así, por ejemplo, no se incluye información para Haití, ni se considera los esfuerzos mas recientes como los desarrollados en Venezuela debido a la fecha de la información usada como fuente. Véase el anexo de datos para los detalles.

Gráfico 3.28: Tasas de analfabetismo y número de analfabetos 1970-2015 en América Latina y el Caribe.

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) evaluación de julio de 2002.



Llama la atención el diferente ritmo en el que decrecen las tasas y la población que declara no saber leer y escribir, siendo el ritmo de ésta mucho menor al de aquélla. Este diferente comportamiento de las tasas y los volúmenes absolutos se vincula a varios fenómenos. En primer término debe considerarse el importante crecimiento poblacional observado en el mismo período que se traduce en que la población total de la región en el año 2005 representaba 2,4 veces la población de 1970 y se espera que para el año 2015 represente unas 2,8 veces dicho valor. El hecho que este crecimiento poblacional no se haya visto acompañado por un incremento equivalente en el número absoluto de personas que declaran no saber leer y que, por el contrario, este número haya disminuido aunque sea en las proporciones observadas, es el resultado de los claros progresos registrados en términos del acceso y la conclusión de, especialmente, la educación primaria.

Sin embargo, el hecho que estos progresos aún no permitan alcanzar la conclusión universal de la educación primaria, se traduce en que cada año un número de personas jóvenes se incorpore a la población que declara no saber leer y escribir compensando parcialmente la reducción que las defunciones producen en el número de adultos en dicha condición. Si bien, los volúmenes de población joven que al no acceder o abandonar sus estudios sin consolidar las habilidades más elementales de lecto-escritura es cada vez menor, es un fenómeno aún presente que indica que los sistemas educativos aún no logran garantizar de modo universal al menos niveles básicos de lecto-escritura, sino que sigue "produciendo" personas sin esas capacidades.

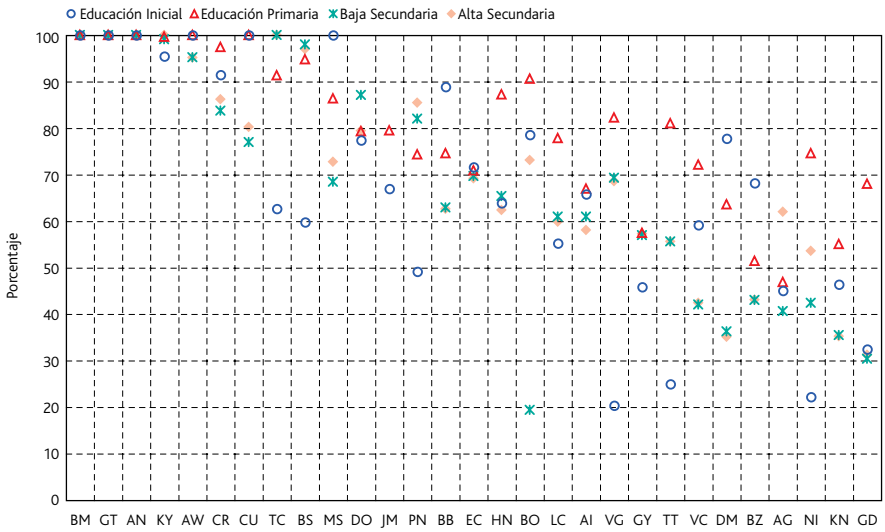
(d) Aspectos de la gestión curricular directamente vinculados al logro de las metas

En adición a los aspectos anteriores que dan cuenta de la eficacia de los programas educativos para lograr las metas que consagran las aspiraciones por el derecho a la educación, es preciso también incluir en la reflexión elementos vinculados a como el accionar concreto de los actores a propósito del proceso de enseñanza aprendizaje contribuye, o no, al logro de los objetivos educativos centrales, para lo que es preciso considerar el contexto en el cual se desarrolla, los propios actores (docentes y estudiantes), así como las interacciones entre ellos y entre pares.

La disponibilidad de información comparable sobre estos temas es particularmente limitada. En efecto, en relación a la información internacional sobre los docentes, esta se limita, más allá de su número,[24] a aspectos de certificación formal y a la inversión en puestos docentes por un número de alumnos.[25]

Estudios puntuales han entrado en otros aspectos sustantivos, sin embargo, aún está pendiente avanzar hacia un marco analítico que permita identificar las necesidades de información tanto sobre la gestión en general, como los aspectos referidos a los docentes en particular, en consonancia con una preocupación centrada en el derecho a la educación.[26]

Gráfico 3.29: Porcentaje de docentes que satisfacen los requisitos mínimos de certificación por nivel educativo según países. 2004.



Fuente:
Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS)
Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

La información disponible muestra una situación muy diversa. Así, en la educación pre-escolar 8 países (Bermuda, Guatemala, Antillas Holandesas, Islas Caimán, Aruba, Costa Rica, Cuba y Monserrat) registran más de un 90% de sus docentes satisfaciendo los requisitos de certificación que se les exige. Por otra parte, en otros ocho países (Panamá, Islas Vírgenes Británicas, Guyana, Trinidad y Tobago, Antigua y Barbuda, Nicaragua, San Kitts y Nevis y Granada) menos del 50% de los docentes satisface los requisitos de certificación para este nivel.

Esta situación varía en el caso de la educación primaria donde el umbral del 90% es superado por 10 países (los mismos que en el caso anterior, menos Monserrat y más Turcos y Caicos, Bahamas y Bolivia) y sólo un país (Antigua y Barbuda) tiene menos de un 50% de docentes con las certificaciones requeridas para este nivel.

Del mismo modo, en la educación secundaria (baja y alta) siete países superan el umbral del 90% (Bermuda, Guatemala, Antillas Holandesas, Islas Caimán, Aruba, Turcos y Caicos y Bahamas) y cinco (San Vicente y las Granadinas, Dominica, Belice, San Kitts y Nevis y Granada) cuentan con menos de la mitad de sus docentes con las certificaciones requeridas en ambos

24 No siempre definido con precisión ya que se combinan diversas motivaciones y aspectos a explorar. Así por ejemplo, las preocupaciones por la inversión suelen enfatizar el número de docente como *equivalentes de tiempo completo*; o el número de contratos o puestos docentes existentes. Por su parte, preocupaciones pedagógicas enfatizan el número de alumnos a cargo de una persona. El problema mayor se presenta cuando se usa un indicador construido con un propósito a efectos de dar cuenta de otro diferente.

25 Lamentablemente, es usual que este indicador de inversión (calculado con equivalentes de tiempo completo) sea usado para dar cuenta del fenómeno pedagógico "tamaño de un grupo".

26 Véase Guadalupe, C. (2005) y Mascardi, L. (2005)

niveles educativos (alta y baja secundaria) y tres países más (Bolivia, Antigua y Barbuda y Nicaragua) tienen esta misma situación sólo en la baja secundaria.

Dedicación docente, y visiones docentes sobre la evaluación de su desempeño y la autonomía escolar

En cuanto a la dedicación exclusiva a la docencia y la cantidad de establecimientos educativos en los que trabaja el docente, como indicadores que se acercan a la descripción de las actividades de los docentes y su profesión, es posible contar con información proveniente de un reciente estudio del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo de la UNESCO, sede Buenos Aires, sobre la profesionalización de los docentes (véase Tenti, 2005). Así para Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, es factible decir que alrededor del 15% de los docentes en los niveles primaria y secundaria tienen otra actividad remunerada (adicional a la docencia), variando entre 12,5% (Argentina) a 17,3% (Uruguay), mientras que en relación a la cantidad de establecimientos educativos en los que trabaja la situación es más heterogénea, variando entre un 44,7% de docentes que trabajan en un sólo establecimiento como en el caso de Uruguay, a un 87,4% en el caso de Perú (Op.cit. p 92 y p 86).

Tabla 3:
Porcentaje de docentes según cantidad de establecimientos educativos en los que trabaja.

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Sólo en 1 establecimiento	68,6	57,2	87,4	44,7
En 2	21,1	31,5	10,5	35,2
En 3	5,8	6,2	1,4	13,7
En 4 o más	2,8	2,9	0,7	6,5
Ns / Nc	1,7	2,3	-	-
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires. En base a Tenti (2005), texto que presenta resultados del trabajo de UNESCO/IIPE, sede Buenos Aires, en el marco de su programa de investigación sobre "La profesionalización de los docentes".

Esta situación se diferencia entre niveles educativos, siendo los docentes de educación secundaria los que muestran un menor grado de exclusividad como, por cierto, cabría esperar. Sin embargo, es notoria la diferencia entre países, originada en la variedad de formas en como organizan sus procesos educativos, siendo la mayor diferencia entre Perú y Uruguay: mientras que en el primero, el 81,6% de los docentes en educación secundaria trabaja en un solo establecimiento, en Uruguay sólo el 27,2% lo hace bajo esas mismas características. (Op.cit.).

El mismo estudio de UNESCO/IIPE constata que poco más del 75% de los docentes de estos países se autodefinen como *facilitadores* del aprendizaje de los alumnos, porcentaje superior a la fracción de docentes que se autodefine principalmente como *transmisor de cultura y conocimiento*, siendo este patrón bastante homogéneo para los dos niveles educativos analizados aunque con una leve tendencia de aumento del porcentaje del rol de "transmisor" en el caso de educación secundaria y cuando se trata de docentes varones. (Op.cit. p 123 y p 124).

Con respecto a la evaluación del desempeño docente, la mayoría de éstos considera que las autoridades de la institución donde trabaja deberían participar en el proceso de evaluación (Argentina 75,5%, Brasil 69,0% y Uruguay 76,8%), con excepción de Perú donde la elección de esta opción se redujo al 47,7%, siendo en este caso identificados los técnicos y expertos del Ministerio de Educación como la opción más frecuente. Cabe mencionar también las marcadas diferencias entre Brasil y el resto de los países participantes en el estudio en cuanto a la participación en la evaluación docente de los padres de familia y la comunidad escolar, por un lado, y los alumnos de los establecimientos, por otro. En efecto, en Brasil alrededor del 50% de los docentes valora la participación de estos actores en la evaluación docente, mientras que en el resto dicha preferencia no supera el 35% en el caso de los padres y es menor al 25% en el caso de la participación de

los alumnos. (Op.cit. p 97).

En conexión con este tema, la posibilidad de que los propios rendimientos académicos de los alumnos sean tenidos en cuenta para la evaluación del desempeño de los docentes, es un tema que divide las opiniones entre el cuerpo docente. Mientras que en Argentina y Brasil el 42,9 % y 41,8% de los docentes respectivamente, está a favor y el 46,8% y 53,5% en contra, en Perú el 68,5% acuerda con dicha inclusión y el 29,2% desacuerda. Independientemente de la magnitud en cada país, los porcentajes a favor se incrementan cuando los respondientes son docentes que laboran en instituciones educativas privadas. (en base a información procesada especialmente por UNESCO/IIPE para este informe).

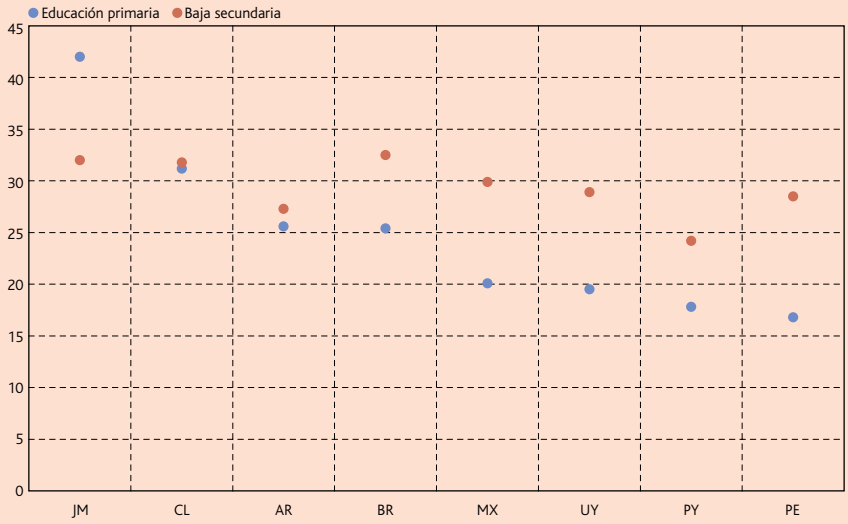
Con relación a la autonomía de las escuelas y la flexibilización de los sistemas educativos, dicha encuesta muestra que más del 60% de los docentes en Brasil, Perú y Uruguay creen que una mayor autonomía de las instituciones educativas fortalecerá sus capacidades para aumentar la igualdad de oportunidades de aprendizaje, mientras que en Argentina este porcentaje alcanza el 47,0% con un 28,6% de docentes que adhiere a la idea que dar más autonomía a los establecimientos educativos es una política que "desresponsabiliza" al Estado en la prestación del servicio educativo (Brasil 16,9%; Perú 17,1% y Uruguay 15,9% - Op.cit. p 144).

Tamaño de clase

En pocos casos (aquellos países que reportan información mediante los cuestionarios UNESCO-OCDE-Eurostat) se cuenta con información comparable sobre el tamaño del grupo pedagógico al que los docentes atienden, pero sólo para la educación primaria y la baja secundaria y sin contar con desagregaciones que permitan controlar el efecto de las secciones multigrado. Como es de esperar, los tamaños de clase son menores en la educación primaria, excepto en Jamaica, mientras que en Chile son prácticamente idénticos lo que se corresponde con el hecho que de acuerdo a la estructura nacional estos dos niveles son indistinguibles.

Contar con información de este indicador controlando el efecto de las secciones multigrado y medidas que describan la variabilidad en el interior de los países y para el conjunto de la región, ampliaría significativamente las posibilidades de análisis sobre esta variable central de los procesos pedagógicos.

Número de alumnos por sección o grupo según países. 2004.



Fuente:
Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS)

(e) Reflexión final

Las variables consideradas en este capítulo muestran que el progreso hacia el logro de los objetivos de la EPT[27] es modesto y que se necesita esfuerzos mayores incluso en áreas elementales como asegurar la conclusión universal de la educación primaria y que ésta vaya asociada con el logro de aprendizajes básicos imprescindibles para todos.

Incluso en países en los que la meta de la universalización de la educación primaria completa se ve muy próxima, es necesario prestar atención a los segmentos de población aún excluidos, ya que si bien pueden parecer porcentajes menores de la población, son personas con iguales derechos que los demás. La acción requerida para llegar a éstos suele tener características específicas y demandar incluso de la concertación intersectorial.

Con relación a otras metas, el progreso también puede ser constatado pero tiende a ser aún más modesto. La cantidad de personas que declaran no saber leer y escribir, por ejemplo, es un área que demanda de una acción decidida y urgente, junto con las acciones destinadas a evitar que el sistema siga "produciendo" nuevas personas en estas condiciones.

Del mismo modo, el acceso a programas de atención integral de la primera infancia –vistos aquí únicamente a través del acceso a programas de educación pre-escolar– si bien muestra importantes progresos que han colocado a la región en un sitial privilegiado en el mundo, da cuenta de grandes disparidades entre países y entre grupos etáreos. La universalización de al menos un año de educación pre-escolar empieza a ser una meta próxima de alcanzar para un número importante de países, pero aún hay otros que están lejos de esta situación. Asimismo, como constató el último Informe Mundial de Seguimiento de la EPT (EFA Global Monitoring Report Team 2006), estos servicios tienden a concentrarse en sectores sociales más favorecidos de la población, por lo que el desafío de su expansión es de crucial importancia a efectos de avanzar simultáneamente en objetivos vinculados a la equidad.

El acceso y la conclusión de la educación secundaria también muestran una importante heterogeneidad. Si bien los niveles de acceso de un número importante de países alcanzan por lo menos el 75%. Ésta no es una situación fácilmente alcanzable por otros que tienen niveles de acceso y conclusión que llaman fuertemente la atención. Son pocos los países que logran niveles de conclusión de alta secundaria a más de la mitad de la población e incluso hay un número reducido de países donde menos de una de cada tres personas logra concluir dicho nivel.

El impacto que los millones de personas sin educación primaria o secundaria (baja y alta) completas tiene sobre las posibilidades de desarrollo general de los países, así como sobre las posibilidades de dichas personas de lograr condiciones de vida dignas, no puede soslayarse. En directa relación con esto, llama la atención que los programas de educación para jóvenes y adultos que no concluyeron la educación primaria o secundaria muestren niveles de cobertura tan limitados.

Debe mencionarse la marcada diferencia en el acceso a la educación terciaria existente entre los países de América Latina y los del Caribe tanto en lo que refiere a los volúmenes relativos de población que acceden, como en cuanto el importante peso que la movilidad internacional tiene en el Caribe.

27 Nótese que el objetivo vinculado a la equidad se trata de modo específico en el capítulo cinco.

4. ¿SON LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE LA REGIÓN *EFICIENTES* EN LA ASIGNACIÓN Y USO DE LOS RECURSOS QUE LA SOCIEDAD DESTINA A LA EDUCACIÓN?

Un tema recurrente en el debate educativo tiene que ver con la eficiencia de los sistemas educativos. La eficiencia no puede ser vista de modo exclusivo como un prurito economicista, sino vinculada de modo sustantivo y directo con dos aspectos centrales de la acción pública en el terreno de la educación:

- La necesidad de honrar los recursos que la sociedad destina a la acción pública es un imperativo que tiene que ver con la condición de ciudadanos y, por consiguiente, con sus derechos básicos en tanto partícipes de la institucionalidad política.
- El efecto negativo que tiene la ineficiencia sobre la propia tarea educativa tanto en términos de distraer parte de los recursos limitados con los que se cuenta y que bien podrían destinarse a garantizar de mejor manera el derecho a la educación, en términos de las experiencias educativas de las personas en tanto el atraso escolar afecta las trayectorias educativas reduciendo las probabilidades de conclusión y prosecución de estudios.

La región cuenta con innumerables estudios sobre eficiencia interna basados en general en un conjunto de información e indicadores disponibles en los países que de modo tradicional han acopiado información al respecto, dados los modelos de análisis imperantes en sus sistemas de información.[1]

En esta oportunidad, para conocer los niveles de eficiencia de los sistemas educativos se revisará información relativa a algunos indicadores que, aunque son producidos utilizando la información disponible y comparable a nivel internacional, no forman parte de la línea estándar incluida en los análisis tradicionales de eficiencia interna. A saber:

- La condición de matrícula oportuna de los estudiantes y cómo ésta varía desde el ingreso a la educación primaria a lo largo de la trayectoria educativa. El interés central es conocer en qué medida se garantiza que las personas accedan a los programas de educación primaria en el momento que corresponde de acuerdo con su desarrollo; es decir, a la edad que se estipula para este fin dada la estructura curricular y si a partir de ello los programas educativos son capaces de mantener la situación de ingreso o, por el contrario, provocan atraso escolar o expulsan a los estudiantes.
- Se comparará el número de años que se espera una persona esté escolarizada con el número de grados que se espera apruebe.
- El impacto del atraso escolar sobre las probabilidades de conclusión de estudios.
- El volumen de recursos financieros que se desperdician cada año por problemas de ineficiencia interna de los programas educativos.

(a) Acceso y cobertura oportunos

El atraso escolar es un fenómeno recurrente en la región. Este se origina en problemas de acceso tardío y se agudiza debido a la repetición. En este sentido, resulta de crucial importancia conocer, en primer lugar, cuál es la condición de atraso escolar de las personas al inicio de sus trayectorias educativas como indicador de lo que los programas educativos "reciben" de la sociedad.

El ingreso tardío suele estar asociado con problemas de accesibilidad a los servicios, en particular en zonas rurales dispersas. En efecto, la posibilidad de recorrer distancias importan-

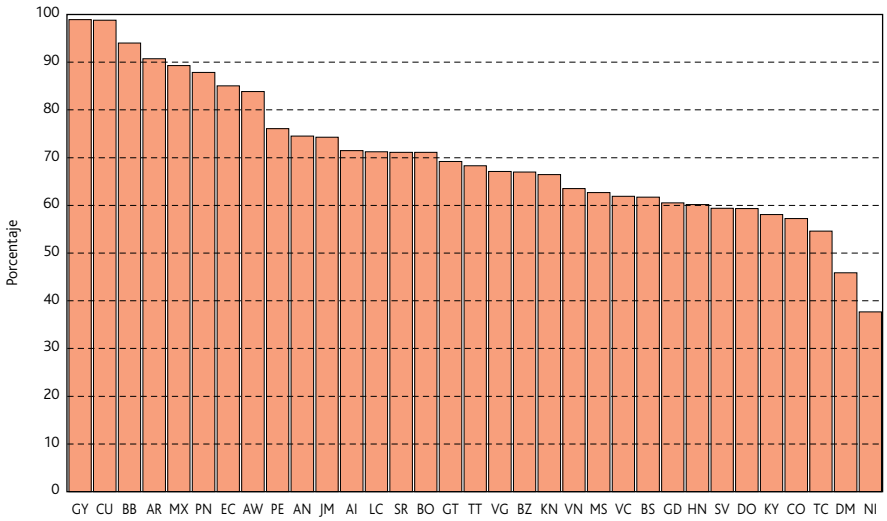
1 Modelos del tipo Contexto-Insumo-Proceso-Producto (CIPP).

tes para asistir a la escuela está asociada de modo directo con la edad de los niños y, en ese sentido, el ingreso tardío se vincula con la insuficiencia de servicios educativos y da cuenta de las condiciones de marginación de las poblaciones.

El gráfico siguiente muestra el porcentaje de personas que ingresan al primer grado de educación primaria con la edad que la normativa estipula para tal fin. Como se puede apreciar, existe un importante desfase entre la edad normativamente establecida y lo que sucede de modo efectivo en un número importante de países. Debe notarse, sin embargo, que si bien este desfase suele ilustrar problemas de ingreso tardío, también puede ser el resultado de situaciones de ingreso "precoz" que pueden implicar dificultades pedagógicas equivalentes o, incluso, más complejas que las derivadas del ingreso tardío.

Gráfico 4.1: Tasa neta de ingreso al primer grado de educación primaria según países. 2004.

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.



Sólo cuatro países (Guyana, Cuba, Barbados y Argentina) logran que al menos el 90% de la población en edad de ingreso al primer grado de primaria, efectivamente lo haga en ese momento; mientras que en 18 países (Guatemala, Trinidad y Tobago, Islas Vírgenes Británicas, Belice, San Kitts y Nevis, Venezuela, Monserrat, San Vicente y las Granadinas, Bahamas, Granada, Honduras, El Salvador, República Dominicana, Islas Caimán, Colombia, Turcos y Caicos, Dominica y Nicaragua) dicha proporción es inferior al 70% e incluso inferior al 50% en dos casos (Dominica y Nicaragua).

Si bien el indicador anterior puede verse afectado por algunos problemas de registro o inconsistencias de la información, éste permite establecer una referencia al punto de partida sobre el que los programas educativos actúan y, en este sentido, es posible evaluar en qué medida esta situación "recibida" es mantenida o deteriorada por la operación del sistema.

En efecto, un sistema educativo perfectamente eficiente desde el punto de vista de las trayectorias educativas, es uno en el que el 100% de las personas en edad de ingresar en efecto lo hacen en el momento que corresponde, y transitan por los distintos grados sin verse demorados por efecto de la repetición o expulsados. Así, la proporción de personas que se encuentra matriculada en el grado que corresponde de acuerdo a su edad, es decir la cobertura oportuna, es una medida resumen de esta eficiencia en las trayectorias y la evolución de dicha cobertura oportuna muestra en qué medida el sistema educativo es capaz de mantener lo que ha "recibido."[2]

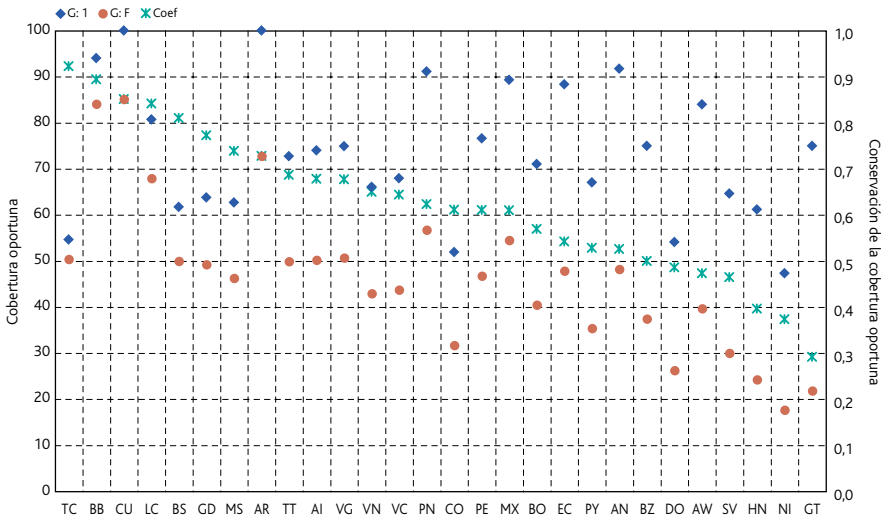
2 Guadalupe, Rodríguez y Silva en Guadalupe, C. coord. (2002) y Guadalupe, C. (2002).

El gráfico siguiente muestra el porcentaje de la población de las correspondientes edades oficiales que se encuentra matriculada en el grado inicial (G:1) o final (G:F) de la educación primaria, así como el coeficiente que vincula ambos valores dando cuenta de en qué medida el sistema educativo conserva su punto de partida.[3]

Como puede observarse, sólo un país (Turcos y Caicos) muestra que a lo largo de su educación primaria conserva las nueve décimas partes de la cobertura oportuna con la que parte la población en el primer grado; es decir, de cada 10 niños que lograron cursar el primer grado en la edad estipulada para tal fin, 9 logran cursar el grado final en la misma condición. La gran mayoría de países conserva menos de las 7 décimas partes de ésta, y en seis (República Dominicana, Aruba, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Guatemala) el sistema logra atrasar o expulsar a más de la mitad de las personas que cursaron de modo oportuno el primer grado.

Así, sólo en dos países (Barbados y Cuba) más del 80% de la población en edad de cursar el último grado de la educación primaria lo está haciendo. Por otro lado, estar matriculado oportunamente en el grado final, que sería la norma en un sistema educativo eficiente, sólo es una realidad para menos de un tercio de la población en seis países latinoamericanos (Colombia, República Dominicana, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Guatemala).

Gráfico 4.2: **Cobertura oportuna en los grados inicial y final de educación primaria y coeficiente de conservación de la cobertura oportuna según países. 2004.**



Fuente:
Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

Por otra parte, si bien la cobertura oportuna en el primer grado de educación primaria tiene un valor promedio para el conjunto de los países observados que supera el 73%, desciende al grado final a cerca del 47%, lo que significa que los sistemas educativos sólo conservan, en promedio, un 63,1% de su punto de partida. Es decir, en promedio, *los sistemas educativos de la región atrasan o expulsan*, **sólo a lo largo de la educación primaria**, *a 4 de cada 10 niños que lograron cursar el primer grado de modo oportuno*.[4]

3 Idealmente esta información debería construirse con datos de una serie temporal, de modo que se tenga la cobertura oportuna en el primer grado para el año t, y la cobertura oportuna para el grado final en el año t+d-1, donde d es la duración oficial del nivel. Sin embargo, la información disponible no lo ha permitido, por lo que se considera únicamente la información de un único año asumiéndose, por ahora, cierto grado de permanencia en el tiempo de estos valores. Para mayor detalle, véase las notas metodológicas.

4 Nótese que la falta de información de Brasil tiende a sesgar estos valores regionales por lo que, en este caso, se ha preferido hablar del valor para los países observados. Las altas tasas de repetición y el volumen de población podría afectar de modo importante el valor regional.

Al mismo tiempo, es posible observar de modo referencial en algunos países,[5] en qué medida la cobertura oportuna en el grado final de la educación primaria ha ido cambiando en los últimos años. La tabla siguiente muestra la información disponible al respecto. Como puede observarse, la tendencia de cambio es positiva, al menos en estos países, aunque con una nimia velocidad de crecimiento; lo que llama a particular preocupación es que la cobertura oportuna en el grado final de la educación primaria tiende a ser baja (menor a 60%) en todos los países, excepto Argentina y Cuba.

Tabla 4: **Cobertura oportuna en el grado final de educación primaria. 1999-2004.**

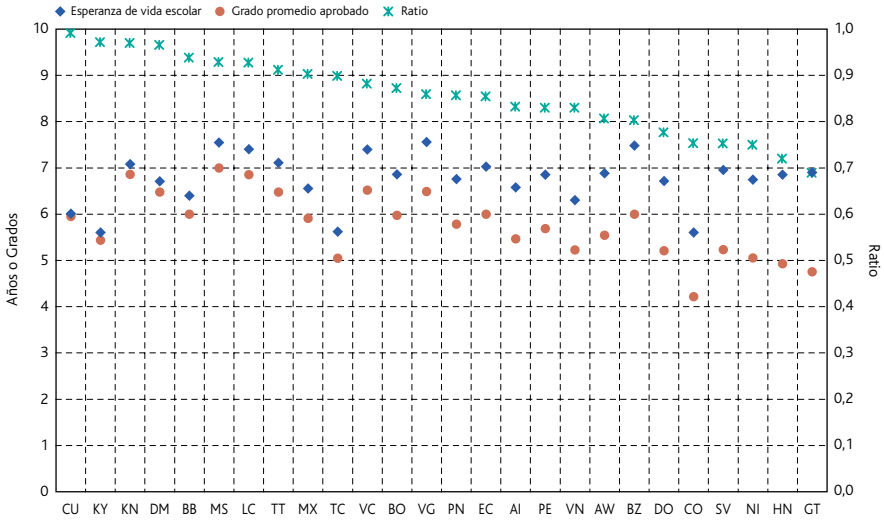
Países	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Argentina	73,2	74,2	73,8	75,7	74,5	72,8
Colombia	32,7	n.d.	34,3	34,4	n.d.	31,7
Cuba	77,2	81,2	83,1	88,6	86,7	85,1
Ecuador	42,3	43,6	45,4	47,0	47,9	n.d.
Guatemala	16,3	18,6	19,8	20,5	n.d.	21,8
Panamá	51,7	54,7	55,9	57,3	n.d.	56,7
Paraguay	26,9	30,2	32,2	34,6	25,5	35,4
Perú	42,6	44,3	40,1	43,2	n.d.	46,7
Venezuela	34,1	35,5	n.d.	41,4	41,7	42,9

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) Para Paraguay y Perú: valores calculados a partir de información proporcionada por los puntos focales nacionales para este informe. Los datos se encuentran ordenados según el valor correspondiente al año 2004.

(b) Impacto de la ineficiencia sobre las trayectorias educativas

Una manifestación de los problemas de eficiencia de los sistemas educativos es la relación entre la cantidad de años que se espera una persona permanezca en la escuela y el número de grados que se espera logre aprobar. En efecto, el gráfico siguiente muestra, para el caso de la educación primaria, los valores y la relación entre ambos fenómenos.

Gráfico 4.3: **Esperanza de vida escolar y grado promedio aprobado esperado en educación primaria. 2004.**

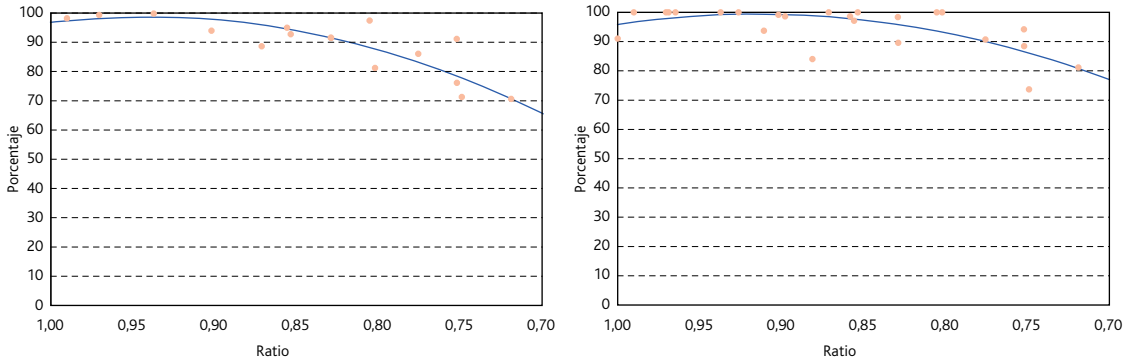


Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

5 El carácter referencial de esta información obedece tanto al número de países como a la limitada información disponible para éstos y a posibles inconsistencias de la misma.

Resulta manifiesto que en un número importante de países existe un marcado desajuste entre el tiempo esperado de escolarización y el número de grados que se aprueba. Si se vincula esta información con la mostrada sobre los niveles de la conclusión de la educación primaria (p. 97 y ss.) se notará que, en la medida que las discrepancias se incrementan, los niveles de conclusión de estudios disminuyen como lo muestra el siguiente gráfico.

Gráfico 4.4: **Ratio grado aprobado esperado / esperanza de vida escolar (sólo educación primaria) y porcentaje de la población de 15 a 19 años que ha culminado la educación primaria y conclusión actual de la educación primaria. 2004.**

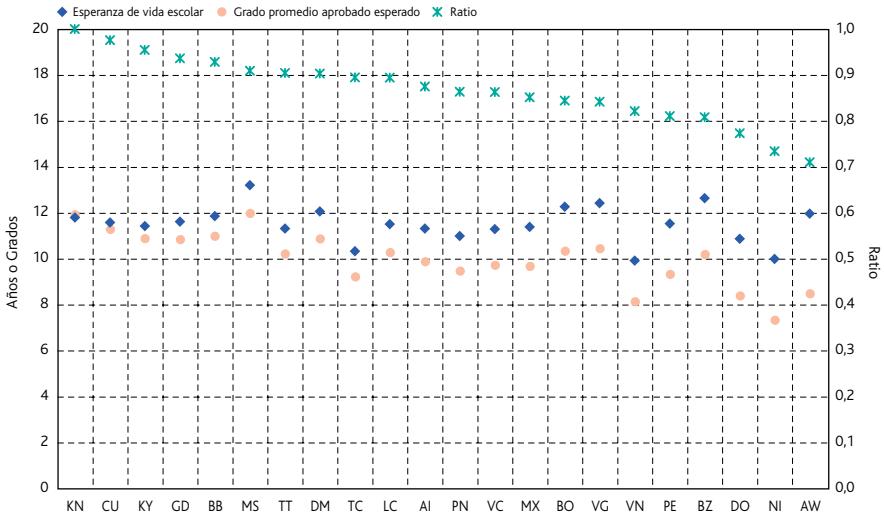


Esta relación, evidente en la educación primaria, se vuelve difusa a nivel de la educación secundaria debido a que el atraso escolar incrementa las probabilidades de abandonar los estudios, lo que se hace más marcado a mayor la edad de las personas, de modo tal que aquéllos que llegan a la educación secundaria lo hacen tras pasar un primer "filtro" en la educación primaria. Así, el hecho que la probabilidad de continuar estudios se reduzca con el atraso, produce un patrón según el cual llegan a los niveles educativos más altos personas con trayectorias educativas más "exitosas" (con menor atraso), produciéndose un patrón *darwiniano* de "supervivencia de los más aptos" con una profunda carga discriminatoria.

Esto se aprecia, por una parte, en la estructura de la matrícula según edades y grados y, por otra, en el menor ajuste entre en la relación antes mencionada que, de todas formas, está presente. En efecto, al observar las trayectorias educativas hasta el final de la educación secundaria alta también se verifica una importante discrepancia entre el número de años que se espera una persona esté matriculada y el número de grados que se espera apruebe como es mostrado en el gráfico siguiente.

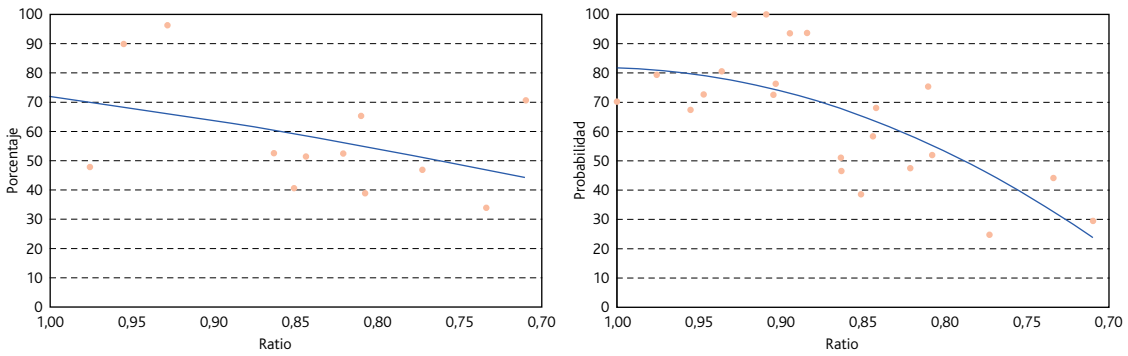
Fuente:
Para la conclusión de personas de 15 a 19 años: países del Caribe y Aruba: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS); para Cuba: información del Censo de Población de 2002; para los países de América Latina: Encuestas de Hogares acopiadas y procesadas por la CEPAL. Para grado promedio aprobado esperado: elaboración propia con información del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) Información proporcionada, según la CINE 97, por los puntos focales nacionales en los países que reportan datos usando los cuestionarios conjuntos UNESCO-OCDE-Eurostat.

Gráfico 4.5: **Esperanza de vida escolar y grado promedio aprobado esperado. Educación primaria y secundaria. 2004.**



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Para el cálculo del grado promedio aprobado esperado: información proporcionada, según la CINE 97, por los puntos focales nacionales en los países que reportan datos usando los cuestionarios conjuntos UNESCO-OCDE-Eurostat. Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

Gráfico 4.6: **Ratio grado aprobado esperado / esperanza de vida escolar (desde educación primaria hasta educación secundaria alta) y porcentaje de la población de 20 a 24 años que ha culminado la educación secundaria alta y probabilidad de término de la educación secundaria alta. 2004.**



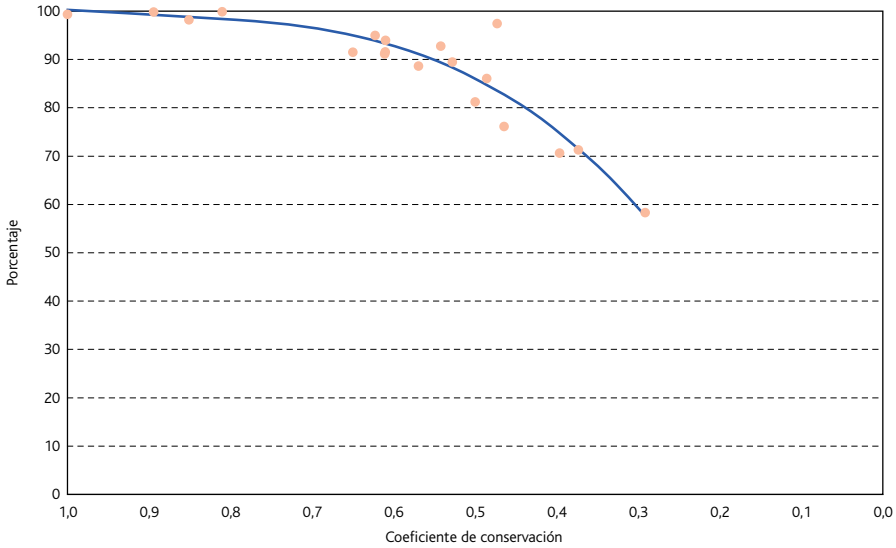
Fuente: Para la conclusión de personas de 20 a 24 años: países del Caribe y Aruba: base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS); para Cuba: información del Censo de Población de 2002; para los países de América Latina: Encuestas de Hogares acopiadas y procesadas por la CEPAL. Para grado promedio aprobado esperado: Elaboración propia con información del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Información proporcionada, según la CINE 97, por los puntos focales nacionales en los países que reportan datos usando los cuestionarios conjuntos UNESCO-OCDE-Eurostat. Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

(c) Impacto de la ineficiencia sobre la conclusión de los estudios

La ineficiencia de los sistemas educativos impacta sobre las posibilidades de las personas relativas a la continuación exitosa de sus estudios. En efecto, el atraso escolar derivado de la repetición lleva a que las familias tengan también que enfrentar sobre-costos, así como al aumento del costo de oportunidad de estudiar lo que, en último término, se traduce en decisiones sobre la continuidad de los estudios.

La evidencia disponible en la región muestra con nitidez como la ineficiencia del sistema, expresada en su capacidad para atrasar o expulsar estudiantes, se asocia con menores niveles de conclusión de los estudios tal y como se representa en el gráfico siguiente:

Gráfico 4.7: **Coeficiente de conservación de la cobertura oportuna en educación primaria y porcentaje de la población de 15 a 19 años que ha culminado la educación primaria. 2004.**



Fuente:
Para la conclusión de personas de 15 a 19 años: países del Caribe y Aruba: base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS); para Cuba: información del Censo de Población de 2002; para los países de América Latina: Encuestas de Hogares acopiadas y procesadas por la CEPAL. Para cobertura oportuna: elaboración propia con información del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) e información proporcionada, según la CINE 97, por los puntos focales nacionales en los países que reportan datos usando los cuestionarios conjuntos UNESCO-OCDE-Eurostat.

La experiencia presente en los países de la región muestra que en aquellos donde la cobertura oportuna en el grado final está por debajo de 0,8 veces el valor observado en el primer grado, los niveles de conclusión descienden y, dicha disminución se hace cada vez más pronunciada a medida que la conservación de la cobertura decrece.

De esta manera, los patrones de ineficiencia interna de los sistemas educativos deben ser considerados como fenómenos que afectan el ejercicio del derecho a la educación en varios planos a la vez, incluyendo el de la conclusión de los estudios.

(d) Desperdicio de recursos

La ineficiencia interna de los sistemas educativos no sólo acarrea dificultades para los estudiantes de acuerdo a lo hasta ahora planteado, también implica un desperdicio de recursos públicos de importante magnitud.

En efecto, en términos financieros la repetición significa volver a incurrir en un gasto realizado debido a que el sistema no pudo garantizar el tránsito fluido de un grupo de estudiantes en un año escolar dado. Es importante considerar que la repetición como política ha sido considerada como una forma de brindar una "segunda oportunidad" a los estudiantes que fracasan y este argumento presenta muchas debilidades.[6]

Por una parte, como se ha señalado, no son los estudiantes los que fracasan sino el sistema educativo el que es incapaz de garantizar de modo cabal el derecho a la educación de los estudiantes. Desde este punto de vista, cabe preguntarse si la repetición implica que el sistema trate a los repetidores subsanando los errores u omisiones que llevaron a ella. De hecho, son pocas las experiencias en las que la repetición llega a implicar una subsanación y es, por el contrario, exponer al estudiante (con el agravante de las cargas afectivas, de presión del entorno, y elevación de los costos de oportunidad de estudiar) a una experiencia educativa similar a la precedente, la que, al no ser sensible a los factores que explicaron la repetición, con dificultad habrá de lograr un mejor resultado.

6 Para una discusión detallada del problema véase Crahay (2006).

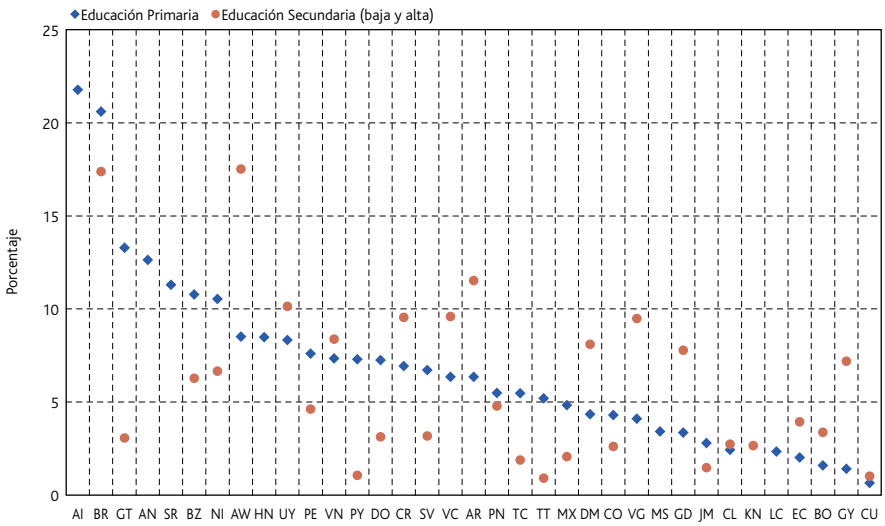
Por otro lado, y en consideración con los resultados de evaluaciones de aprendizaje como PISA, cabe preguntarse si la repetición está asociada al logro de los objetivos de aprendizaje, porque si éste fuera el caso, los estudiantes evaluados en una prueba como PISA, por el hecho de encontrarse matriculados en la educación secundaria, no deberían exhibir resultados tan magros pues al haber "aprobado" la educación primaria deberían mostrar mayores competencias de lecto-escritura y utilización de números.

La repetición está asociada con prácticas de evaluación llevadas a cabo por los docentes. ¿Qué están evaluando los docentes? ¿Con qué criterios? Así, cabe preguntarse si la repetición no está más bien asociada con otros factores distintos del logro de los objetivos de aprendizaje que se asumen en el currículo. ¿No existirá, por ejemplo, más bien una cultura pedagógica que establece "cuotas" de repetidores que indicarían un adecuado ejercicio de la docencia? ¿No habrá prácticas de discriminación y/o de profecías auto-cumplidas que castigan aún más a quienes más necesitan de las instituciones educativas? ¿No habrá prácticas que apartan todo aquello que se aleja de una supuesta "norma" homogeneizante?

Este tipo de consideraciones lleva a una creciente visión de la repetición como un mecanismo pedagógico inoperante que, al crear o agravar las situaciones de atraso escolar, genera problemas adicionales sin resolverlos. De hecho, varios países de América Latina, donde la repetición es mayor (en los países del Caribe hay una tradición de promoción asociada con la edad), han empezado a aplicar políticas de "promoción automática", en algunos casos acompañadas de acciones de refuerzo pedagógico. De forma reveladora, la introducción de políticas de promoción automática en grados específicos (en particular en el primer grado donde históricamente se ha registrado las tasas más elevadas, lo cual expresa de modo cabal el desajuste entre las maneras como se estructura la práctica educativa y las necesidades de los niños que inician su experiencia escolar) no ha conllevado a un incremento de la reprobación en los grados siguientes, lo que refuerza también la opinión crítica sobre la repetición como práctica pedagógica.

Así, los costos de la repetición no sólo parecen no tener justificación legítima, sino que además conllevan efectos indeseables. Esto se hace más dramático al constatar su magnitud en términos de recursos financieros que bien podrían destinarse precisamente a mejorar los programas educativos para que garanticen de mejor manera el derecho a la educación.

Gráfico 4.8: **Porcentaje de matriculados que se encuentran en condición de repetidores. Educación primaria y secundaria. 2004.**



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

Estos porcentajes de la matrícula se traducen en que, dos países (Anguila y Brasil) destinen cada año más de un quinto de los recursos asignados a la educación primaria a cubrir esta ineficiencia; mientras que otros cinco (Guatemala, Antillas Holandesas, Surinam, Belice y Nicaragua) destinan más del 10%. Por otra parte, en 13 países (México, Dominica, Colombia, Islas Vírgenes Británicas, Monserrat, Granada, Jamaica, Chile, Santa Lucía, Ecuador, Bolivia, Guyana y Cuba) tienen matriculados en condición de repetidores a menos del 5% de sus estudiantes de educación primaria.

El caso de la educación secundaria es algo mejor, en tanto el número de países con menos del 5% de su matrícula en condición de repetidores es mayor. En efecto, son 16 los países en esta situación (Guatemala, Perú, Paraguay, República Dominicana, El Salvador, Panamá, Turcos y Caicos, Trinidad y Tobago, México, Colombia, Jamaica, Chile, San Kitts y Nevis, Ecuador, Bolivia y Cuba). Nótese que en este grupo se encuentran aquellos con menores niveles de conclusión de la educación primaria, lo que sería una evidencia adicional con relación al comportamiento *darwiniano* de las trayectorias escolares antes mencionado. Sólo dos países (Brasil y Aruba) muestran porcentajes de repetidores superiores al 15% en su educación secundaria.

Estas tasas implican proporciones equivalentes de inversión económica que no puede ser destinada a mejorar los programas educativos. Estos recursos alcanzan la suma de 5,6 mil millones de USD PPP (a valores constantes del año 2000) en el caso de la educación primaria y 5,5 mil millones de USD PPP (a valores constantes de años 2000) en el caso de la educación secundaria. Debido a su volumen y las elevadas proporciones de matriculados como repetidores, Brasil explica la mayor parte de ambas cifras (62,9 y 73,9% del valor regional respectivamente).[7]

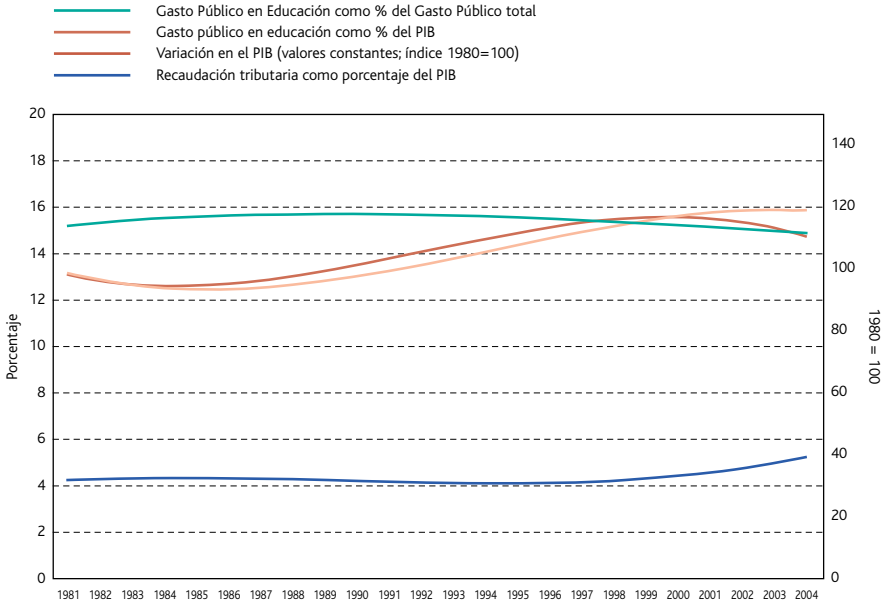
Este desperdicio de recursos no es sólo inadmisible en sí mismo por no honrar el esfuerzo que hace la sociedad para financiar la acción pública, sino que debe ser visto también a la luz del costo de oportunidad de esos recursos. En efecto, los recursos aquí desperdiciados podrían financiar un conjunto importante de acciones destinadas a garantizar el derecho a la educación de las personas, como suplir la ineficaz repetición y brindar mecanismos de apoyo orientados a garantizar los aprendizajes de todos los estudiantes.

Los problemas de financiamiento de la educación no sólo tienen restricciones por falta de recursos, sino por desperdicio de los existentes, de donde el llamado conjunto de CEPAL y UNESCO a "invertir mejor para invertir más", se torna un imperativo (CEPAL, UNESCO; 2005).

Nótese que la inversión pública en educación se ha elevado de modo sostenido en la última década. En la actualidad el esfuerzo público en educación representa, en promedio para la región, el 5,0% del Producto Interno Bruto, cuando en los años 80 el promedio ascendía a 4,3% y en los 90 a 4,1% Este mayor esfuerzo relativo, además, se da en un contexto de recuperación económica, con lo cual, en términos absolutos, los recursos totales asignados a educación se han incrementado.

7 Estimaciones propias en base a información tomada de la base de datos del UIS para los años escolares terminados entre 1999 y 2004.

Gráfico 4.9: **Indicadores de esfuerzo, prioridad y de contexto económico. 1981-2004.**

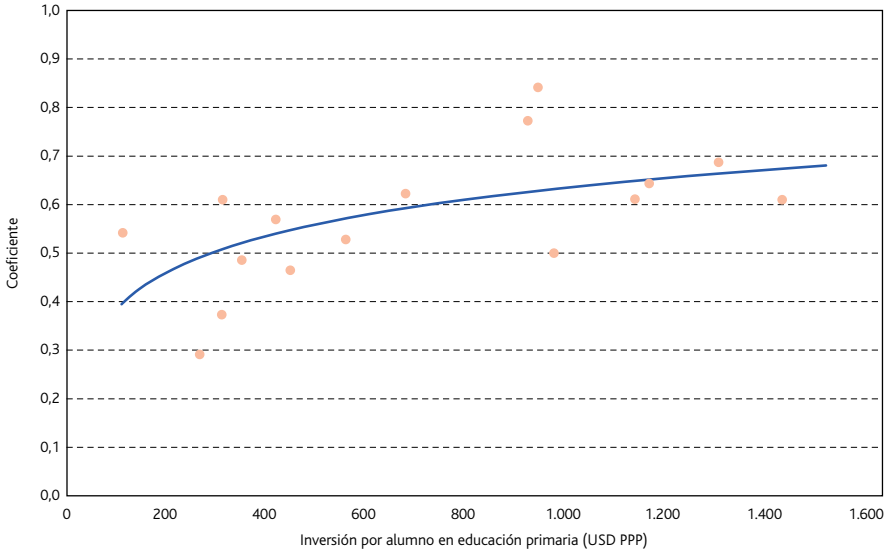


Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) y base de datos en línea del Fondo Monetario Internacional (FMI).

Sin embargo, este incremento es el resultado conjunto del crecimiento económico y de una mayor recaudación tributaria, ya que la prioridad relativa asignada a la educación en los presupuestos públicos ha tendido a estancarse. Así, mientras la recaudación tributaria en los años 80 representaba, en promedio, 12,6% del Producto, en los 90 14,1%, y 14,8% en el año 2004, la participación relativa de la educación en el gasto público pasó de 16,0% en los años 80, a 15,3% en los 90 y a 14,4% en 2004.

Por otra parte, un mayor esfuerzo y una mayor prioridad dada a la educación podrían, dependiendo de la evolución de la matrícula, traducirse en una elevación del nivel de inversión por alumno lo que, a su vez, debería redundar en mejores servicios prestados a éstos. En adición, es posible constatar, según la información mostrada en el gráfico siguiente, que mayores niveles de inversión por alumno aparecen asociados a una mayor eficiencia en las trayectorias educativas de los estudiantes; es decir, los países con mayores niveles de inversión por alumno tienden a ser, al mismo tiempo, los que garantizan una mayor eficiencia en las trayectorias educativas.

Gráfico 4.10: Coeficiente de conservación de la cobertura oportuna e inversión por alumno en educación primaria. 2004.



Fuente:
Elaboración propia en base a la información del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

Por último, está pendiente evaluar cuál ha sido el efecto que este incremento de los recursos públicos asignados a la educación ha tenido sobre el progreso educativo de los países. Es decir, ¿ha permitido esta mayor asignación asegurar de mejor manera el derecho a la educación? ¿Ha permitido elevar los niveles de acceso y conclusión de estudios? ¿Ha permitido elevar los niveles de aprendizaje de los alumnos? ¿Ha permitido una mayor relevancia de los contenidos educativos y un mejor ajuste de los servicios a las necesidades de las personas? ¿Ha ido acompañada de medidas que optimicen su impacto mejorando las trayectorias educativas? ¿Ha contribuido a lograr una mayor equidad? La preocupación por la eficiencia, es decir, por honrar los recursos que la sociedad asigna a la educación, implica esclarecer si el "mayor" gasto es "mejor" a la luz de sus efectos en los aspectos clave que definen el derecho a la educación.

5. ¿ESTÁN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS CONTRIBUYENDO A LA *EQUIDAD* MEDIANTE LA CREACIÓN DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES?

En los capítulos previos se mostró una situación educativa regional compleja en la que se verifican tanto logros importantes como serias limitaciones y desafíos. Sin embargo, cada uno de los países de la región ha sido tratado como una unidad lo cual muestra de modo efectivo las situaciones típicas en cada uno de ellos pero no da cuenta de las disparidades que se verifican en el interior de los mismos.

En efecto, si el análisis de las disparidades existentes se enfoca en elementos que cabría esperar o sería deseable que tengan un comportamiento similar para distintos grupos poblacionales, permite contar con evidencias sustantivas sobre el tema de la equidad. El tratamiento equitativo de las personas requiere identificar en qué elementos se espera que exista igualdad en el comportamiento[1] ya que, por ejemplo, asegurar aprendizajes equivalentes con seguridad requiere una asignación desigual de los recursos que atienda de modo proporcional a la diversidad de situaciones y necesidades de los sujetos del derecho a la educación.

Una aproximación al tema de la equidad consiste en verificar si los progresos o desafíos nacionales identificados benefician o perjudican a las personas de una manera equivalente, o si se distribuyen entre la población de forma tal que reproduce y/o agudiza desigualdades sociales fundadas en realidades que van más allá de lo estrictamente educativo. Estas potenciales diferencias en la manera como los logros y desafíos antes identificados se verifican con relación a diferentes sectores de la población, han de ser explicadas también con relación a cómo las políticas educativas abordan la diversidad. Así, por ejemplo, esquemas de financiamiento igualitario ciegos ante la diversidad de condiciones y necesidades tienden a reproducir desigualdades sociales; del mismo modo, la presencia de estereotipos o de elementos de discriminación cultural en los materiales o prácticas educativas se pueden traducir en diferencias evidentes en aspectos como las tasas de conclusión de estudios o en los logros de aprendizaje.

Este capítulo se concentra en la identificación de disparidades entre grupos poblacionales pre-definidos[2] que denotan elementos discriminatorios en lo que atañe al ejercicio del derecho a la educación. Así, según la disponibilidad de información, describe disparidades entre diferentes grupos sociales (hombres y mujeres; poblaciones urbanas y rurales; poblaciones de diversos niveles de ingresos económicos y condición de pobreza extrema; poblaciones según pertenencia étnica o lingüística) en relación con el acceso a los programas educativos, a la conclusión de los estudios (y analfabetismo como fenómeno vinculado a ésta) y al atraso escolar.

(a) Equidad relativa al género

La información sobre la paridad entre géneros en las tasas de acceso, conclusión y atraso escolar muestra que la región ha tendido a cerrar este tipo de brechas a lo largo de las últimas décadas y, de hecho, se empieza a percibir una clara tendencia a la reversión del sentido de las

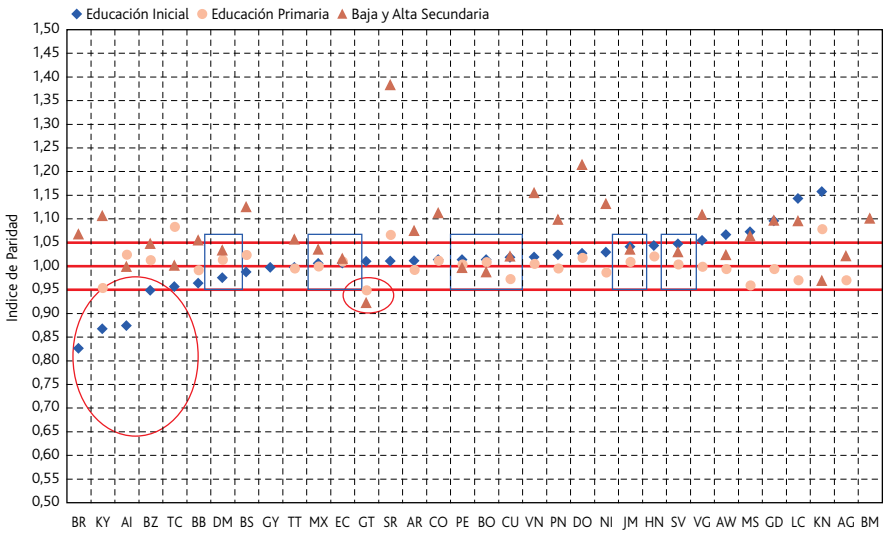
1 Sobre el particular véase Sen (1992).

2 Para este fin se ha utilizado como herramienta los índices de paridad. Estos índices comparan el valor de un indicador dado para dos grupos poblacionales. Cuando el índice obtenido tiene un valor de uno, quiere decir que el indicador presenta el mismo valor para los dos grupos comparados. Si, por otra parte, el valor es inferior a uno, quiere decir que el indicador para el grupo considerado en el numerador (usualmente el grupo que se presume está en condición de desventaja) es inferior mostrando una desventaja para dicho grupo. De modo análogo, un valor superior a uno quiere indicar el sentido inverso de la disparidad, es decir, que el grupo cuyo valor es considerado en el numerador se encuentra en una situación de ventaja. Finalmente, se ha considerado que valores del índice entre 0,95 inclusive y 1,05 inclusive, es decir 1 ± 0,05, representan situaciones que pueden ser consideradas como propias de la paridad.

disparidades de modo que se aprecia una situación en la que, de modo creciente, la población masculina muestra índices menos favorables.

En efecto, las tasas de acceso muestran que en muy pocos casos (los seis indicados por los óvalos rojos en el gráfico) hay disparidades en contra de la población femenina; mientras que en un importante número de casos las existentes ponen a la población masculina en desventaja (los casos que caen en la parte superior del gráfico referidos sobre todo a la educación secundaria) En los demás, hay diferencias menores que pueden ser consideradas como una situación de paridad, en especial en los ocho países (Dominica, México, Ecuador, Perú, Bolivia, Cuba, Jamaica, y El Salvador) cuyos índices se encuentran enmarcados en rectángulos azules, ya que en éstos se observa una situación de paridad en los tres niveles educativos considerados.

Gráfico 5.1: Índice de paridad entre mujeres y hombres en las tasas netas de matrícula de educación pre-escolar, primaria y secundaria. 2004.

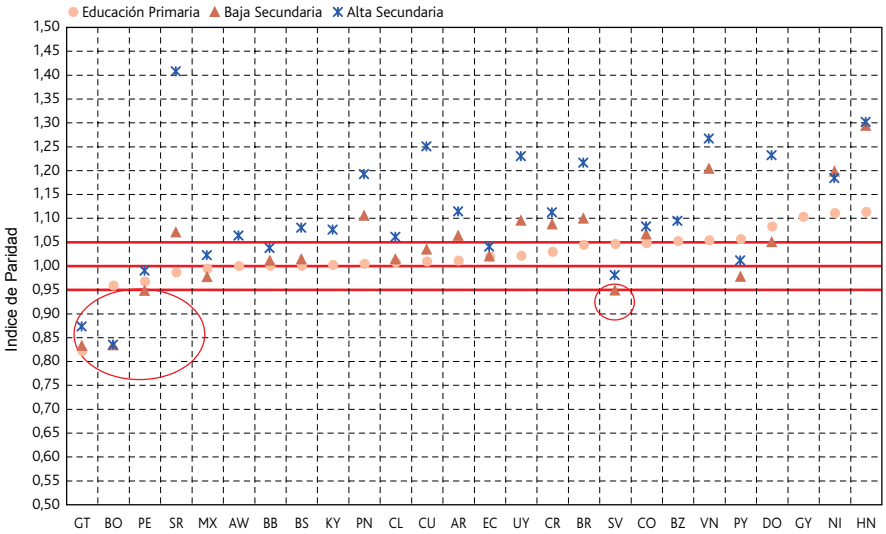


Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

En el caso de los niveles de conclusión de estudios para las poblaciones en edades de egreso reciente, se observa que las disparidades en contra de la población femenina también son excepcionales y se registran en cuatro países (Guatemala, en los tres niveles; Bolivia, en ambas secundarias; Perú y El Salvador, sólo en secundaria baja en ambos).

Sin embargo, las diferencias en contra de la población masculina son más marcadas que en el acceso y sólo tres países (México, Barbados y Ecuador) muestran paridad en la conclusión de los tres niveles educativos considerados.

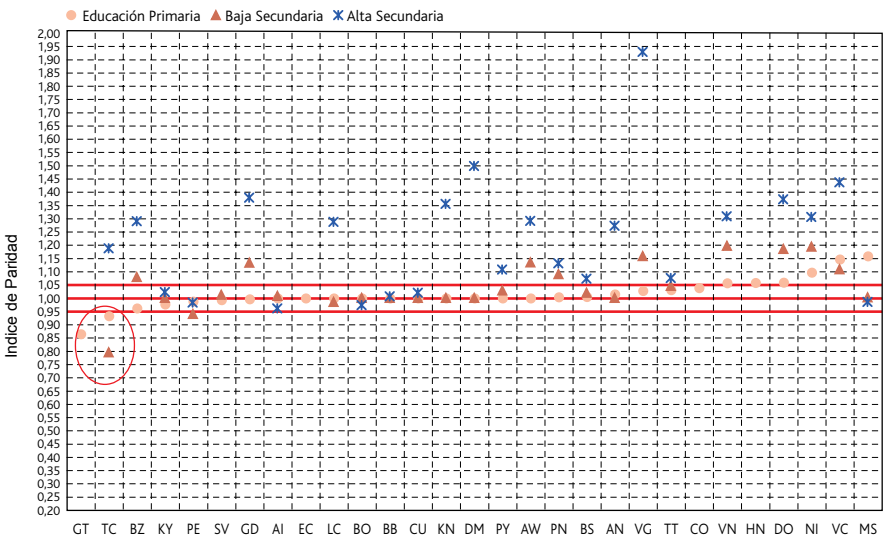
Gráfico 5.2: **Índice de paridad entre mujeres y hombres en el porcentaje de personas de 15 a 19 años (primaria) y 20 a 24 años (secundaria baja y alta) que han concluido los estudios. 2004.**



Fuente:
Para los países del Caribe y Aruba: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Para Cuba: información del Censo de Población de 2002. Para los países de América Latina: Encuestas de Hogares acopiadas y procesadas por la CEPAL. Toda la información ha sido organizada de acuerdo a la CINE 97. Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

Por su parte, los patrones actuales de conclusión de estudios muestran un comportamieno similar. En sólo dos casos (Guatemala y Turcos y Caicos) se perciben disparidades en contra de la población femenina y sólo en la conclusión de la educación primaria, en el primer caso, y de la educación primaria y baja secundaria, en el segundo. Del mismo modo, sólo cinco países (Islas Caimán, Anguila, Bolivia, Barbados y Cuba) muestran paridad en los tres niveles educativos, mientras que las disparidades en contra de la población masculina se observan principalmente, pero no de modo exclusivo, en el caso de la educación secundaria alta.

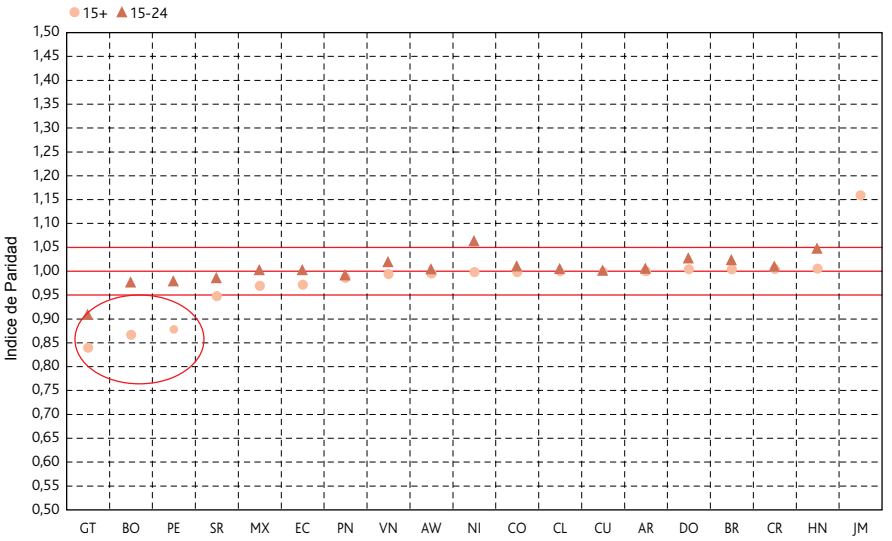
Gráfico 5.3: **Índice de paridad entre mujeres y hombres en los patrones actuales de conclusión de estudios de la educación primaria; baja secundaria y alta secundaria. 2004.**



Fuente:
Elaboración propia en base a la información del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Información proporcionada, según la CINE 97, por los puntos focales nacionales en los países que reportan datos usando los cuestionarios conjuntos UNESCO-OCDE-Eurostat. Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

Las tasas de alfabetización muestran disparidades en contra de las mujeres en la población adulta en su conjunto en Guatemala, Bolivia y Perú (países con una importante población indígena); sin embargo, sólo en Guatemala estas brechas se mantienen en la población más joven (15 a 24 años). Por otra parte, todos los demás países muestran paridad entre hombres y mujeres en ambos grupos de edad, excepto en Nicaragua y Jamaica.[3] En el primero, la situación de paridad en el conjunto de la población adulta se empieza a perder entre la más joven en detrimento de los hombres; mientras que en el segundo, el único dato disponible muestra una disparidad importante en contra de la población masculina.

Gráfico 5.4: Índice de paridad entre mujeres y hombres en los porcentajes de personas de 15 y más años y de 15 a 24 años que declaran saber leer y escribir. 2004.

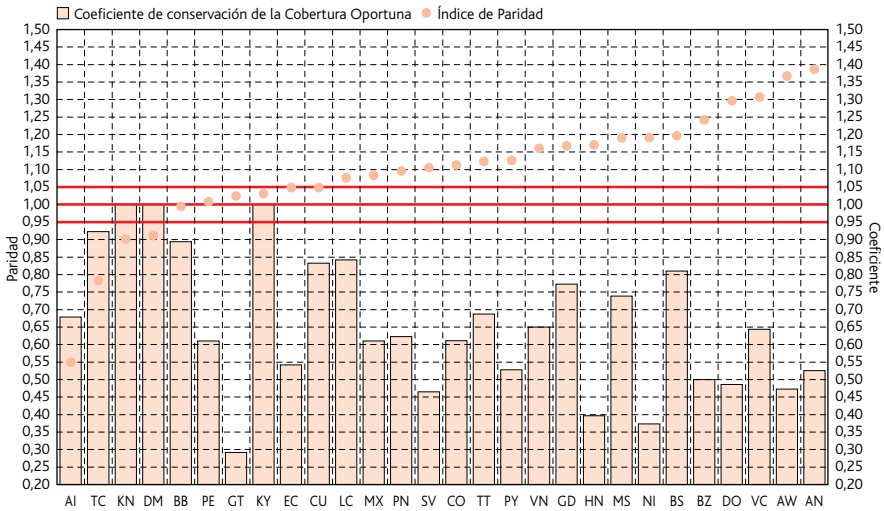


Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

Finalmente, el coeficiente de conservación de la cobertura oportuna en la educación primaria, como indicador de atraso escolar, muestra cuatro países (Anguila, Turcos y Caicos, San Kitts y Nevis y Dominica) donde las niñas aparecen en una situación desventajosa, seis países (Barbados, Perú, Guatemala, Islas Caimán, Ecuador y Cuba) en los que se observa paridad, y 18 países en los que se registra disparidad en contra de la población masculina. Sin embargo, las paridades o disparidades observadas, se corresponden con muy diferentes niveles de conservación de la cobertura oportuna; así, por ejemplo, Islas Caimán y Guatemala presentan paridad entre los géneros, pero mientras en el primero esto se vincula con una alta conservación de la cobertura oportuna, en el segundo, esto se corresponde con que niños y niñas en una gran proporción, pero de manera equivalente, son atrasados o expulsados del sistema.

3 Nótese que el dato de Jamaica está originado en una evaluación de competencias de lecto-escritura y, por lo tanto, no es estrictamente comparable al de los demás países.

Gráfico 5.5: **Índice de paridad entre mujeres y hombres en la conservación de la cobertura oportuna entre los grados inicial y final de educación primaria. 2004.**



Fuente:
Elaboración propia en base a la información del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

Si vinculamos esta información con la observada a propósito de la conclusión de los estudios de educación primaria, en el caso de Guatemala se observan diferencias marcadas en dicha conclusión en contra de la población femenina. La coexistencia de estas diferencias con la paridad en la conservación de la cobertura oportuna muestra que las trayectorias escolares son diferentes y que existiría una menor tolerancia a la repetición femenina que a la masculina: Así una estudiante que habría de repetir un grado tiene una probabilidad mayor de desertar que uno en la misma situación. Las niñas que sobreviven en el sistema, por tanto, tienden a encontrarse en una mejor condición con relación al atraso escolar. Esta es una nueva evidencia de los patrones *darwinianos* de discriminación de los sistemas educativos contra las poblaciones en situación de mayor vulnerabilidad.

Más allá de situaciones específicas que deben ser atendidas por las políticas educativas nacionales, la situación general es de una clara tendencia a la paridad de género en las variables consideradas o, en varios casos, a una reversión del sentido de las disparidades tradicionales de modo que ahora tiende a registrarse con mayor frecuencia disparidades en contra de la población masculina.

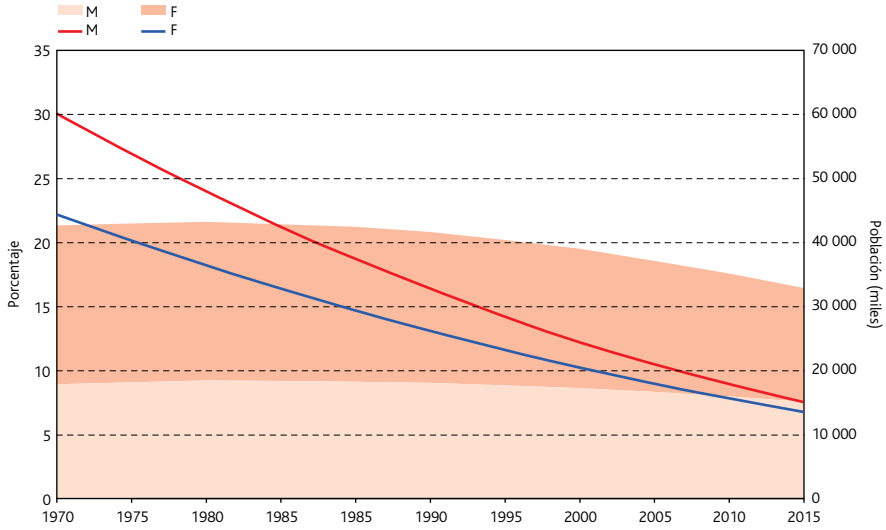
No debe entenderse esto como sinónimo de inexistencia de problemas de género de discriminación de las mujeres y niñas. Los países de la región han avanzado de modo sustantivo hacia la paridad entre hombres y mujeres en las variables mencionadas; sin embargo, este importante progreso no debe llevar a descuidar otros fenómenos que hacen a las desigualdades educativas entre hombres y mujeres, de modo que resulta imperativo abordar aspectos como las prácticas educativas y el tipo de estereotipos que éstas pueden estar reproduciendo. Asimismo, resulta claro que en algunos países con importante presencia de población indígena, las disparidades en contra de la población femenina aún tienen que ser abordadas en diversos aspectos, en particular entre el grupo de mayor edad.

Así, por ejemplo, la observación de las tasas de analfabetismo a lo largo de los últimos 35 años, muestra con claridad varios fenómenos que deben destacarse:

En primer lugar, hay una clara tendencia a la reducción tanto de las tasas como de las brechas de género asociadas con ésta. Así, la tasa de analfabetismo masculina de la región alcanzó en 2005 un valor equivalente a 0,39 veces el observado en 1970, mientras que la tasa femenina a 0,34 veces. Esta diferencia en la reducción de las tasas se traduce en un

claro cierre de las brechas; así, el índice de paridad pasó en el mismo periodo de 1,36 a 1,17, aunque todavía denota una disparidad en contra de la población femenina. Se espera que para el año 2015 las tasas regionales representen 0,67 veces la observada en 1990 para el caso de los hombres y 0,62 veces en el caso de las mujeres, lo que no permitiría alcanzar la meta de reducción a la mitad de la tasa establecida en Dakar en 2000, a menos que se emprendan esfuerzos decididos en este sentido.[4]

Gráfico 5.6: Tasas de analfabetismo y número de analfabetos en América Latina y el Caribe 1970-2015, según género



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) información publicada en julio de 2002.

En segundo lugar, se puede constatar que el volumen absoluto de población que declara no saber leer y escribir varía de una manera muy diferente. Por una parte, la población masculina en dicha condición se ha reducido entre 1970 y 2005 sólo en 6,9% manteniéndose cercana a los 17 millones, mientras que la femenina lo ha hecho en 17,4% lo que ha significado pasar de cerca de 25 a poco más de 20 millones de personas en el mismo periodo. Este comportamiento se traduce en una proyección para el año 2015 que indicaría que el número de hombres que declara no saber leer y escribir superaría los 15 millones, y las mujeres en dicha condición superarían los 17 millones.

Resulta claro que los progresos observados con relación al acceso y conclusión de la educación primaria se han traducido en un cierre de las brechas entre hombres y mujeres con relación también a esta variable y que las limitaciones también observadas, aún no permiten que se garantice de modo universal al menos niveles básicos de lecto-escritura.

(b) Equidad relativa al área de residencia[5]

La información disponible para este nivel de desagregación es limitada. Nótese que esta limitación no obedece de modo necesario a que los países no generen esta información, sino debido a que el acopio internacional de datos no considera esta dimensión ya que es de gran dificultad asegurar definiciones homogéneas que hagan comparables los datos. Asimismo, si bien muchos indicadores podrían ser objeto de esta desagregación, no siempre puede ser

4 Nótese que la información disponible no refleja aún el efecto de recientes campañas masivas de alfabetización como las emprendidas en Venezuela, que se traducirían en un más alto ritmo de mejora en los países como de la región.

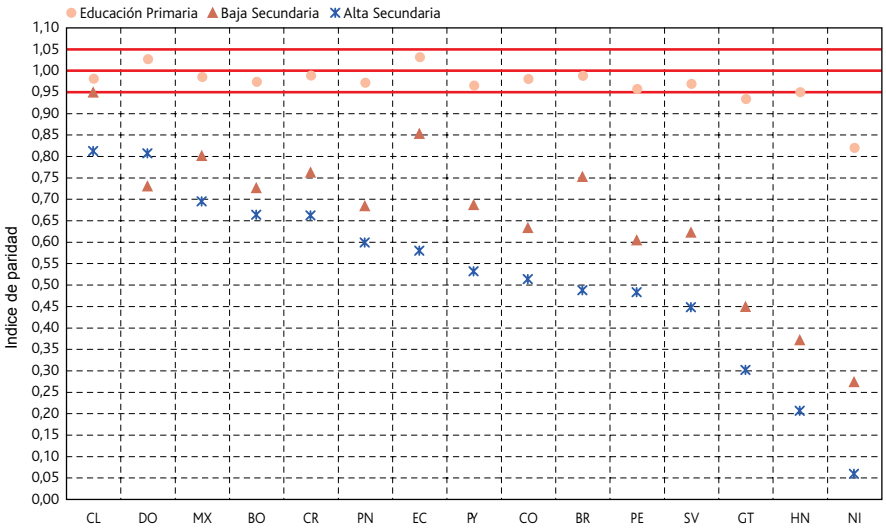
5 Véase las notas técnicas para precisiones sobre definiciones y alcance de la información usada para esta sección.

realizado sin tropiezos. El hecho que los sistemas educativos generen información basada en los centros educativos y no en los atributos de los individuos plantea una primera dificultad en relación con ésta y otras desagregaciones. Una segunda dificultad se vincula con el uso de definiciones no siempre comunes en la construcción de información de fuentes diversas. Por ejemplo, ¿qué tipo de desagregaciones son posibles con las proyecciones de población disponibles? ¿Se corresponden éstas con las unidades de observación definidas en los sistemas de información educativa?

Para esta sección, por tanto, ha sido posible contar sólo con información sobre paridad estimada en las tasas de acceso y sobre los niveles de conclusión de estudios de los diferentes niveles educativos en las poblaciones con edades de egreso reciente.

La paridad estimada en las tasas de acceso[6] muestra que con la excepción de tres países (Guatemala, Honduras y Nicaragua) que presentan, además, bajos niveles de conclusión de la educación primaria, la paridad entre áreas de residencia ha sido lograda a propósito de dicho nivel. Sin embargo, las diferencias entre áreas de residencia en los otros dos niveles educativos (baja y alta secundaria) se dan de modo sistemático en contra de las áreas rurales en todos los demás países con información, siendo mayores a más alto el nivel educativo considerado.

Gráfico 5.7: Índice de paridad en las tasas de asistencia entre áreas rurales y urbanas según nivel educativo. 2004.



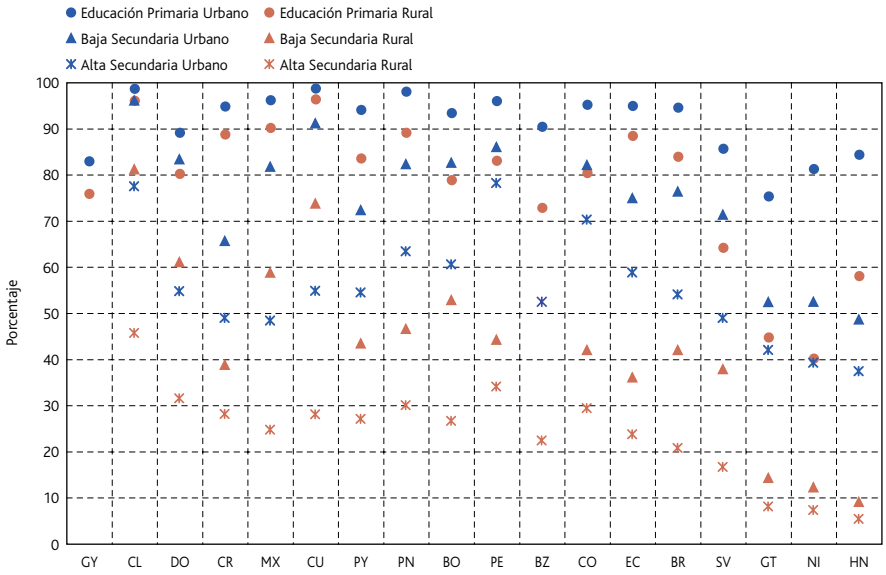
Fuente:
Encuestas de Hogares acopiadas y procesadas por la CEPAL. Toda la información ha sido organizada de acuerdo a la CINE 97. Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

Por su parte, las proporciones de personas en edades de egreso reciente (15 a 19 años en la educación primaria y 20 a 24 años en la educación secundaria) que han logrado concluir los diferentes niveles educativos muestran sistemáticas disparidades en contra de las poblaciones rurales en todos los países. De hecho, sólo dos países (Cuba y Chile) muestran una situación de paridad pero limitada a la educación primaria. Asimismo, las disparidades son, en general, más pronunciadas que las observadas entre hombres y mujeres, y que éstas se hacen muy marcadas en el paso de la educación primaria a la secundaria. De hecho, las brechas crecen más entre la baja secundaria y la primaria que entre la alta y la baja secundaria en diez países (Costa Rica, Paraguay, Panamá, Perú, Colombia, Ecuador, Brasil, Guatemala, Nicaragua y Honduras).

6 Los Censos de Población y Encuestas de Hogares suelen preguntar por la "asistencia" a algún programa educativo. Esta información permite estimar "tasas de asistencia" para las diferentes desagregaciones posibles según la fuente, pero presentan importantes dificultades que no pueden desdeñarse, por esta razón, sólo se considera el uso de los diferenciales entre distintos grupos poblacionales (en este caso poblaciones urbanas y rurales) y no los valores de dichas tasas. Para el detalle de estas dificultades véase las notas metodológicas.

El gráfico siguiente muestra los valores observados en cada uno de estos países para los tres niveles considerados. Como se puede constatar, el porcentaje de personas habitantes de áreas rurales con educación secundaria (baja o alta) completa llega a presentar valores muy limitados en un conjunto importante de países. La alta secundaria completa sólo es lograda por menos de uno de cada diez habitantes rurales en tres países (Guatemala; Nicaragua y Honduras) y por menos de uno en cada cuatro en otros cinco países (México, Belice, Ecuador, Brasil y El Salvador).

Gráfico 5.8: **Porcentaje de personas habitantes de áreas urbanas y rurales de 15 a 19 años (educación primaria) y 20 a 24 años (educación secundaria) que han culminado sus estudios. 2004.**



Fuente: Para los países del Caribe y Aruba: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Para Cuba: información del Censo de Población de 2002. Para los países de América Latina: Encuestas de Hogares acopiadas y procesadas por la CEPAL. Toda la información ha sido organizada de acuerdo a la CINE 97. Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

Así, se observa que el porcentaje de personas residentes en áreas urbanas que concluye la educación primaria duplica la observada en las áreas rurales de Nicaragua; es 70% mayor en Guatemala y 50% superior en Honduras. Estas diferencias se elevan hasta 5,4 veces en el caso de la baja secundaria y 6,9 veces en la alta secundaria del mismo país. Es decir, mientras que en las áreas urbanas hondureñas 37,4% de las personas de 20 a 24 años ha concluido la alta secundaria, esta proporción es de 5,4% en las áreas rurales; de hecho, en este mismo país, menos de 1 de cada 10 personas de 20 a 24 años de dichas zonas rurales ha culminado la secundaria baja.

(c) Equidad relativa a la pertenencia étnica[7]

A diferencia de las desagregaciones por área de residencia, en este caso ha sido posible contar sólo con información sobre variables educativas según pertenencia étnica para el caso de las proporciones de personas en edades de egreso reciente que han culminado los diferentes niveles educativos en un grupo limitado de países.

Las tasas de conclusión muestran que las proporciones de personas de 20 a 24 años (15 a 19 años en el caso de la educación primaria) que han concluido los diferentes niveles educativos muestran disparidades sistemáticas en contra de las poblaciones *originarias*: no

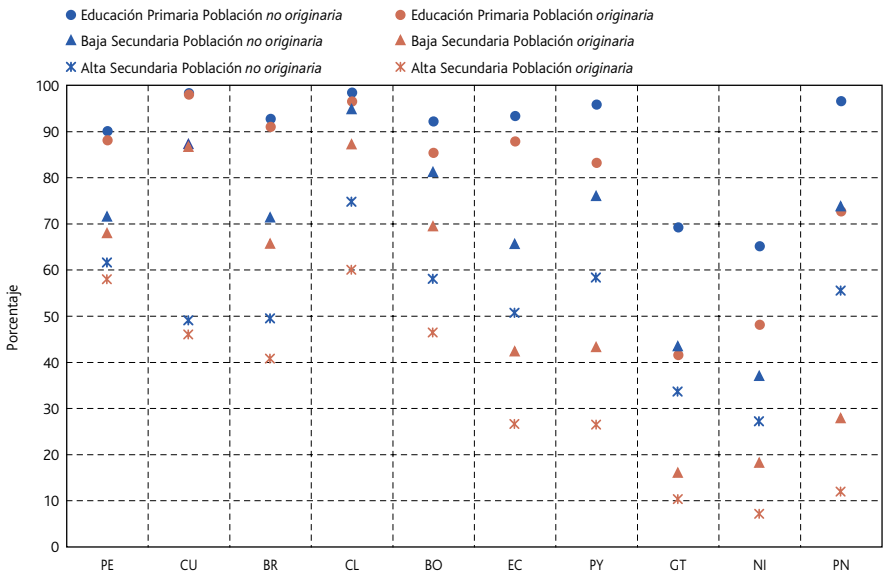
7 Véase las notas técnicas para precisiones sobre las definiciones y alcance de la información usada para esta sección y la forma como se ha compuesto, en cada caso, los grupos aquí llamados *originarios* y *no originarios*.

hay un solo país con información disponible, que no muestre disparidades al menos en relación con un nivel educativo. De hecho, sólo un país (Cuba) muestra disparidades en la alta secundaria y otros tres países (Perú, Brasil y Chile) logran paridad con relación a la educación primaria. En todos los demás casos se registran claras disparidades en la conclusión de los tres niveles educativos considerados. Asimismo, debe notarse que las disparidades son, en general más pronunciadas que las observadas entre hombres y mujeres y entre áreas de residencia, y se hacen muy marcadas en el paso de la educación primaria a la secundaria. En seis países (Perú, Bolivia, Ecuador, Paraguay, Guatemala y Panamá) las brechas crecen más entre la baja secundaria y la primaria que entre la alta y la baja secundaria que es el caso de los otros cuatro países con información (Cuba, Brasil, Chile y Nicaragua).

El gráfico siguiente muestra los valores observados en cada uno de estos países para los tres niveles educativos. Como se puede constatar, el porcentaje de personas pertenecientes a grupos étnicos *originarios*, con educación secundaria (baja o alta) completa, presenta valores muy limitados. El valor más alto para la alta secundaria (Chile) sólo llega a 60%; mientras el más bajo (Nicaragua) es equivalente a 7,1%. En cinco países (Ecuador, Paraguay, Guatemala, Nicaragua y Panamá) menos de 1 de cada tres personas *originarias* de 20 a 24 años ha logrado concluir la alta secundaria. En el caso de la baja secundaria, la situación es un poco mejor ya que en dos países (Cuba y Chile) la conclusión entre la población *originaria* supera el 80% y en sólo tres países (Guatemala, Nicaragua y Panamá) es lograda por menos de un tercio de los pobladores *originarios* de 20 a 24 años.

Sin embargo, llama la atención los limitados niveles de conclusión de incluso la educación primaria entre los habitantes *originarios* de algunos países. En efecto, en dos países (Guatemala y Nicaragua) la conclusión de la primaria en la población originaria de 20 a 24 años no supera la mitad de la población, aunque en los demás países (excepto Panamá) supere el umbral del 80%.

Gráfico 5.9: Porcentaje de personas según pertenencia étnica de 15 a 19 años (educación primaria) y 20 a 24 años (educación secundaria) que han culminado sus estudios. 2004.



Fuente:
Para los países del Caribe y Aruba: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Para Cuba: información del Censo de Población de 2002. Para los países de América Latina: Encuestas de Hogares acopiadas y procesadas por la CEPAL. Toda la información ha sido organizada de acuerdo a la CINE 97. Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

Así, se observa que la proporción de personas pertenecientes a un grupo étnico *no originario* que concluye la educación primaria es 66% mayor que la proporción observada en el grupo *originario* en Guatemala, 35% mayor en Nicaragua y 33% mayor en Panamá. Estas

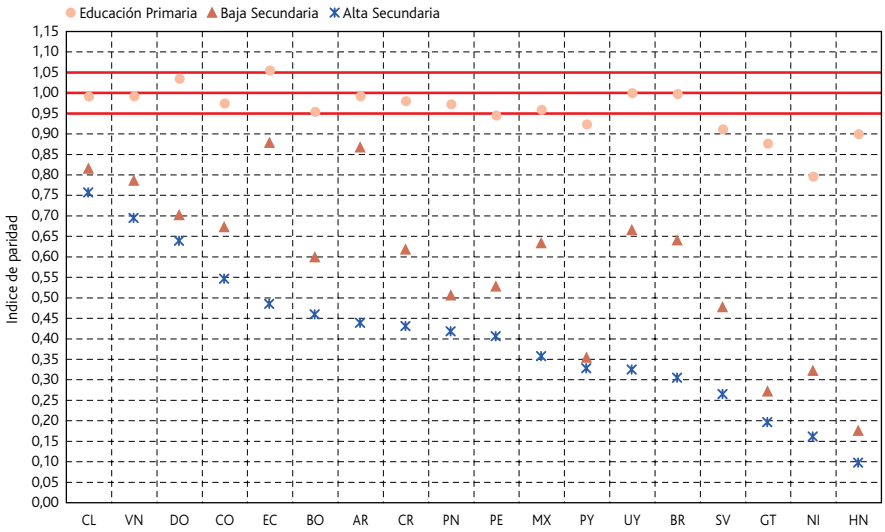
diferencias se elevan hasta 2,7 veces en el caso de la baja secundaria de Guatemala, y 4,7 veces en la alta secundaria de Panamá. Es decir, mientras que entre los pobladores *no originarios* de Panamá y Guatemala el 73,7 y el 43,4% de las personas de 20 a 24 años respectivamente ha concluido la alta secundaria, esta proporción es de 11,9 y 10,3% entre los habitantes *originarios* respectivamente. Nótese también que en Nicaragua y Guatemala menos de 1 de cada 5 personas entre 20 y 24 años pertenecientes a grupos *originarios* ha culminado la secundaria baja.

(d) Equidad relativa a los ingresos económicos y condición de pobreza extrema[8]

Para esta sección ha sido posible contar sólo con información sobre paridad estimada en las tasas de acceso y sobre los niveles de conclusión de estudios de los diferentes niveles educativos en las poblaciones con edades de egreso reciente.

Los índices de paridad estimados en las tasas de acceso[9] entre los quintiles extremos de la distribución de ingresos, muestra que la paridad se ha logrado a propósito de la educación primaria a excepción de seis países (Perú, Paraguay, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Honduras). Sin embargo, las diferencias entre quintiles de ingresos en los otros dos niveles educativos (baja y alta secundaria) se verifican en contra de la población de menores ingresos en todos los países de los acuales se dispone de información.

Gráfico 5.10: Índice de paridad en las tasas de asistencia entre quintiles superior e inferior de ingresos según nivel educativo. 2004.



Fuente: Encuestas de Hogares acopiadas y procesadas por la CEPAL. Toda la información ha sido organizada de acuerdo a la CINE 97. Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

Las disparidades son, en general, más pronunciadas que las observadas entre hombres y mujeres, entre áreas de residencia y entre grupos étnicos, y que éstas se hacen muy marcadas en el paso de la educación primaria a la secundaria. En trece países (Chile, Venezuela, República Dominicana, Colombia, Bolivia, Costa Rica, Panamá, Perú, Paraguay, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Honduras), las brechas crecen más entre la baja secundaria y la primaria que entre la alta y la baja secundaria.

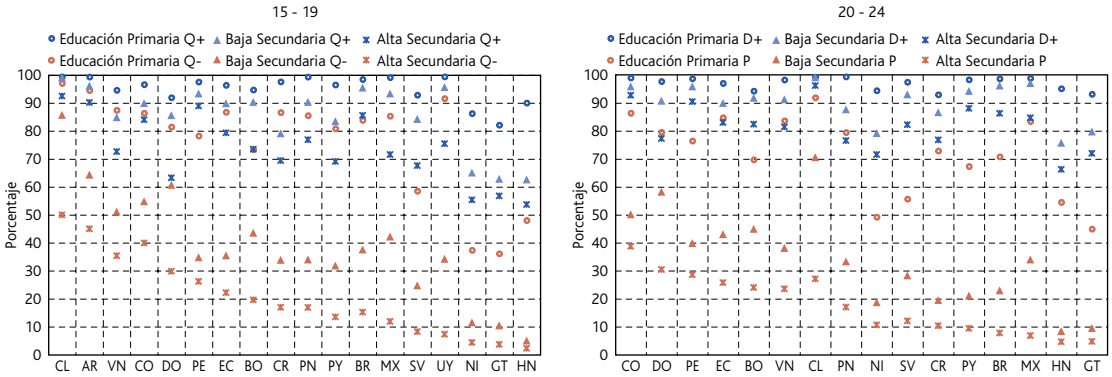
8 Véase las notas técnicas para precisiones sobre definiciones y alcance de la información usada para esta sección.

9 Los Censos de Población y Encuestas de Hogares suelen preguntar por la "asistencia" a algún programa educativo. Esta información permite estimar "tasas de asistencia" para las diferentes desagregaciones posibles según la fuente, pero presentan importantes dificultades que no pueden desdeñarse por esta razón, sólo se está considerando el uso de los diferenciales entre distintos grupos poblacionales (en este caso poblaciones urbanas y rurales) y no los valores de dichas tasas. Para el detalle de estas dificultades véase las notas metodológicas.

Por su parte, y en relación con la conclusión de estudios, los porcentajes de personas de 20 a 24 años (15 a 19 años en el caso de la educación primaria) que han logrado concluir los diferentes niveles educativos muestran disparidades sistemáticas en contra de las poblaciones con menor nivel de ingresos. Las únicas situaciones de paridad observadas se dan en el caso de la educación primaria en Chile y Argentina, por su proximidad a la completa universalización de la conclusión de los estudios de dicho nivel educativo.

Asimismo, debe notarse que las disparidades son, en general, más pronunciadas que las observadas en las desagregaciones previamente consideradas, y que éstas se hacen muy marcadas en el paso de la educación primaria a la educación secundaria. En la mayoría de los países, las brechas tienden a crecer más entre la baja secundaria y la primaria que entre la alta y la baja secundaria. Sólo en siete países (Chile, República Dominicana, Bolivia, Brasil, México y Uruguay) no se verifica esta situación cuando se considera la diferencia por quintiles de población y en cinco de ellos (Chile, República Dominicana, Bolivia, y México) cuando se toma en cuenta las disparidades entre la población del decil superior de ingresos y los indigentes.

Gráfico 5.11: Porcentaje de personas según nivel de ingresos (quintiles) y condición de pobreza extrema de 15 a 19 años (educación primaria) y 20 a 24 años (educación secundaria) que han culminado sus estudios. 2004.



Fuente:
Para los países del Caribe y Aruba: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Para Cuba: información del Censo de Población de 2002. Para los países de América Latina: Encuestas de Hogares acopiadas y procesadas por la CEPAL. Toda la información ha sido organizada de acuerdo a la CINE 97. Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

El gráfico también muestra que los porcentajes de indigentes de 20 a 24 años que culminan la alta secundaria no superan un tercio, excepto en un país (Colombia), e incluso se encuentran por debajo de un quinto en nueve países (Panamá, Nicaragua, El Salvador, Costa Rica, Paraguay, Brasil, México, Honduras y Guatemala) no llegando ni a un décimo en cinco de ellos (Paraguay, Brasil, México, Honduras y Guatemala). De modo análogo el porcentaje de este grupo de personas que completa la baja secundaria es inferior al cincuenta por ciento en todos los países excepto tres (Colombia, República Dominicana y Chile) y es inferior a un tercio en siete países (Nicaragua, El Salvador, Costa Rica, Paraguay, Brasil, Honduras y Guatemala)

Esta situación contrasta con lo observado en la población de 20 a 24 años en hogares ubicados en el diez por ciento de los hogares con mayores ingresos. En efecto, la baja secundaria completa en este grupo es una realidad para más del 90% en la mayoría de los países excepto seis (Ecuador, Panamá, Costa Rica, Nicaragua, Honduras, y Guatemala) y la alta secundaria completa para al menos 3 de cada 4 personas en todos los países considerados con excepción de tres (Nicaragua, Honduras, y Guatemala). Estos países muestran que en adición a serios problemas de equidad, tienen un problema generalizado de conclusión (como se vio en la sección correspondiente en el capítulo sobre *eficacia*, p. 97 y ss.) que compromete incluso a su elite con el impacto sobre sus posibilidades de desarrollo.

Asimismo, el porcentaje de personas en el decil superior de la distribución de ingresos que concluye la educación primaria duplica el observado entre la población indigente en Nicaragua y Guatemala. Estas diferencias se elevan hasta 9,1 veces en la baja secundaria de

Honduras; y 15,1 veces en la alta secundaria de Guatemala. Es decir, mientras que en el decil superior de este último país el 72,0% de las personas de 20 a 24 años ha concluido la alta secundaria, este porcentaje es de 4,8% en el caso de la población indigente. De hecho, en este mismo país, menos de 1 por cada 10 indigentes de 20 a 24 años ha culminado la secundaria baja. Una situación muy similar se observa en Honduras donde los valores correspondientes son 66,3, 4,7% y menos de 1 de cada 10; sólo que la disparidad en este caso resulta menor que en Guatemala por el nivel más bajo de conclusión observado en la alta secundaria incluso entre la población del decil superior de la distribución de ingresos.

(e) ¿Qué tipo de condiciones sociales se asocia más a la inequidad educativa?

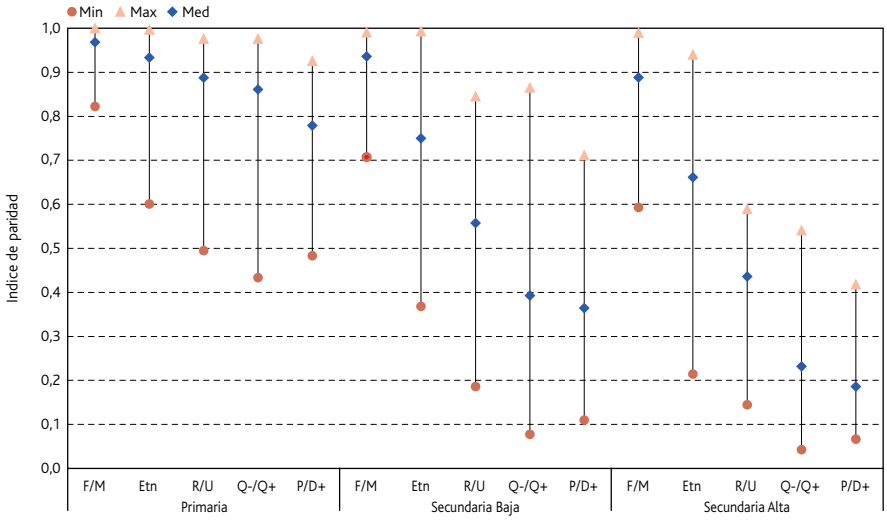
A pesar de los importantes progresos de la región en el logro de las metas educativas centrales reseñados en el capítulo sobre la eficacia, aún existen importantes desafíos o rezagos que identificados, en general, en dicha sección, pero que la información presentada permite acotar y dimensionar a la luz de una preocupación básica centrada en la equidad. En efecto, la información disponible muestra con nitidez que los déficits educativos no afectan de manera homogénea a toda la población de un país sino que, de modo sistemático, castigan más a las poblaciones más vulnerables y hacen parte de su condición de marginalidad.

En efecto, la información considerada en este informe muestra diferencias sistemáticas en contra de la *población rural*, de las *poblaciones originarias* y de los *sectores de menores ingresos*, en particular los indigentes. *Los déficits educativos son parte de una estructura social de marginación sistemática de determinados grupos de la población y, en ese sentido, la educación no está siendo capaz de ayudar a compensar otras diferencias sociales, sino que contribuye a reproducirlas*.

Por otro lado, la información disponible muestra que las diferencias educativas son sistemáticamente más fuertes cuando son vistas en relación con los ingresos económicos y condición de pobreza extrema y son menores con relación a la zona de residencia, la pertenencia étnica y el género.

En efecto, como lo muestra el gráfico siguiente, para la conclusión de cada nivel educativo en la población en edades de egreso reciente, los índices de paridad más bajos se encuentran de modo consistente en las desagregaciones por ingresos. Así, incluso los valores más altos de los índices de paridad de estas desagregaciones tienden a ser menores que los registrados en las otras, incluso en el caso de la conclusión de la educación primaria.

Gráfico 5.12: Índices de paridad de la conclusión de niveles educativos de la población de 15 a 19 años (educación primaria) y 20 a 24 años (baja y alta secundaria). Valores mínimos, máximos y medios[10] observados. 2004.



Fuente:
Para los países del Caribe y Aruba: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Para Cuba: información del Censo de Población de 2002. Para los países de América Latina: Encuestas de Hogares acopiadas y procesadas por la CEPAL. Toda la información ha sido organizada de acuerdo a la CINE 97. En el caso del índice de paridad de género se ha transformado a diferencias absolutas a efectos de corregir el efecto de la existencia de disparidades en ambos sentidos. Véase anexo de datos para los valores y notas explicativas.

En adición, cabe anotar que, dadas las características de la información usada no ha sido recomendable conjugar criterios de desagregación y observar, por ejemplo, cuál es la situación de la población femenina, pobre, indígena en zonas rurales. Si bien no ha sido posible proceder en este sentido, resulta consistente asumir que los diferentes criterios usados para desagregar la información pueden tener efectos combinados complejos que hace que ninguna de las dimensiones consideradas sea desdeñable. Aunque no es posible cuantificar el efecto conjunto de dos o más criterios, es necesario asumir que existe y tomarlo en consideración para diseñar las acciones de intervención que demandan las formas de exclusión y la consiguiente violación del derecho a la educación, aquí identificadas.

(f) Reflexión final

El tema de la equidad educativa puede abarcar un conjunto muy amplio de aristas, pero la información disponible para un análisis internacional permite un conjunto limitado de exploraciones que, sin embargo, ilustran de modo cabal la gravedad de la situación.

Si a esto se sumase evidencia proveniente de prácticas de discriminación cotidiana en las aulas y -uno de los factores que explican las inequidades aquí documentadas[11]-, la situación resultaría de un dramatismo aún mayor y, por lo tanto, la necesidad de una intervención resulta impostergable e insoslayable.

Uno de los temas pendientes es la generación de nueva información sobre desempeño estudiantil. El segundo estudio comparativo a cargo de la UNESCO en casi todos los países de América Latina permitirá avanzar en este sentido, incorporando información relevante sobre prácticas docentes en el aula y estrategias para trabajar en escenarios adversos y heterogéneos. Por ahora es posible, sin embargo, contar con la evidencia del primer estudio de 1997, y la generada por innumerables estudios nacionales[12] que muestran de modo consistente

10 A efectos de observar las tendencias centrales se ha utilizado, en este caso, medianas. Estas indican el valor que divide a la distribución en dos partes iguales en términos del número de observaciones.

11 Al respecto véase UNESCO (2006).

12 Para acceder a los informes de los estudios nacionales puede visitarse la página del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) en la sección correspondiente: www.preal.org/Grupo.asp?Id_Grupo=3&Id_Seccion=29&Id_Seccion2=139

importantes disparidades en los niveles de logro de los estudiantes asociadas, éstas también, al nivel socio-económico de las familias.

Esta realidad, aunada al énfasis casi exclusivo en el entendimiento de la calidad de la educación como idéntica a los niveles de logro académico de los estudiantes, produce, dado que los estudiantes de las familias con mayores recursos tienden a asistir a escuelas privadas pagadas, la falsa impresión de que éstas son mejores que las demás, cuando en realidad las diferencias en los niveles de logro se explican principalmente por la condición socioeconómica de las familias. Esta falsa imagen debilita aún más en el terreno de los imaginarios sociales a las escuelas públicas que si bien no están logrando garantizar a sus estudiantes el derecho a aprender, operan con importantes limitaciones de recursos y competencias y atienden a una población con un mayor volumen de necesidades. Es imperativo concentrar los esfuerzos en fortalecer a las escuelas públicas para que puedan desarrollar su tarea con un mayor grado de éxito.

Resulta alentador conocer entonces que existen escuelas que atendiendo a una población muy necesitada, logran tener mejores resultados académicos[13] demostrando que la extracción social de los estudiantes no impide que aprendan. Es decir, introduce desafíos mayores pero no torna imposible la tarea de asegurar los aprendizajes. Esto demuestra que con una apropiada regulación, una adecuada dotación de recursos y una acción profesional sólida y emocionalmente comprometida de los actores, la escuela puede contribuir de modo decidido a crear mejores oportunidades y garantizar su derecho a la educación.

Finalmente, pero no de menor importancia, es necesario mencionar, aunque se carezca de evidencia sistemática, que las condiciones de discriminación observadas se agudizan en una población que la falta de información sistemática suele tornar invisible: aquéllos con discapacidades u otras necesidades educativas especiales. Las condiciones educativas adversas para un grupo poblacional dado se agudizan con situaciones de discapacidad menos visibles y, consiguientemente, menos atendidas. En este orden, resulta particularmente encomiable esfuerzos como el del Congreso de Perú para tratar de hacer visible y dimensionar el problema de modo que éste esté presente en la agenda y se disponga de elementos de juicio para abordarlo.[14]

13 Al respecto véase UNESCO (2002b).

14 Véase la serie de nueve volúmenes *Estudios sobre discapacidad en el Perú* a cargo de la Comisión Especial de Estudio sobre Discapacidad del Congreso de la República del Perú (Fondo Editorial del Congreso del Perú, Lima), en particular el volumen 2 *Aprender Vida,* dedicado al tema de la educación.

CONCLUSIONES

1. La necesidad de establecer líneas de acción claras y concretas para lograr las metas de la Educación para Todos (EPT) siguiendo los principios y focos que para este fin han establecido los Ministros de Educación de la región en el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), exige un sólido componente de seguimiento y caracterización de la situación educativa con el fin de poder identificar fortalezas, debilidades, así como los niveles de progreso y desafíos pendientes. Si bien las metas al 2015 establecidas para la EPT, determinan el horizonte a medir en cuanto a resultados esperados, la integralidad de las partes que componen el mapa de interrelaciones entre los actores de los procesos educativos, obliga a incluir áreas de análisis y monitoreo para facilitar la identificación de aquellos componentes que requieren el desarrollo de políticas y acciones para asegurar el logro de los objetivos propuestos.
2. Desde este punto de vista, y en atención a los elementos y metas relativas a la EPT y su forma regional cristalizada en el PRELAC, ***La Situación Educativa de América Latina y el Caribe 2007*** es un esfuerzo destinado a dar cuenta del estado de la educación en la región a partir de un enfoque de derechos aplicados a la educación, el mismo que tiene implicancias sobre lo que ha de entenderse por una educación de calidad para todos (UNESCO, 2007).
3. La construcción de sentidos y el desarrollo de capacidades supone una vinculación con los desafíos de desarrollo que las personas y países deben afrontar (*relevancia*) y con las condiciones particulares de las personas (*pertinencia*), y tiene, a su vez, una relación no incidental sino sustantiva con la forma como las personas operacionalizan algunos objetivos en la política educativa (*eficacia*) y consagran principios de operación propios de la sociedad contemporánea (que incluyen la *eficiencia* en el uso de recursos públicos) Asimismo, se vincula con una noción contemporánea del universo de derechos civiles, políticos y sociales que pertenecen al ámbito de la vida de *todos* en tanto ciudadanos (*equidad*).
4. Siguiendo las dimensiones e indicadores propuestos, se ha encontrado evidencia que permite concluir lo siguiente:

En relación con la relevancia

4.1. En la mayoría de los países de la región aparecen orientaciones referidas a los cuatro pilares del aprendizaje (aprender a *ser*, *hacer*, *conocer* y *vivir juntos*), aunque con desigual énfasis. El *aprender a conocer* y al *aprender a vivir juntos* tienen mayor desarrollo, tanto a nivel normativo como en los lineamientos generales del currículo y en algunos programas de estudio. En cambio, los objetivos del *aprender a hacer* y *aprender a ser* no aparecen con la misma sistematicidad y énfasis en las áreas de aprendizaje o asignaturas.

4.2 Las reformas curriculares han producido importantes avances en relación con el reconocimiento de los alumnos como centro de los procesos interactivos de enseñanza-aprendizaje. No obstante, el protagonismo estudiantil no es mayoritariamente considerado para desarrollar la capacidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje y su responsabilidad con éste. Esto coincide con la escasa relevancia que se brinda a los objetivos orientados a fortalecer su identidad y autonomía, la capacidad de emprendimiento, liderazgo y trabajo en equipo, y el desarrollo de las capacidades creativas e innovadoras.

4.3. Se requiere avanzar en el fortalecimiento de la coherencia interna de los currículos de modo que los objetivos fundamentales muestren prioridad y concreción

sistemática también en los objetivos de cada asignatura o área de aprendizaje, especialmente en lo que refiere al desarrollo de comportamientos y actitudes éticas, tanto en el aprender a *ser* como a *vivir juntos*. Esto se vincula con la formación de los estudiantes en la construcción de una ética personal y social basada en la comprensión y adhesión a los derechos humanos, así como en el respeto y valoración de sí mismos y de los otros.

Se observan progresos importantes en varios países respecto de la integración de objetivos transversales y objetivos básicos comunes en el currículo. Sin embargo, se requiere avanzar también en aspectos vinculados con la integración interdisciplinaria apoyado por un marco pedagógico claro y consistente, con directrices específicas que permitan a los docentes hacer efectiva la intención de integración de aprendizajes.

En relación con la pertinencia

4.4 Se requiere avanzar en el desarrollo de políticas de inclusión educativa cuyo foco sea la transformación de las escuelas para lograr que todos los alumnos, sea cual sea su condición, participen y aprendan. La normativa vigente se orienta mayoritariamente a la valoración y atención educativa de la diversidad individual, social y cultural de los estudiantes, pero urge fortalecer el diseño de estrategias y regulaciones para hacer efectivos estos derechos y principios educativos.

Por un lado, es necesario articular políticas y programas de atención a la diversidad asegurando la coherencia entre principios, políticas, programas y los medios para hacerlas efectivas y, por el otro, la coordinación entre los distintos niveles de operación del sistema educativo desarrollando los mecanismos para su apropiación por parte de los diferentes actores del sistema.

4.5 Es imperativo desarrollar el ámbito de la normativa, así como los mecanismos e instancias de supervisión y evaluación del servicio que se imparte, tanto en lo que compete a las instituciones educativas como a los distintos niveles de gestión y participación en el desarrollo del servicio educativo; imperativo que deberá acompañar a los procesos de descentralización educativa.

4.6 La capacitación, asesoría técnica y acompañamiento de los principales actores, especialmente los docentes, son de vital importancia para el desarrollo de escuelas inclusivas, con énfasis en el tratamiento de aspectos relativos a la interculturalidad, dada la realidad regional.

En relación con la eficacia

4.7 Las metas establecidas en Dakar siguen siendo un horizonte que, si bien se avizora más cercano, continúa siendo aún un escenario demandante de esfuerzos redoblados. Los progresos en este sentido han sido modestos, requiriendo de esfuerzos mayores si ha de lograrse las metas al 2015, incluso en relación con aspectos más elementales como el aseguramiento de la conclusión universal de la educación primaria, y el logro de aprendizajes básicos imprescindibles para todos.

La presencia de colectivos viviendo en situaciones menos favorables (residentes en zonas rurales, pobres y pueblos originarios) y a los cuales se les niega el derecho de una educación de calidad, incluso en aquellos países donde hay mayor progreso respecto de metas como la conclusión universal de la educación primaria, muestra la necesidad de mejorar la forma de diseñar la acción pública en educación y de desarrollar acciones específicas para lograr una educación de calidad para todos.

4.8 Cabe destacar el crecimiento observado en relación con el acceso a programas de atención integral de la primera infancia –vistos aquí únicamente a través del acceso a programas de educación pre-escolar– colocando a la región en una posición privilegiada en comparación con otras del mundo en desarrollo. Sin embargo, esta situación, que en promedio es auspiciosa, obliga a remarcar las importantes disparidades entre países y entre grupos poblacionales.

4.9 El acceso y la conclusión de la educación secundaria no son ajenos a esta heterogeneidad. Si bien los niveles de acceso en un número importante de países alcanza a por lo menos tres de cada cuatro personas en edad de cursar dichos estudios, ésta no es una situación fácilmente alcanzable por otros países, en donde los niveles de acceso y conclusión se encuentran por debajo del 50%. Son pocos los países que logran niveles de conclusión de alta secundaria para al menos la mitad de la población. Incluso hay un número reducido de países donde menos de una de cada tres personas logra concluir dicho nivel.

4.10 Sin embargo, el factor discriminante más fuerte lo constituye el acceso a la educación terciaria. Las diferencias en los volúmenes de estudiantes –relativos al tamaño de la población– son de tal envergadura que el valor máximo observado es 14 veces el valor mínimo. Asimismo, se destaca que los volúmenes relativos de matrícula tienden a ser superiores en América Latina, mientras que la movilidad internacional tiene una mayor prevalencia entre los países del Caribe.

4.11 Millones de personas de la región declaran no saber leer y escribir. Este conjunto, como aquél que corresponde a quienes no han completado sus estudios primarios o secundarios, deben ser un objetivo central de las políticas de educación de jóvenes y adultos a efectos de reestablecer su derecho a una educación de calidad, negado en décadas pasadas. El aseguramiento de la conclusión universal de la primaria y los correspondientes aprendizajes permitirán que los sistemas educativos de la región no sigan "produciendo" nuevos analfabetos.

En relación con la eficiencia

4.12 Los altos niveles de atraso escolar y sobre-edad han caracterizado a la región desde hace varias décadas: ingreso tardío, repetición y abandono son factores que han sido parte de los procesos educativos, con el consecuente impacto en la disminución de las probabilidades de conclusión y prosecución de estudios.

4.13 Los sistemas educativos atrasan o expulsan de manera sistemática a sus estudiantes, de modo que sólo el 60% de las personas que logran ingresar oportunamente al primer grado de la educación primaria, mantienen esta condición hasta el grado final de dicho nivel educativo. Por otra parte, los niveles de atraso escolar se relacionan de modo inverso con los de conclusión de estudios. Así, cuanto mayor es la medida en la que los sistemas educativos atrasan o expulsan estudiantes, menores son los niveles de conclusión.

4.14 La repetición, cuyo valor pedagógico es cuestionado, no sólo es un problema en tanto afecta negativamente las trayectorias educativas, reduciendo las probabilidades de culminar los estudios, sino que también representa un doble gasto para la comunidad nacional –a través del Estado– y directamente para las familias afectadas. La información disponible muestra que el peso financiero que acarrea la repetición asciende a más de 11 mil millones de dólares norteamericanos en el caso de la educación primaria y secundaria en conjunto; siendo que este desperdicio de recursos se concentra en países de América Latina, no sólo por un tema de envergadura, sino también porque la práctica de la repetición no es característica de los países del Caribe.

4.15 En los últimos años se ha verificado un incremento sostenido de los recursos públicos asignados a la educación en la región, producto del crecimiento de la economía y de la recaudación tributaria y no de una mayor prioridad dada al sector. Así, el porcentaje del gasto público total que se destina a la educación ha tendido a permanecer estable. Sigue siendo una prioridad para las políticas, educativas e intersectoriales, lograr un equilibrio que permita invertir ***más*** y ***mejor***, disminuyendo los niveles de ineficiencia mencionados.

En relación con la equidad

4.16 La información disponible permite realizar una primera exploración sobre este tema, a través del análisis y comparación de grupos poblacionales, definidos según criterios como género, residencia, niveles de ingresos, condición de pobreza y pertenencia étnica. Las situaciones de inequidad encontradas en los países muestran la necesidad urgente de canalizar esfuerzos para atender las demandas de los grupos en mayor vulnerabilidad, identificados como aquellos que habitan en zonas rurales, pertenecen a algún grupo originario o afro-descendiente, y/o pertenecen principalmente a sectores de menores ingresos o indigentes. Estas disparidades se presentan no sólo en el acceso, sino que se intensifican aún más en términos de la conclusión de estudios y, principalmente, en los niveles educativos más altos.

4.17 La disponibilidad de información relativa a las prácticas de discriminación reproducidas de modo cotidiano en las aulas, permitiría abordar el análisis de manera más completa, haciendo posible contar con mayores evidencias para alimentar el diseño de políticas.

4.18 Es un imperativo concentrar los esfuerzos en las escuelas públicas a efectos de que puedan desarrollar su tarea con un mayor grado de éxito y contrarrestar las diferencias en los resultados educativos asociadas con las condiciones socio-económicas de las personas. Las escuelas públicas operan con importantes limitaciones de recursos y competencias siendo que atienden a una población con un volumen complejo de necesidades. En este escenario, resulta alentador conocer que existen escuelas que atendiendo a una población muy necesitada, logran tener mejores resultados, demostrando que la extracción social de los estudiantes no impide que aprendan. Esto manifiesta que, con una apropiada regulación, una adecuada dotación de recursos y una acción profesional sólida y emocionalmente comprometida de los actores, la escuela puede contribuir de modo decidido a crear mejores oportunidades a las personas y a garantizar su derecho a la educación.

5 Los países de América Latina y el Caribe muestran un conjunto complejo de progresos y desafíos en relación con el progreso hacia el logro de las metas de la EPT y la garantía del derecho a la educación. Quedan todavía muchas acciones por emprender a fin de asegurar una educación de calidad para todos. Una educación de calidad para todos requiere consolidar y sostener los avances logrados, y abordar los desafíos pendientes a partir de un enfoque de derechos y ***en cada una de las dimensiones identificadas.***

6 Los progresos en el terreno de las legislaciones educativas nacionales y los marcos curriculares prescritos requieren acompañarse del desarrollo de mecanismos que permitan asegurar que éstos se traduzcan en prácticas a nivel de escuela y aula. Es fundamental orientar, capacitar y asesorar a las instituciones educativas desde un enfoque integral para que reorienten sus acciones y cultura organizando y desarrollando políticas y prácticas que atiendan la diversidad. Por lo tanto, resulta de primera importancia

asegurar que el conjunto de los recursos destinados a la educación se dirija de modo convergente en estas direcciones.

7 Es preciso enfatizar el logro de las metas centrales planteadas tanto en el plano internacional como nacional como parte de una educación de calidad para todos. Atención integral de la primera infancia, conclusión universal de la educación primaria, atención de las necesidades de jóvenes y adultos, reducción del analfabetismo, aprendizajes relevantes con las necesidades planteadas por el mundo contemporáneo, y disminución de las brechas de equidad, siguen vigentes. Las capacidades de los sistemas educativos para dejar de reproducir las desigualdades sociales son un elemento crítico de su desempeño sobre el cual es preciso trabajar con mayor intensidad, para que se garantice el derecho a una educación de calidad para todos.

8 Finalmente, este informe de monitoreo pone de relieve, una vez más, la necesidad de contar con información pertinente con los desafíos planteados en los marcos institucionales y políticos del sector educativo, que aseguren conclusiones relevantes con las metas propuestas. En este sentido es imperiosa la necesidad de mejorar y fortalecer a escala regional y nacional los sistemas de información educativa. En los últimos años, muchos de los países de la región han implementado mecanismos para consolidar los procesos involucrados en la producción regular de información confiable y oportuna, pero se requiere también asegurar que dicha información sea significativa. Por esto, se necesita impulsar y fortalecer el diálogo entre los agentes de decisión y los responsables de los sistemas de información, a fin de mejorar los marcos conceptuales de sus sistemas de indicadores, identificando no sólo vacíos de información, sino también explorando mejores formas de presentación y aprovechamiento de los procesos existentes.

9 Dado que en el plano internacional los marcos conceptuales de los sistemas de indicadores no han sido diseñados a partir de un enfoque de derechos aplicado a la educación, como ha sido planteado en ***Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*** (UNESCO, 2007), este informe demandó esfuerzos específicos de relectura de la información disponible bajo esta perspectiva, y de producción específica de información con relación a las dimensiones relevancia y pertinencia.

10 A pesar de esto, hay aún muchos vacíos de información que deben ser enfrentados a través de investigaciones específicas y mediante un esfuerzo de mejora de los indicadores educativos disponibles en el plano regional, para hacerlos más próximos a los enfoques vigentes sobre la educación, elevando su capacidades de producir información oportuna, confiable y, sobre todo, relevante. Muchos de los esfuerzos actuales de la UNESCO en el marco de EPT/PRELAC están justamente dirigidos a atender estas áreas, pero es necesario el compromiso y la participación de todos los países de la región para poder contar con información que responda fehacientemente a las necesidades provenientes de la agenda de políticas educativas acordadas por los Ministros de Educación de la región.

INFORMACIÓN RESUMEN POR PAÍS

A continuación, para cada uno de los países de la región se presenta un resumen gráfico con una selección de la información usada en este informe. En adición a algunos datos generales de cada país, se incluye lo siguiente:

El gráfico de la dimensión **relevancia** muestra información correspondiente a 15 indicadores (el número de identificación aquí utilizado es el que se corresponde con el que aparece en el gráfico):

En relación con *aprender a vivir juntos:*

1. La educación promueve aprendizajes orientados al entendimiento mutuo, por medio del respeto a la diversidad, del pluralismo y de la capacidad para resolver pacíficamente los conflictos.
2. La educación está orientada a aprender a valorar y actuar con justicia, basándose en la transparencia y en la honestidad.
3. La educación tiene como objetivo el conocimiento y el ejercicio de los Derechos Humanos.
4. La educación promueve el ejercicio de la democracia, estimulando el aprendizaje de actitudes cívicas, de cooperación, de solidaridad y de la participación responsable.

En relación con *aprender a conocer:*

5. La educación promueve el desarrollo de competencias que permitan apropiarse y dar sentido a los contenidos de la cultura universal.
6. La educación promueve el desarrollo del pensamiento crítico y sistémico.
7. La educación desarrolla la capacidad de aprender a aprender a lo largo de la vida incentivando procesos de meta-cognición.

En relación con *aprender a hacer:*

8. La educación desarrolla la capacidad de innovación y la creatividad de las personas.
9. La educación desarrolla la capacidad de emprendimiento, liderazgo y de trabajo en equipo de las personas.
10. La educación está orientada a formar personas comprometidas con el medio ambiente y el desarrollo sustentable.
11. La educación promueve el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramientas de aprendizaje, productividad, comunicación e investigación.

En relación con *aprender a ser:*

12. La educación promueve el desarrollo de la identidad y la autonomía.
13. La educación desarrolla la capacidad de proyección personal.
14. La educación fomenta la capacidad de establecer relaciones empáticas.
15. La educación está orientada al desarrollo del juicio moral y de los comportamientos éticos sustentados en el respeto de la dignidad de las personas.

Estos indicadores son representados usando la siguiente pauta:

- No se encontró evidencia.
- Se encontró para pocos criterios.
- Se encontró para más de la mitad de los criterios.
- Se encontró para la gran mayoría o todos los criterios.

El detalle de los criterios puede consultarse en el Anexo 1.

El gráfico de la dimensión **pertinencia** muestra información correspondiente a 13 indicadores (el número de identificación aquí utilizado es el que se corresponde con el que aparece en el gráfico):

En relación con las *orientaciones al respeto, valoración de la diversidad y participación de todos:*

1. Se considera los derechos básicos que garantizan una educación de calidad para todos, durante la vida.
2. Se promueve y protege el derecho de los pueblos indígenas, afro-descendientes, migrantes y demás minorías, religiosas y lingüísticas, a recibir una educación que valore e incorpore su lengua y cultura a la enseñanza.
3. Se establece principios educativos fundamentales para dar respuesta a la diversidad individual, social y cultural de los estudiantes.

En relación con la *flexibilidad del sistema:*

4. El sistema educativo y la educación regular disponen de regulaciones y condiciones que permiten atender la diversidad, sin discriminaciones ni exclusiones.
5. Se ofrece diferentes alternativas y modalidades para el pleno acceso, participación y aprendizaje permanente de todas las personas.
6. El currículo común para todos los estudiantes tiene un margen de apertura para su adaptación y enriquecimiento de acuerdo con las diversas necesidades individuales y contextos de vida de los estudiantes.
7. Se ofrece criterios y mecanismos flexibles de evaluación y promoción para atender la diversidad.
8. Existen condiciones y mecanismos para la autonomía y la participación en la toma de decisiones, para que los centros educativos respondan a la diversidad.

En relación con los *mecanismos de adaptabilidad:*

9. Existen regulaciones y mecanismos para adaptar el currículo y la enseñanza a la diversidad del alumnado.
10. Existen condiciones y mecanismos para favorecer la convivencia y participación de todo el alumnado.
11. Se ofrecen a los docentes los medios, mecanismos y oportunidades de formación para adaptar el currículo, la enseñanza y atender la diversidad.
12. Se garantiza los sistemas de apoyo para responder a la diversidad individual, social y cultural de los estudiantes.
13. Se garantiza la provisión de recursos e infraestructura adecuados a las distintas culturas, contextos y condiciones individuales de los estudiantes.

Estos indicadores son representados usando la siguiente pauta:

- No se encontró evidencia.
- encontró para pocos criterios.
- Se encontró para más de la mitad de los criterios.
- Se encontró para la gran mayoría o todos los criterios.

El detalle de los criterios puede consultarse en el Anexo 1.

El gráfico de la dimensión **eficacia** muestra información correspondiente a los siguientes 11 indicadores (el número de identificación aquí utilizado es el que se corresponde con el que aparece en el gráfico):

1. Cobertura total de la población de 3 a 18 años (tasa específica de matrícula por edad).
2. Tasa neta de matrícula en Educación pre-primaria.
3. Tasa neta de matrícula en Educación primaria.
4. Tasa neta de matrícula en Educación secundaria (baja y alta combinadas).
5. Porcentaje de personas de 15 a 19 años que ha completado la Educación primaria.
6. Porcentaje de personas de 20 a 24 años que ha completado la Educación secundaria baja.
7. Porcentaje de personas de 20 a 24 años que ha completado la Educación secundaria alta.
8. Porcentaje de conclusión actual de la Educación primaria.
9. Porcentaje de conclusión actual de la Educación secundaria baja.
10. Porcentaje de conclusión actual de la Educación secundaria alta.
11. Porcentaje de la población de 15 a 24 años que declara saber leer y escribir.

El gráfico de la dimensión **eficiencia** muestra información correspondiente a los siguientes 5 indicadores (el número de identificación aquí utilizado es el que se corresponde con el que aparece en el gráfico):

1. Ratio Grado promedio aprobado esperado/Esperanza de vida escolar. Educación primaria.
2. Ratio Grado promedio aprobado esperado/Esperanza de vida escolar. Educación secundaria (baja y alta combinadas).
3. Porcentaje de repetidores en Educación primaria.
4. Porcentaje de repetidores en Educación secundaria (baja y alta combinadas).
5. Coeficiente de conservación de la cobertura oportuna (cobertura oportuna en grado final/cobertura oportuna en grado inicial) Educación primaria.

El gráfico de la dimensión **equidad** muestra información correspondiente a los siguientes 23 índices de paridad (el número de identificación aquí utilizado es el que se corresponde con el que aparece en el gráfico):

En relación con el *género* (Femenino/Masculino).

1. De la tasa neta de matrícula en Educación primaria.
2. De la tasa neta de matrícula en Educación secundaria (baja y alta combinadas).
3. Del porcentaje de personas de 15 a 19 años que ha completado la Educación primaria.
4. De la conclusión actual de la Educación primaria.
5. Del porcentaje de personas de 20 a 24 años que ha completado la Educación secundaria baja.
6. De la conclusión actual de la Educación secundaria baja.
7. Del porcentaje de personas de 20 a 24 años que ha completado la Educación secundaria alta.
8. De la conclusión actual de la Educación secundaria alta.

En relación con el los *ingresos del hogar* (Quintil inferior/Quintil superior).

9. De la tasa neta de matrícula en Educación primaria.
10. De la tasa neta de matrícula en Educación secundaria baja.
11. De la tasa neta de matrícula en Educación secundaria alta.
12. Del porcentaje de personas de 15 a 19 años que ha completado la Educación primaria.
13. Del porcentaje de personas de 20 a 24 años que ha completado la Educación secundaria baja.
14. Del porcentaje de personas de 20 a 24 años que ha completado la Educación secundaria alta.

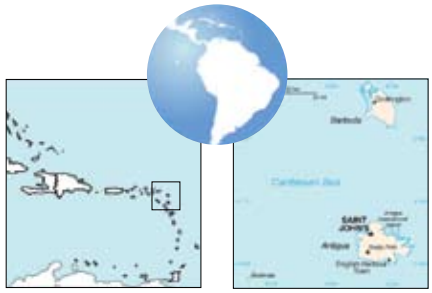
En relación con el *área de residencia* (Rural/Urbana).

15. De la tasa neta de matrícula en Educación primaria.
16. De la tasa neta de matrícula en Educación secundaria baja.
17. De la tasa neta de matrícula en Educación secundaria alta.
18. Del porcentaje de personas de 15 a 19 años que ha completado la Educación primaria.
19. Del porcentaje de personas de 20 a 24 años que ha completado la Educación secundaria baja.
20. Del porcentaje de personas de 20 a 24 años que ha completado la Educación secundaria alta.

En relación con el *grupo étnico* (Originario/No originario).

21. Del porcentaje de personas de 15 a 19 años que ha completado la Educación primaria.
22. Del porcentaje de personas de 20 a 24 años que ha completado la Educación secundaria baja.
23. Del porcentaje de personas de 20 a 24 años que ha completado la Educación secundaria alta.

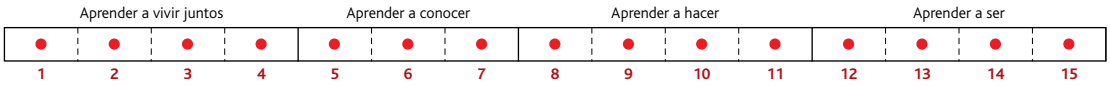
(AG) ANTIGUA AND BARBUDA



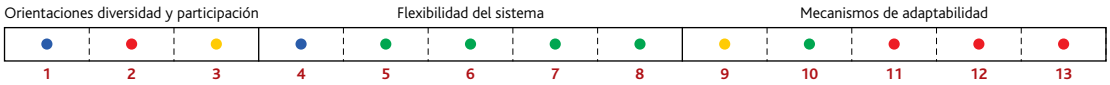
Datos generales:

Población:. . . . . n.d.
Territorio (km²):. 443
Años de educación obligatoria:. 12
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): 11 567
Indice de Desarrollo Humano (2006):. 0,808
Porcentaje de población rural: 56,6

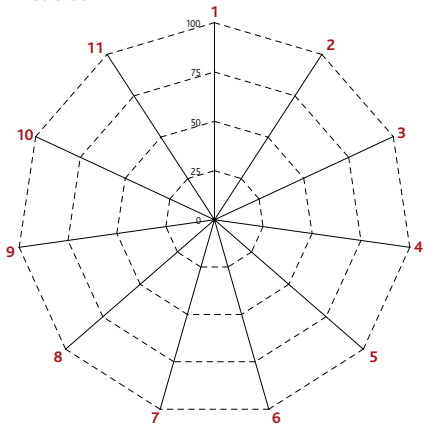
Relevancia:



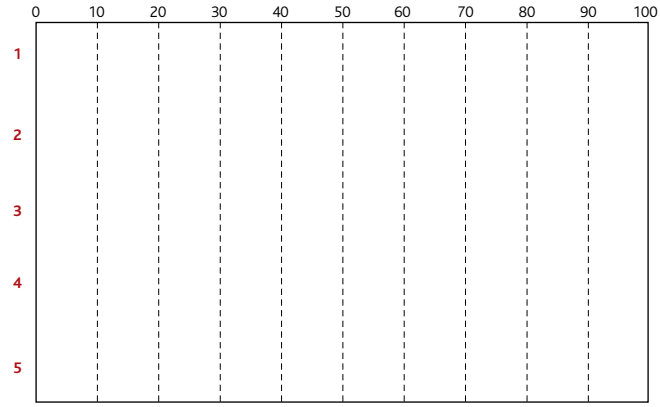
Pertinencia:



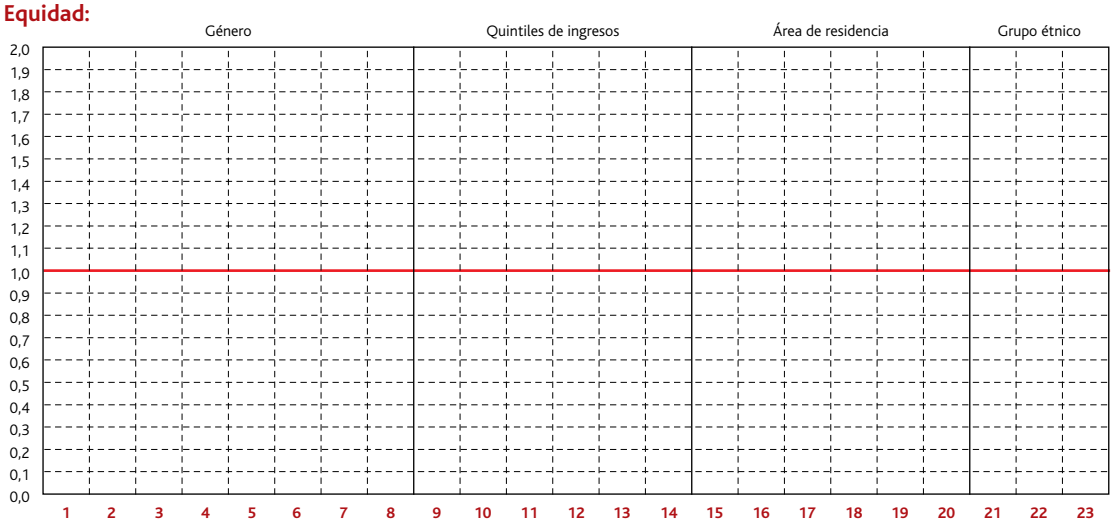
Eficacia:



Eficiencia:

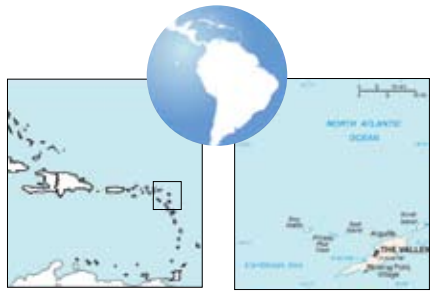


Equidad:



Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

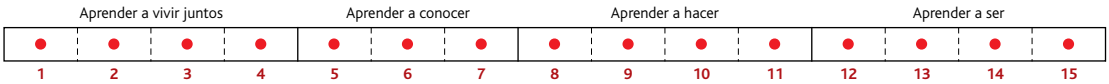
(AI) ANGUILLA



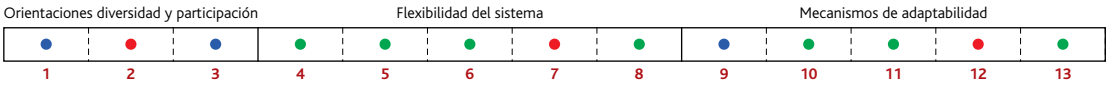
Datos generales:

Población:. 12 217
Territorio (km²):. 102
Años de educación obligatoria:. 12
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): . . . . . n.d.
Indice de Desarrollo Humano (2006):. . . . . n.d.
Porcentaje de población rural: 0

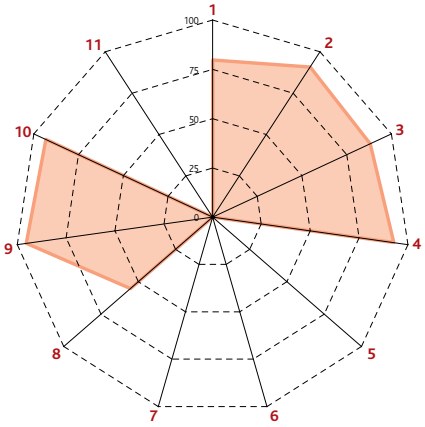
Relevancia:



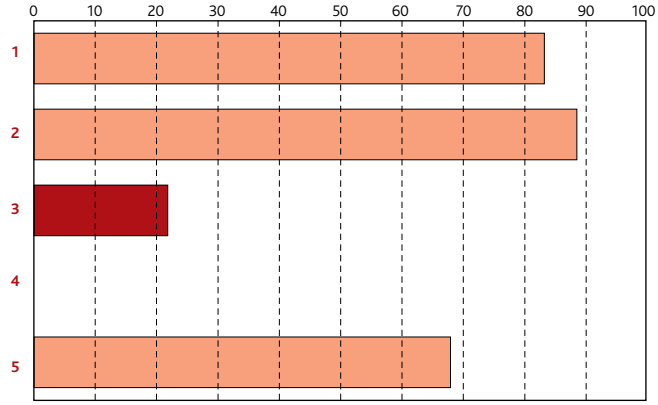
Pertinencia:



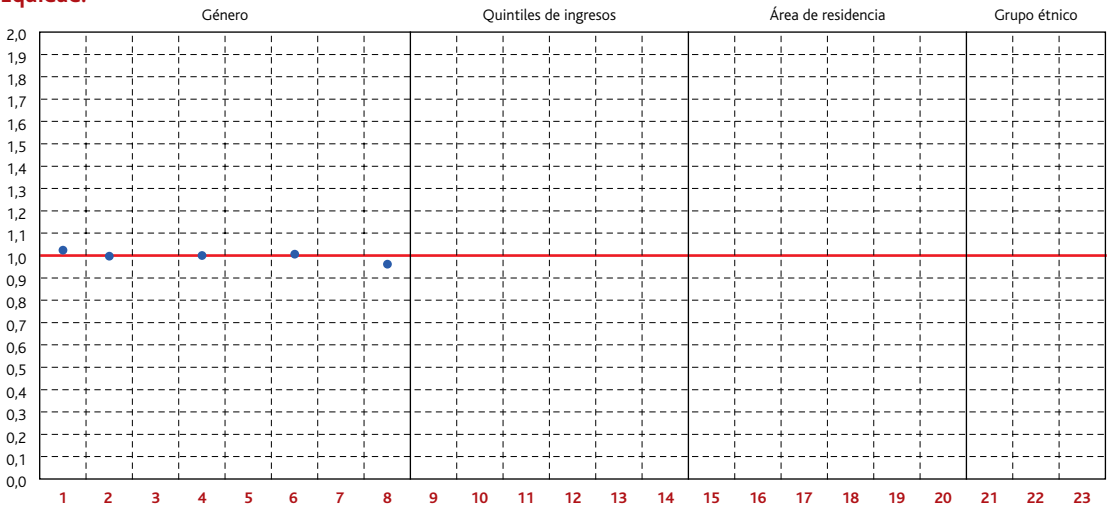
Eficacia:



Eficiencia:

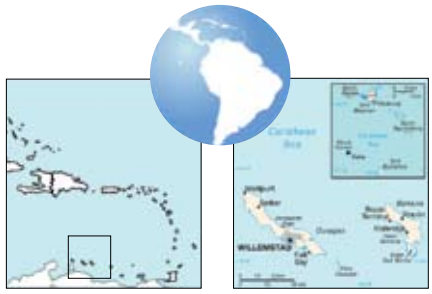


Equidad:



Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

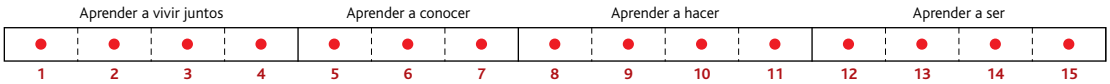
(AN) NEDERLANDSE ANTILLEN



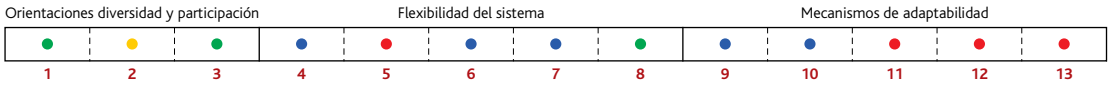
Datos generales:

Población:. 175 850
Territorio (km²):. 960
Años de educación obligatoria:. 10
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): . . . . . n.d.
Indice de Desarrollo Humano (2006):. . . . . n.d.
Porcentaje de población rural: 40,5

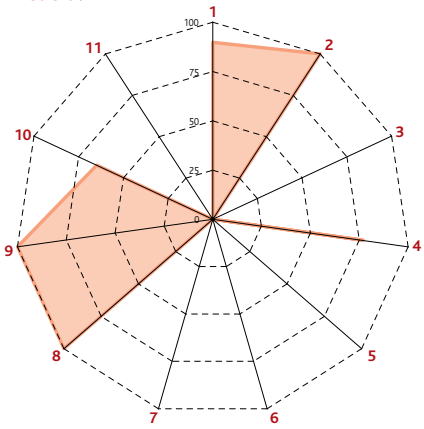
Relevancia:



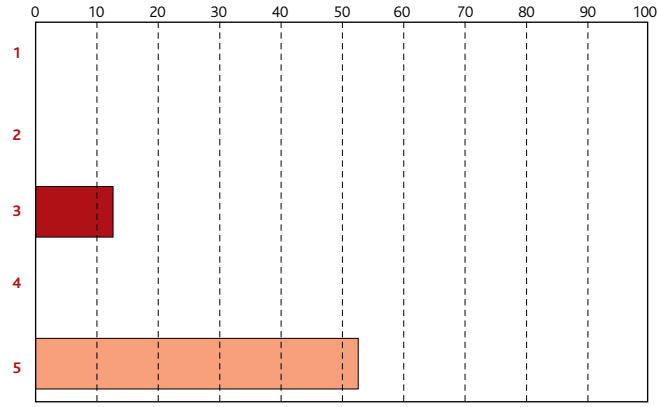
Pertinencia:



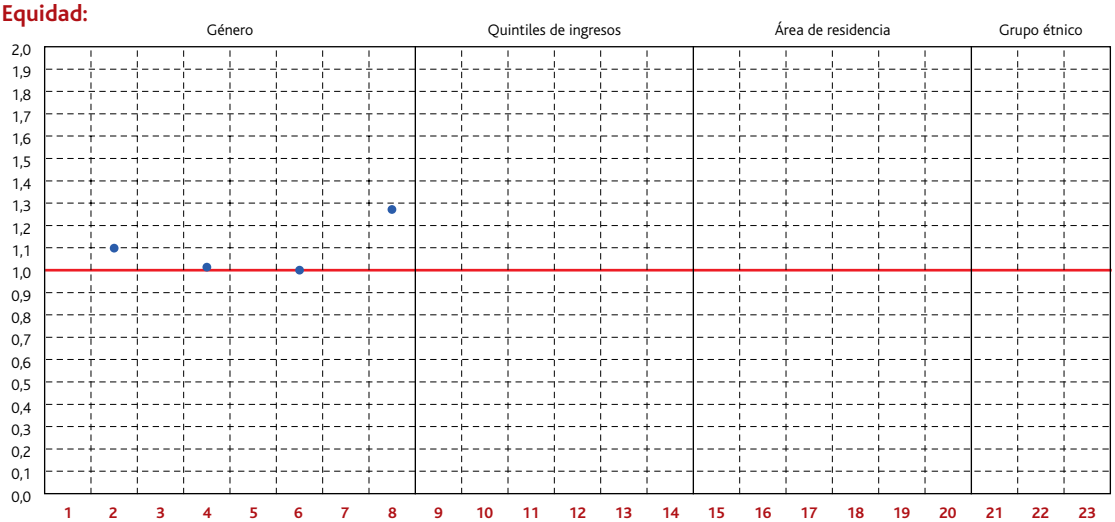
Eficacia:



Eficiencia:



Equidad:



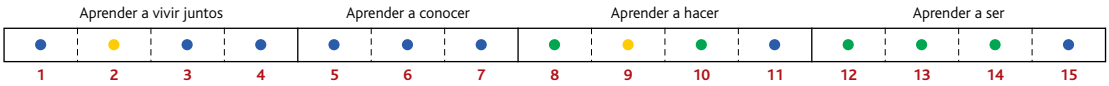
Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

(AR) REPÚBLICA ARGENTINA

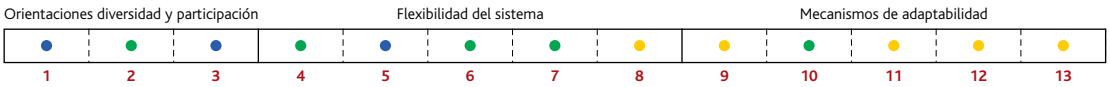
Datos generales:

Población:. 38 371 529
Territorio (km²):. 2 766 890
Años de educación obligatoria:. 10
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): 12 222
Indice de Desarrollo Humano (2006):. 0,863
Porcentaje de población rural: 26,9

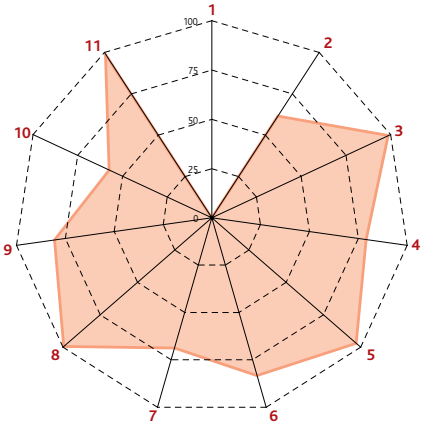
Relevancia:



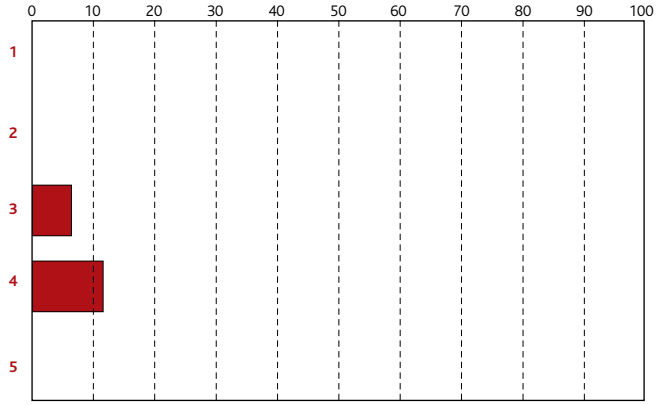
Pertinencia:



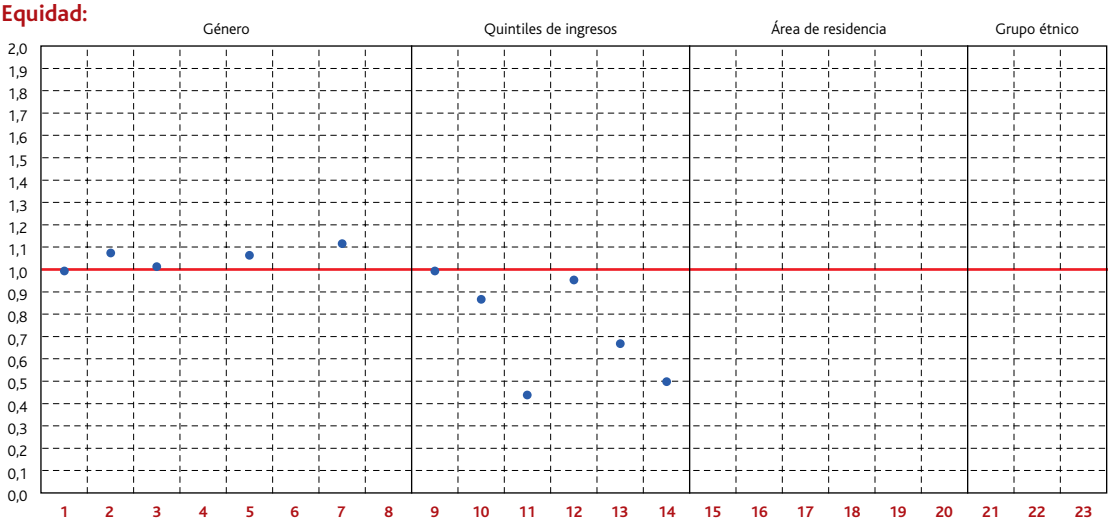
Eficacia:



Eficiencia:



Equidad:



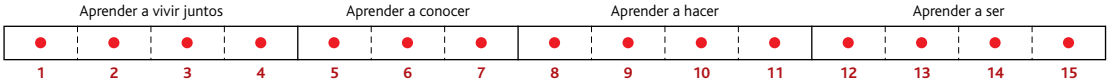
Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

(AW) ARUBA

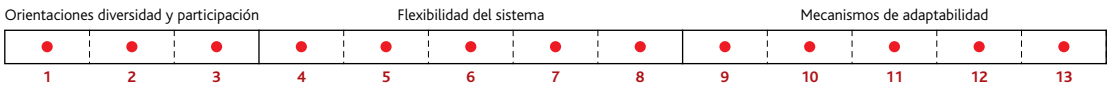
Datos generales:

Población:. 96 170
Territorio (km²):. 193
Años de educación obligatoria:. 11
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): . . . . . n.d.
Indice de Desarrollo Humano (2006):. . . . . n.d.
Porcentaje de población rural: 6

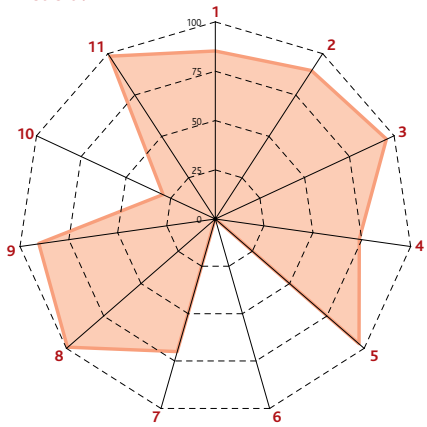
Relevancia:



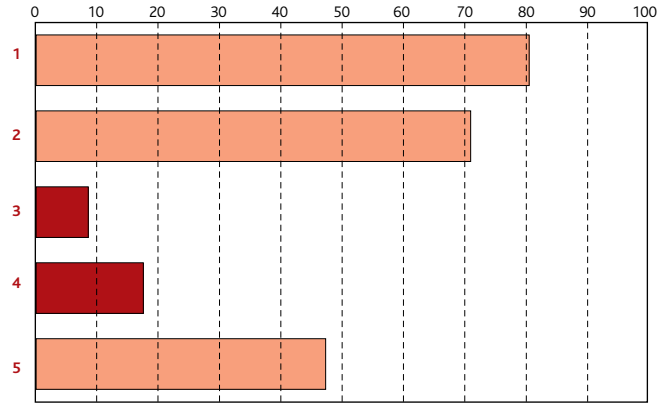
Pertinencia:



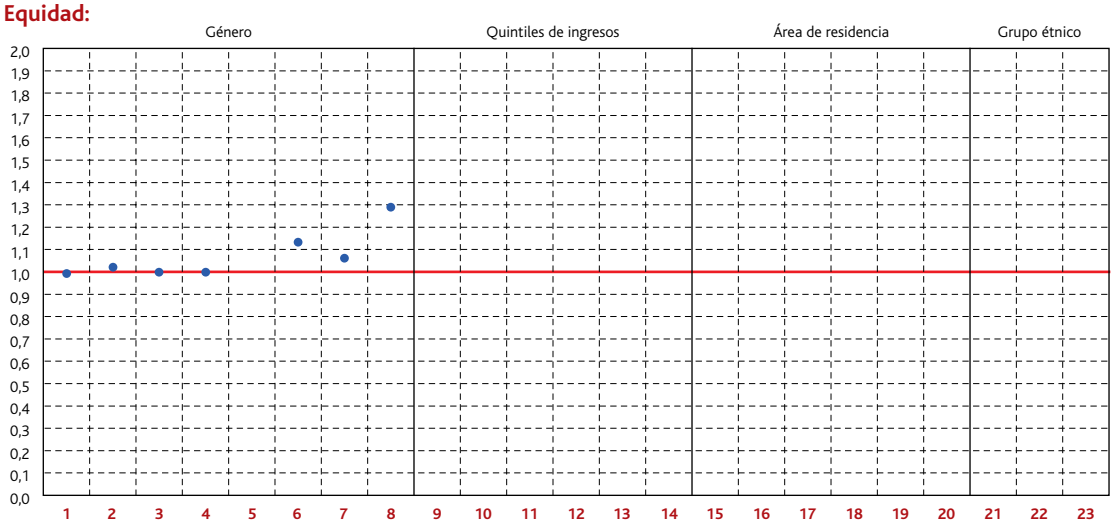
Eficacia:



Eficiencia:

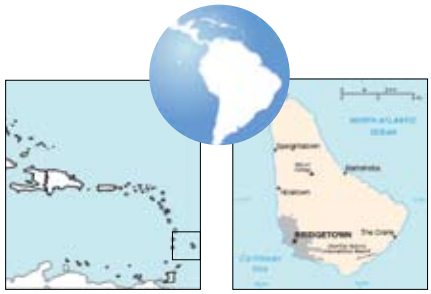


Equidad:



Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

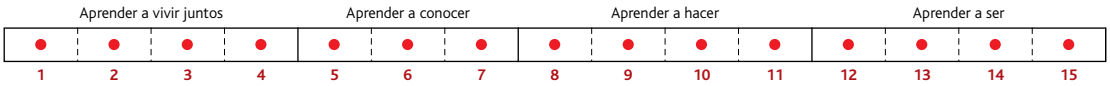
(BB) BARBADOS



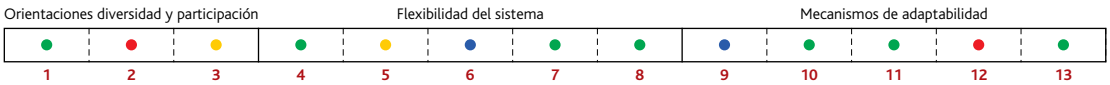
Datos generales:

Población:. 268 127
Territorio (km²):. 431
Años de educación obligatoria:. 11
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): . . . . . n.d.
Indice de Desarrollo Humano (2006):. 0,879
Porcentaje de población rural: 8,4

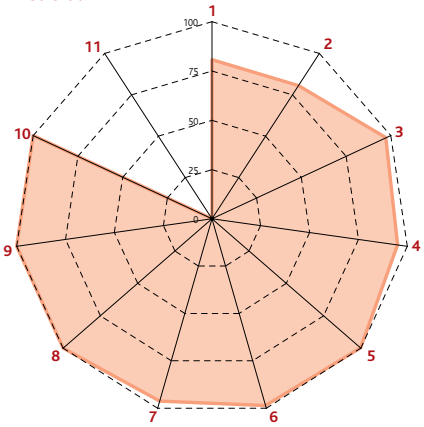
Relevancia:



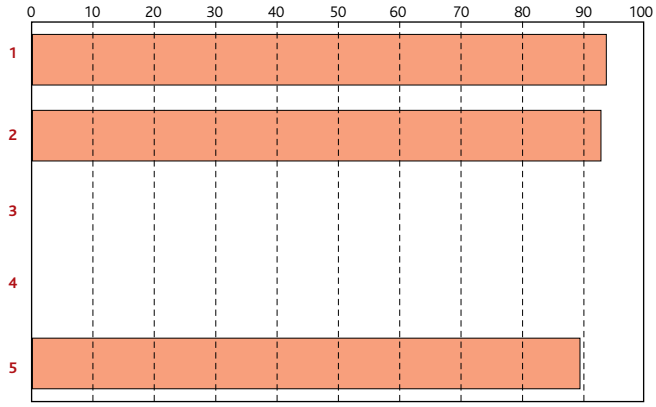
Pertinencia:



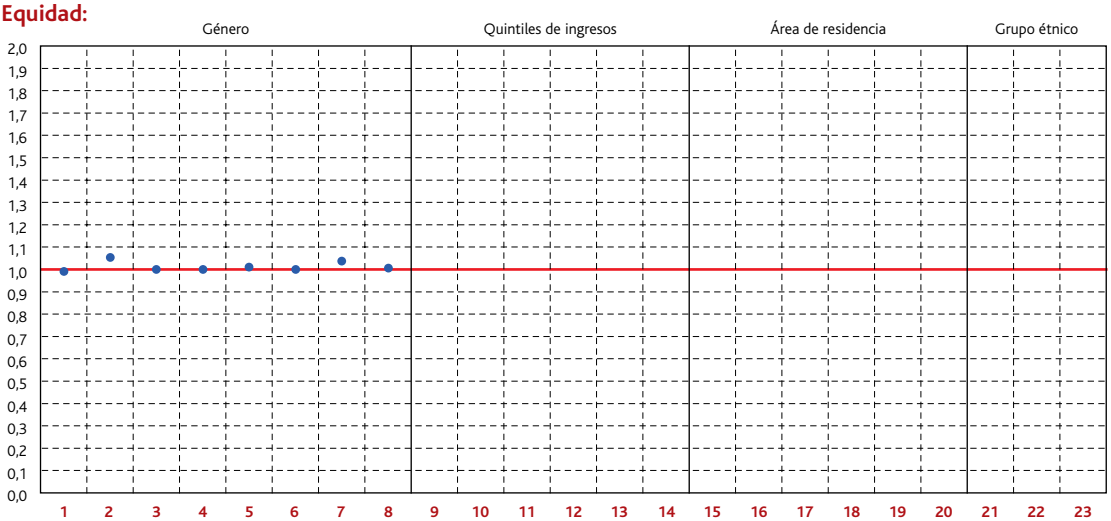
Eficacia:



Eficiencia:

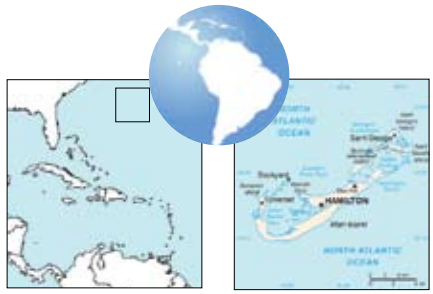


Equidad:



Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

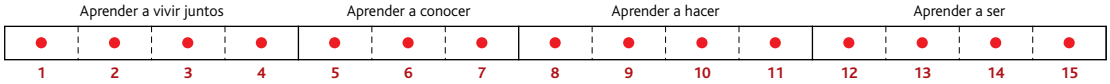
(BM) BERMUDA



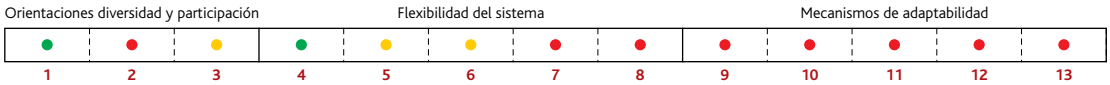
Datos generales:

Población:. 62 059
Territorio (km²):. 53,3
Años de educación obligatoria:. 12
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): . . . . . n.d.
Indice de Desarrollo Humano (2006):. . . . . n.d.
Porcentaje de población rural: 48,2

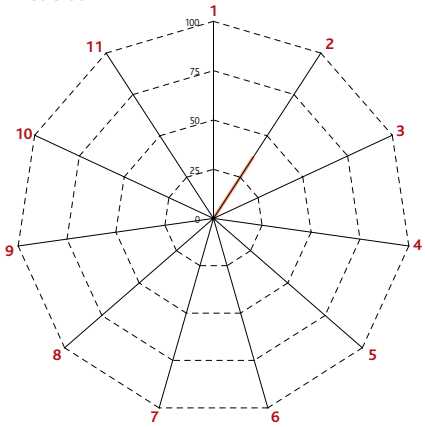
Relevancia:



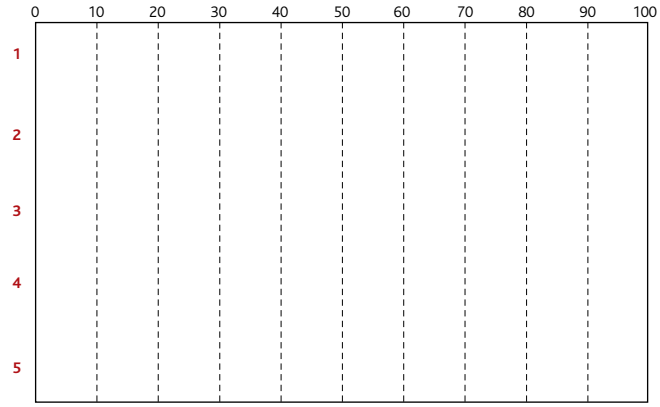
Pertinencia:



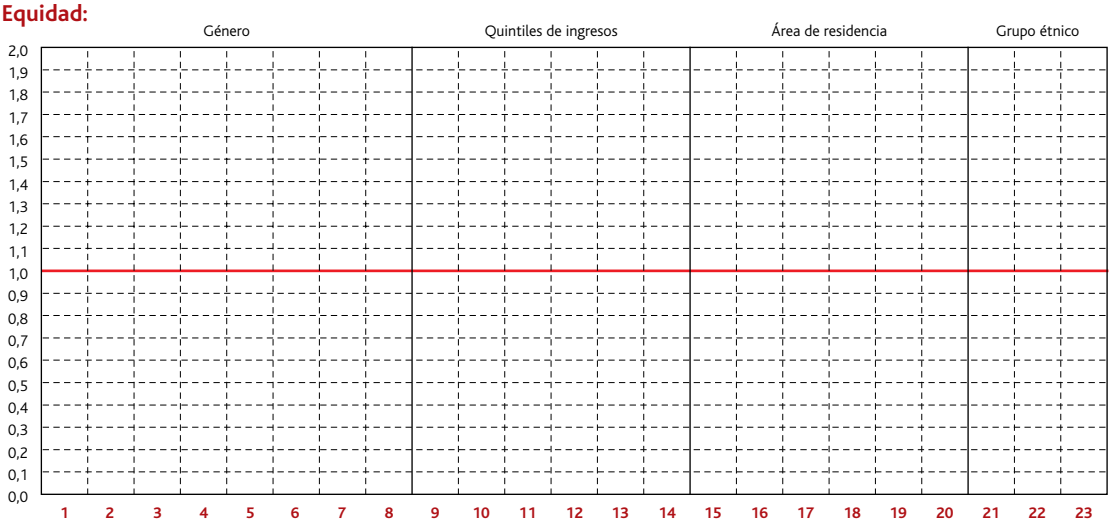
Eficacia:



Eficiencia:



Equidad:



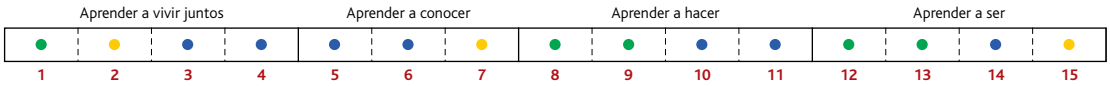
Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

(BO) REPÚBLICA DE BOLIVIA

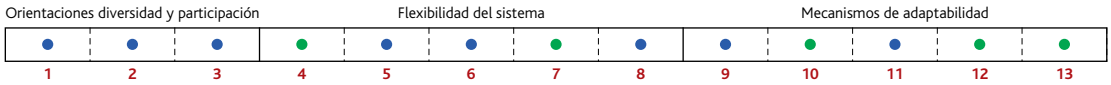
Datos generales:

Población:. 8 841 319
Territorio (km²):. 1 098 580
Años de educación obligatoria:. 8
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): 2 499
Indice de Desarrollo Humano (2006):. 0,692
Porcentaje de población rural: . . . . . n.d.

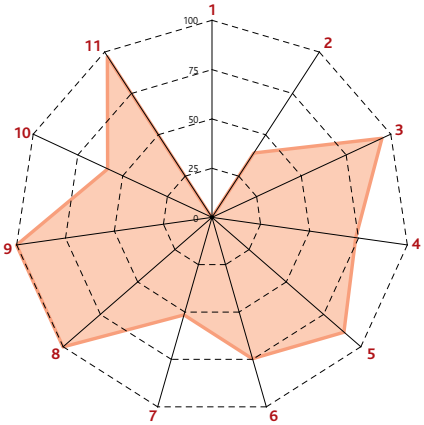
Relevancia:



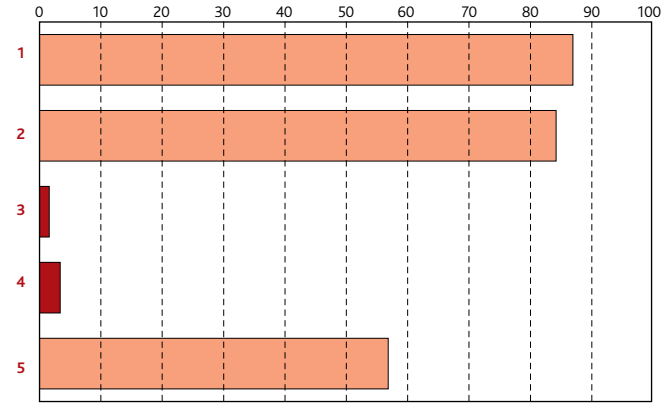
Pertinencia:



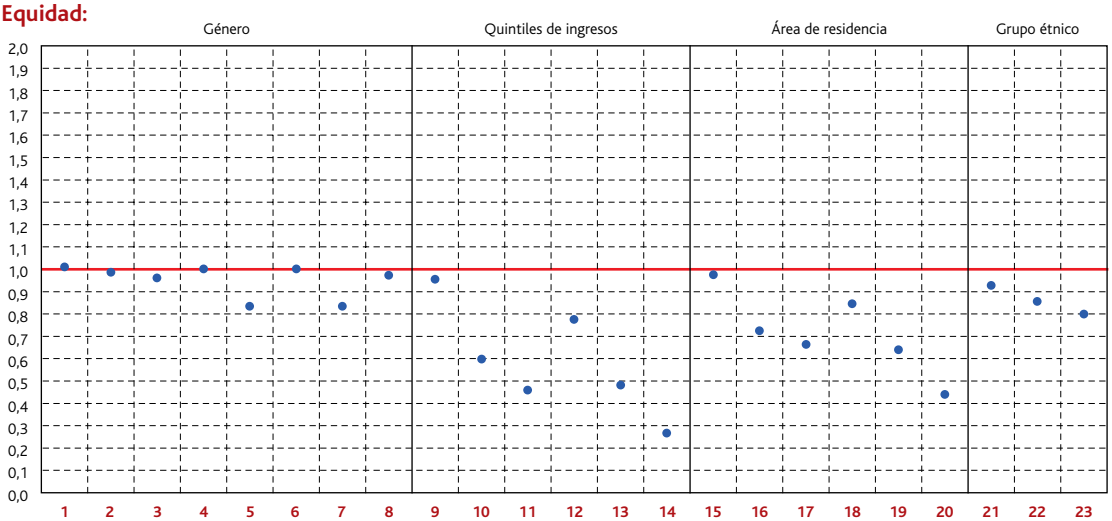
Eficacia:



Eficiencia:



Equidad:



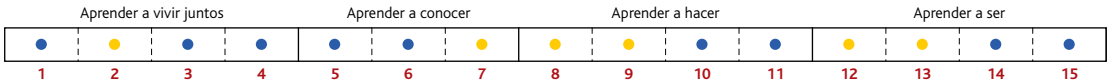
Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

(BR) REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

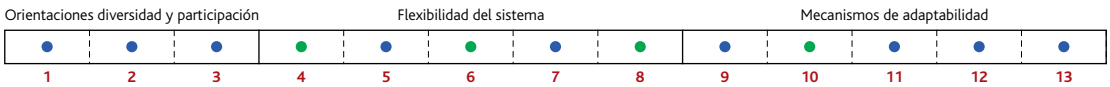
Datos generales:

Población:. 183 912 537
Territorio (km²):. 8 511 965
Años de educación obligatoria:. 8
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): 7 531
Indice de Desarrollo Humano (2006):. 0,792
Porcentaje de población rural: 31,7

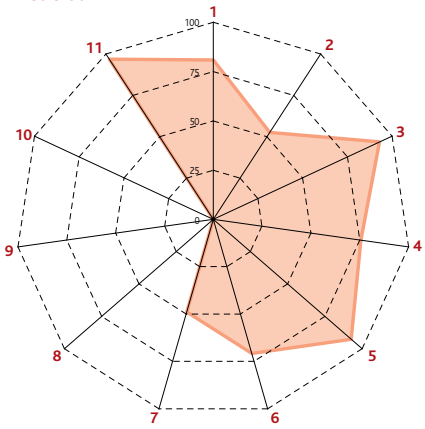
Relevancia:



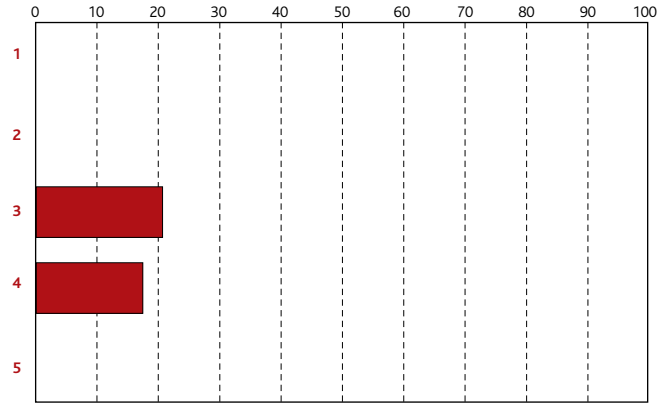
Pertinencia:



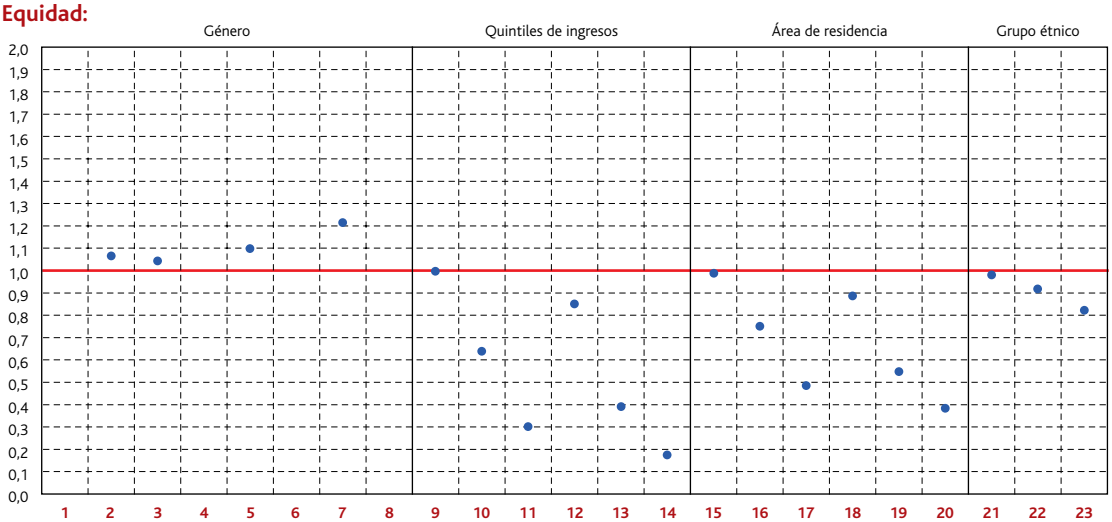
Eficacia:



Eficiencia:



Equidad:



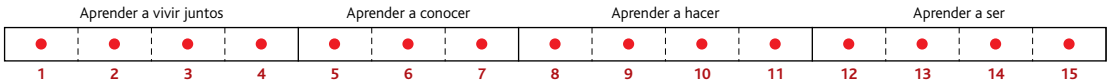
Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

(BS) COMMONWEALTH OF THE BAHAMAS

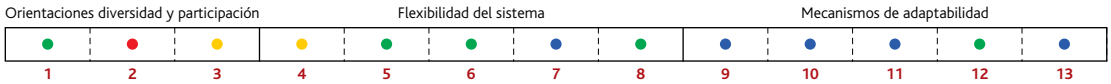
Datos generales:

Población:. 314 498
Territorio (km²):. 13 940
Años de educación obligatoria:. 12
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): 16 399
Indice de Desarrollo Humano (2006):. 0,825
Porcentaje de población rural: 56,3

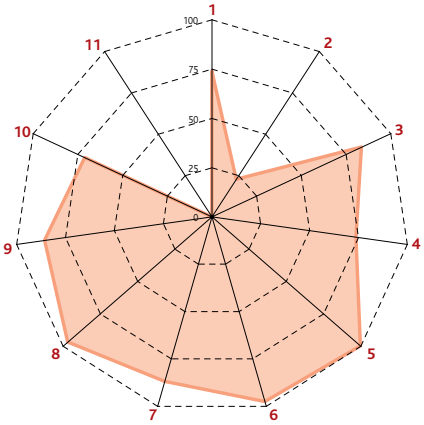
Relevancia:



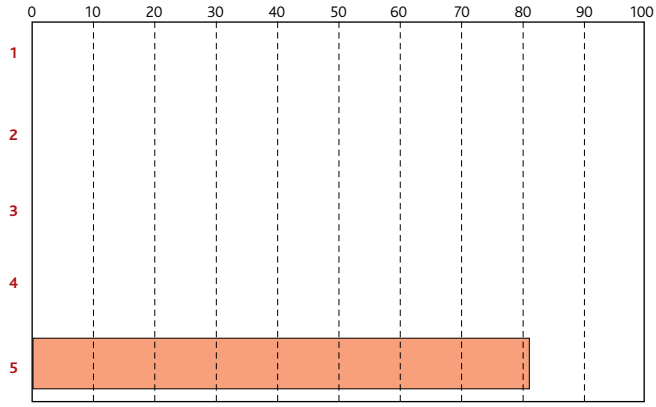
Pertinencia:



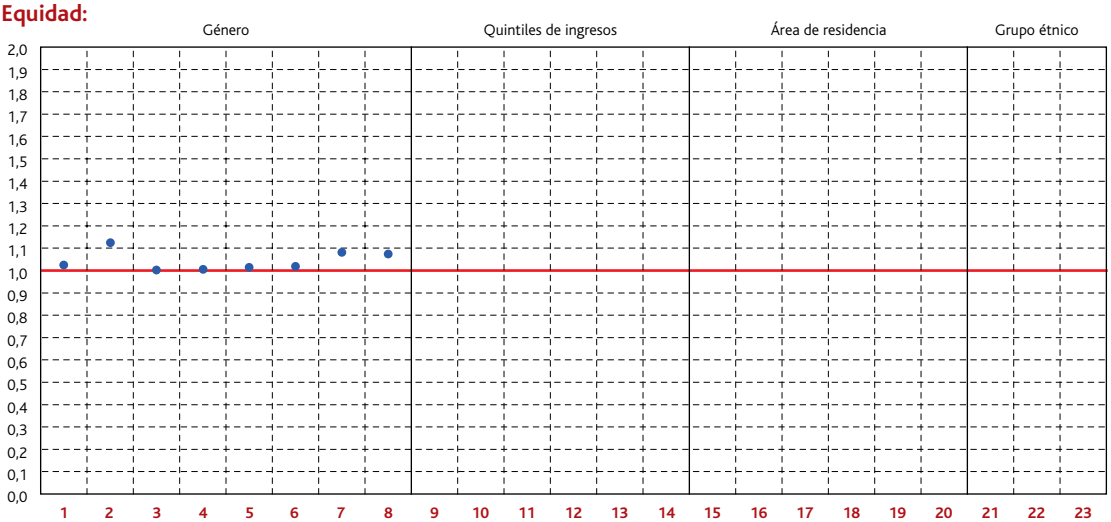
Eficacia:



Eficiencia:



Equidad:



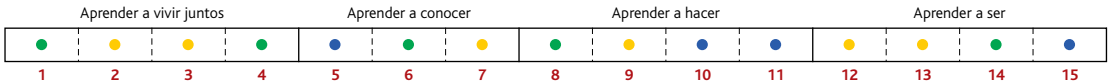
Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

(BZ) BELIZE

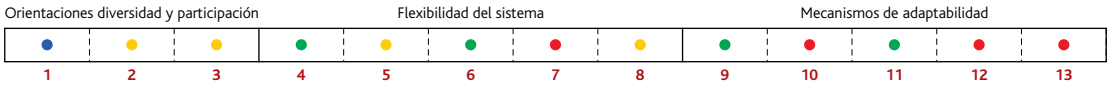
Datos generales:

Población:. 258 902
Territorio (km²):. 22 966
Años de educación obligatoria:. 10
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): 6 201
Indice de Desarrollo Humano (2006):. 0,751
Porcentaje de población rural: 40,9

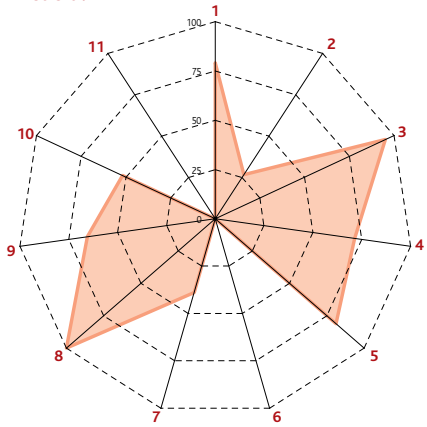
Relevancia:



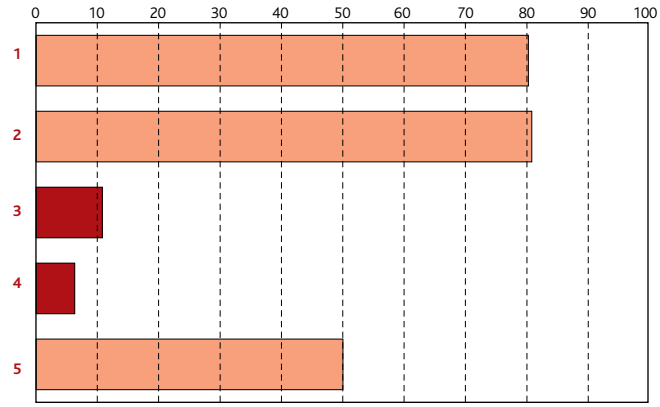
Pertinencia:



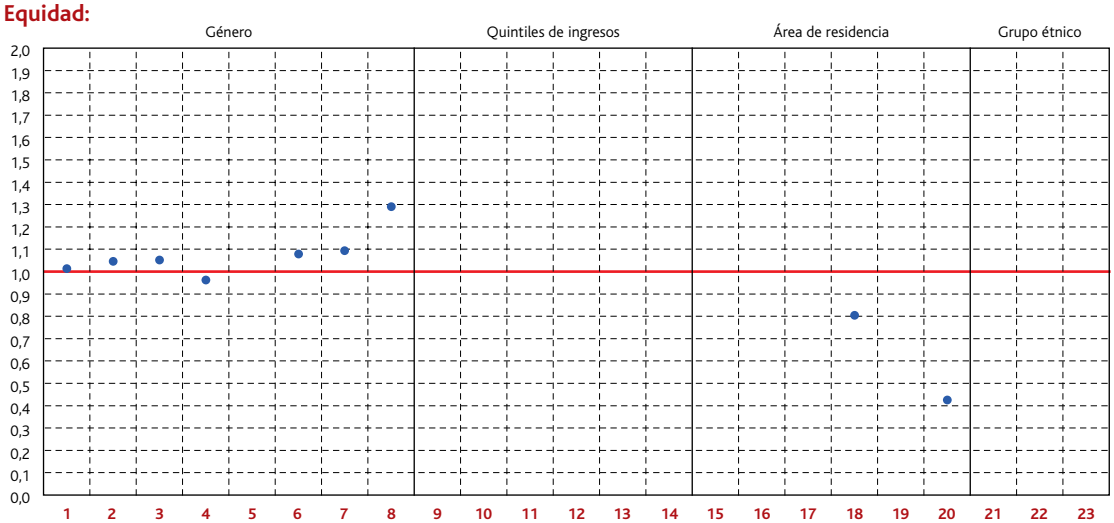
Eficacia:



Eficiencia:



Equidad:



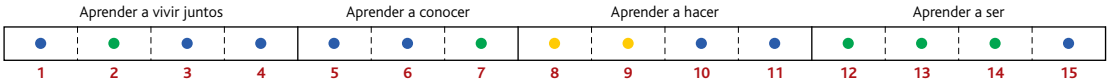
Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

(CL) REPÚBLICA DE CHILE

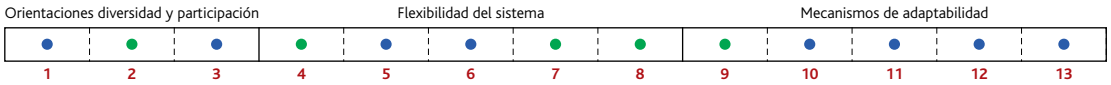
Datos generales:

Población:. 16 123 813
Territorio (km²):. 756 950
Años de educación obligatoria:. 8
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): 9 993
Indice de Desarrollo Humano (2006):. 0,859
Porcentaje de población rural: 20

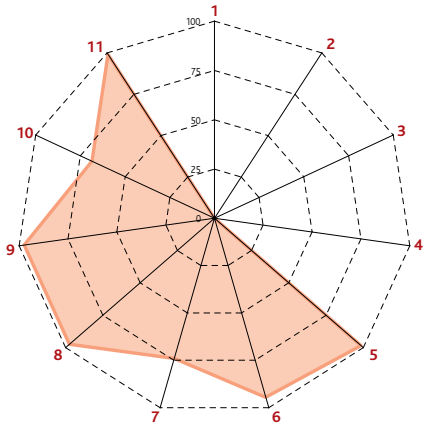
Relevancia:



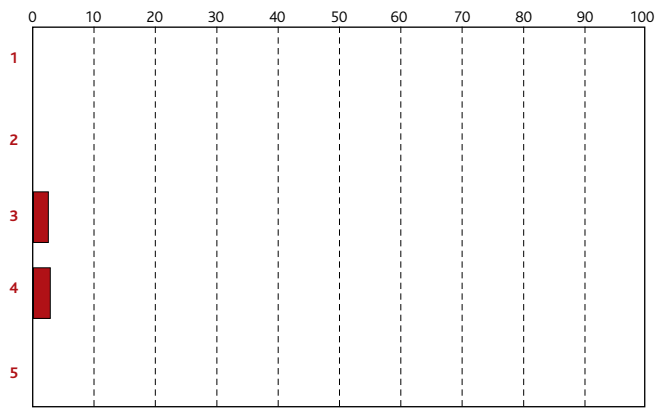
Pertinencia:



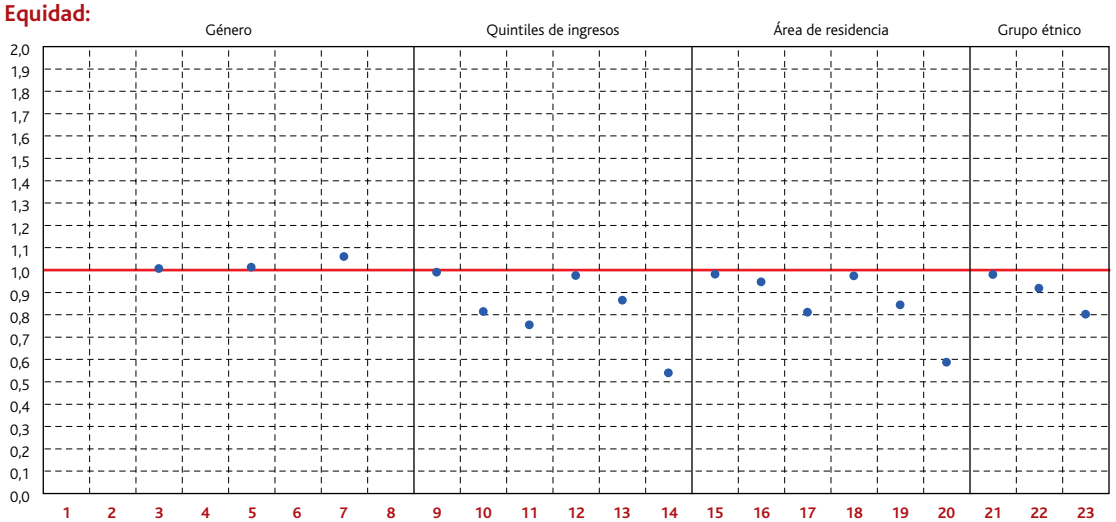
Eficacia:



Eficiencia:



Equidad:



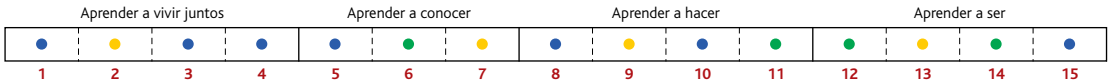
Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

(CO) REPÚBLICA DE COLOMBIA

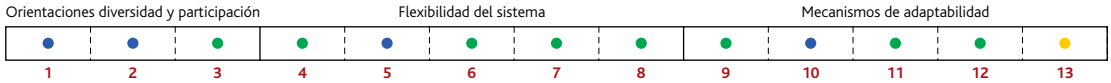
Datos generales:

Población:. 44 915 017
Territorio (km²):. 1 138 910
Años de educación obligatoria:. 10
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): 6 669
Indice de Desarrollo Humano (2006):. 0,790
Porcentaje de población rural: 31,2

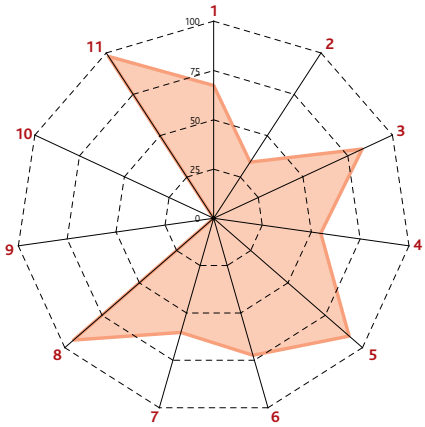
Relevancia:



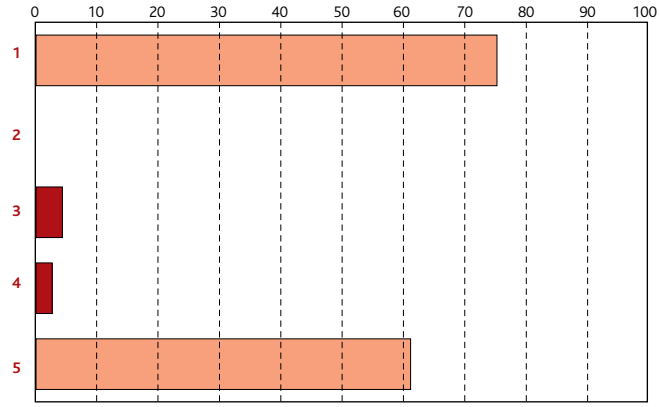
Pertinencia:



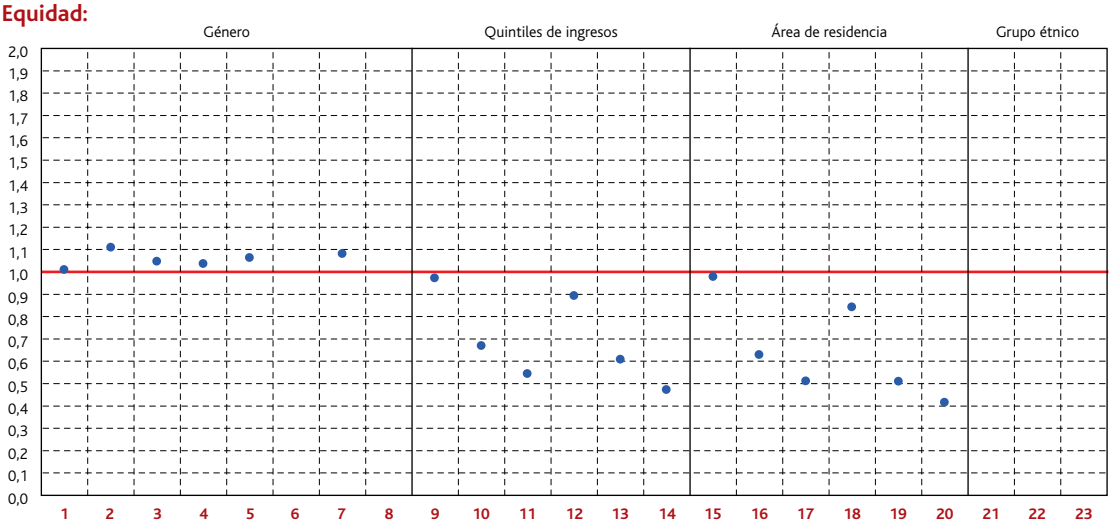
Eficacia:



Eficiencia:



Equidad:



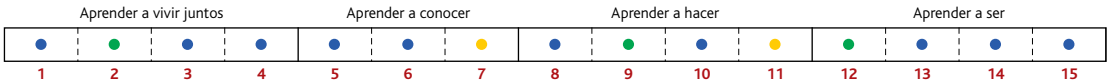
Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

(CR) REPÚBLICA DE COSTA RICA

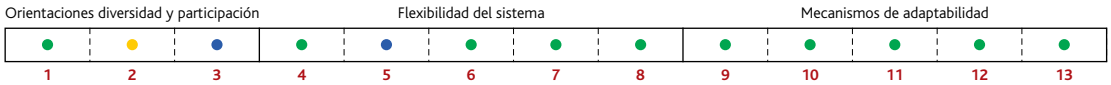
Datos generales:

Población:. 4 253 037
Territorio (km²):. 51 100
Años de educación obligatoria:. 10
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): 8 714
Indice de Desarrollo Humano (2006):. 0,841
Porcentaje de población rural: 21,5

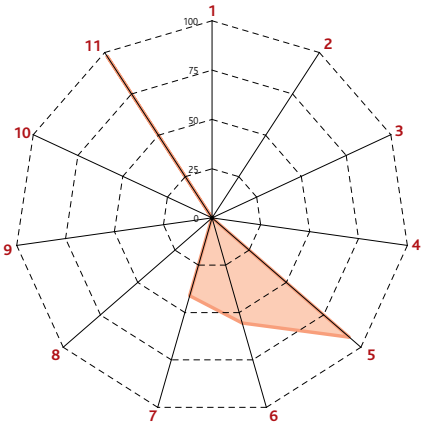
Relevancia:



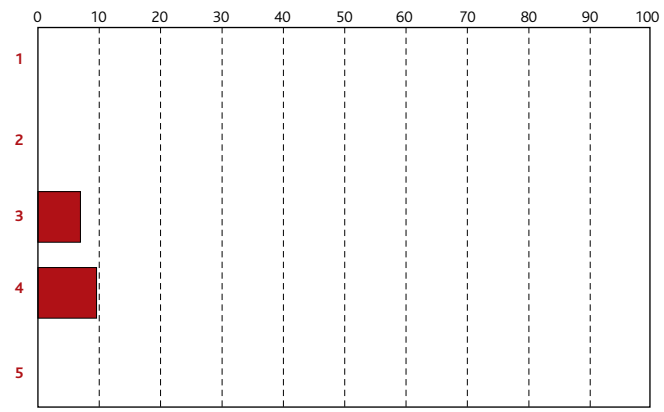
Pertinencia:



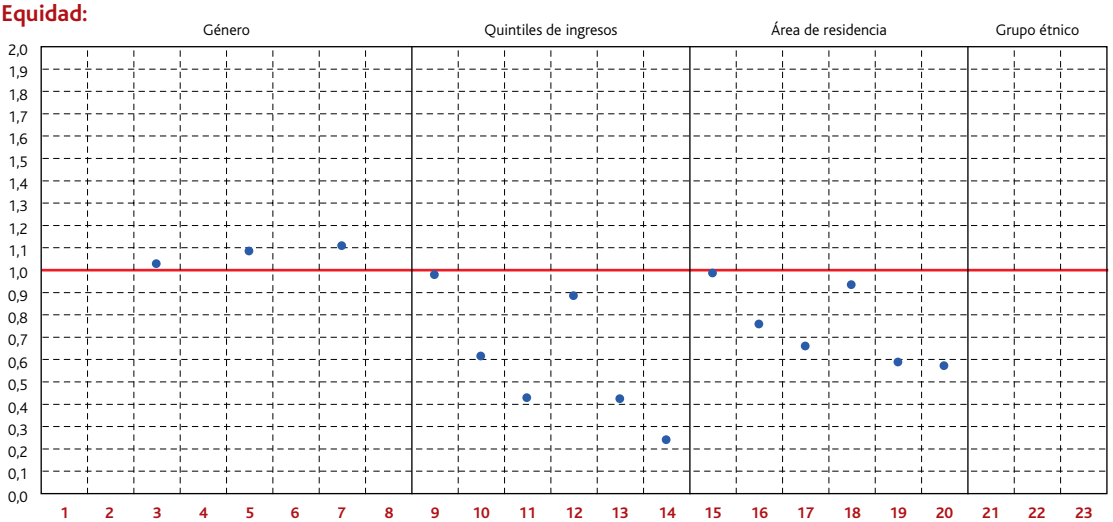
Eficacia:



Eficiencia:

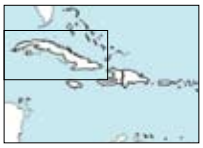


Equidad:



Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

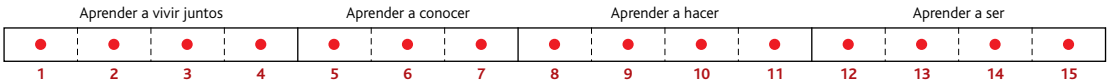
(CU) REPÚBLICA DE CUBA



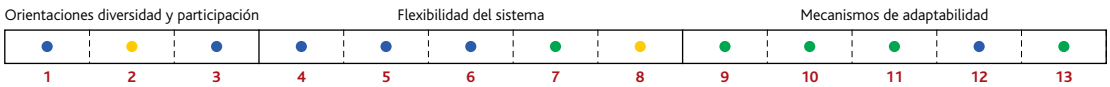
Datos generales:

Población:. 11 216 498
Territorio (km²):. 110 860
Años de educación obligatoria:. 9
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): . . . . . n.d.
Indice de Desarrollo Humano (2006):. 0,826
Porcentaje de población rural: 23,8

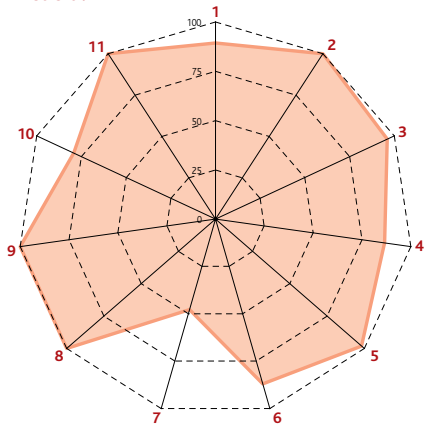
Relevancia:



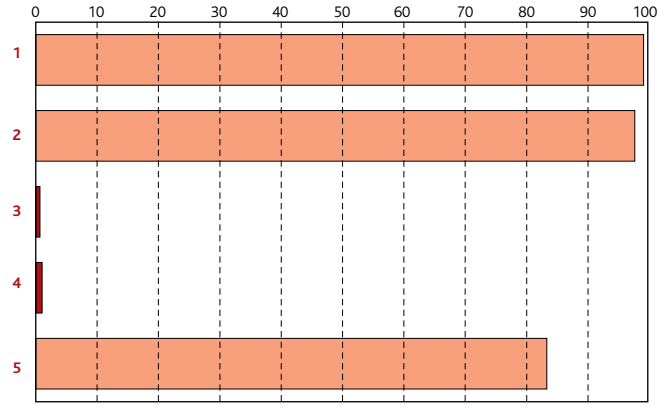
Pertinencia:



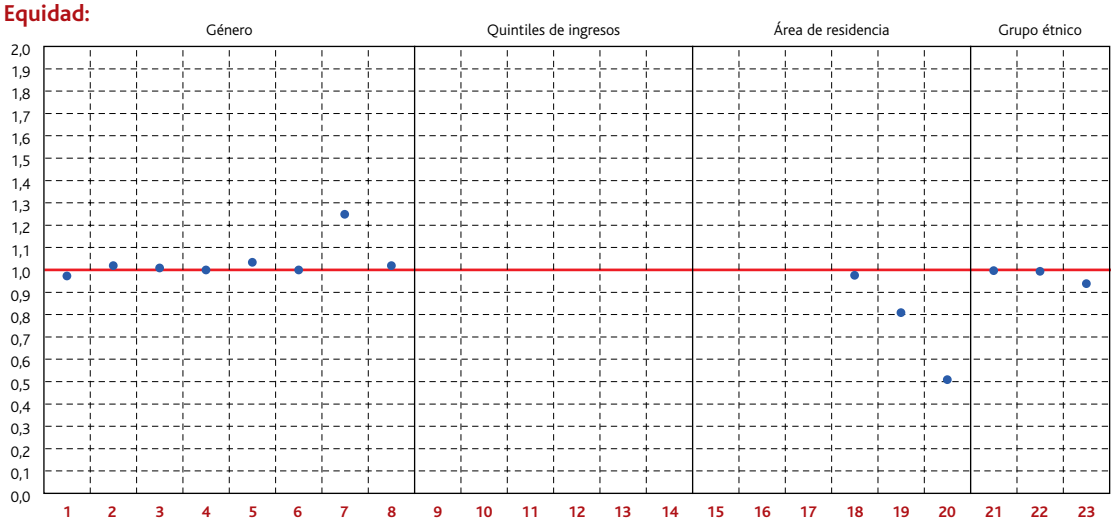
Eficacia:



Eficiencia:

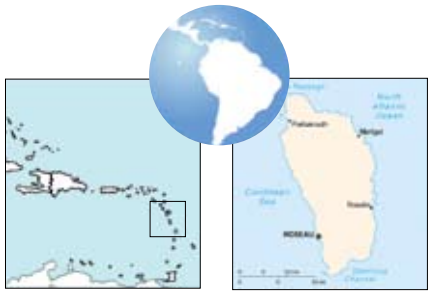


Equidad:



Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

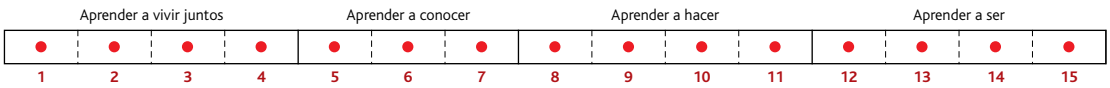
(DM) COMMONWEALTH OF DOMINICA



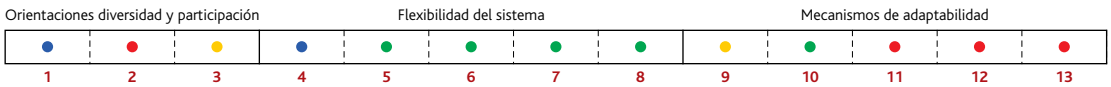
Datos generales:

Población:. 67 027
Territorio (km²):. 754
Años de educación obligatoria:. 12
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): 5 186
Indice de Desarrollo Humano (2006):. 0,793
Porcentaje de población rural: 33

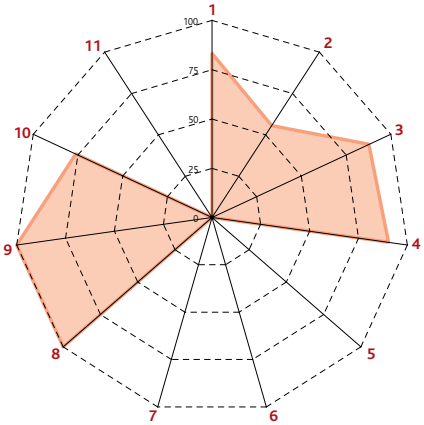
Relevancia:



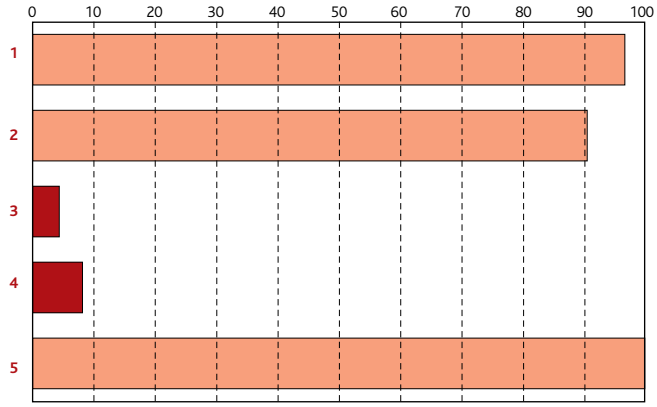
Pertinencia:



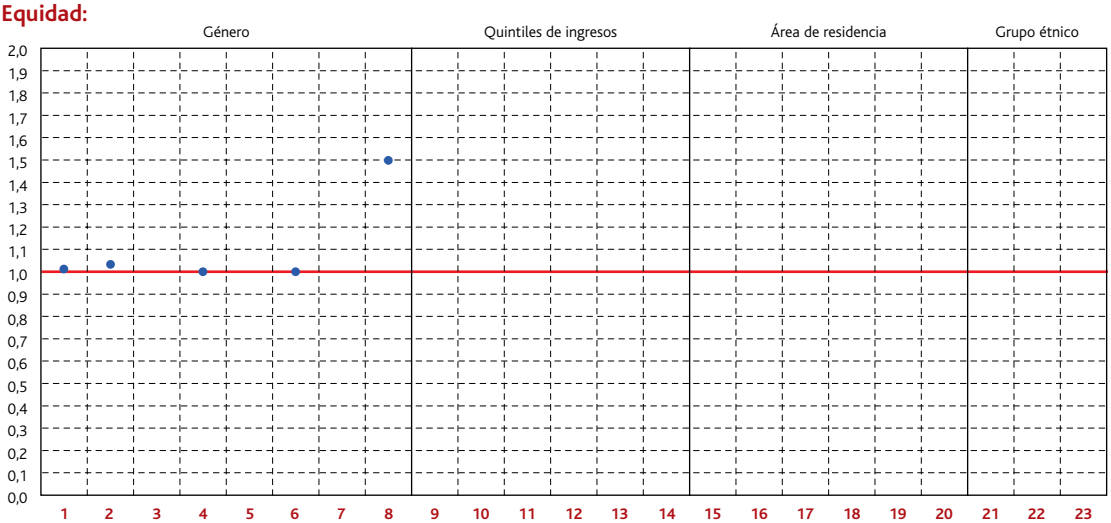
Eficacia:



Eficiencia:

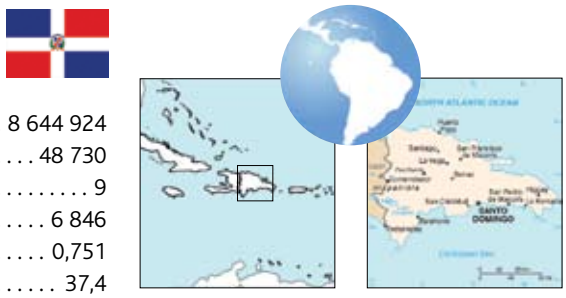


Equidad:



Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

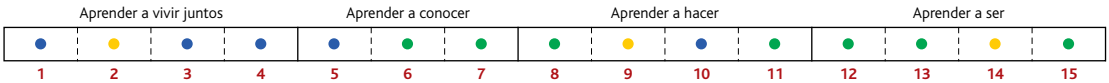
(DO) REPÚBLICA DOMINICANA



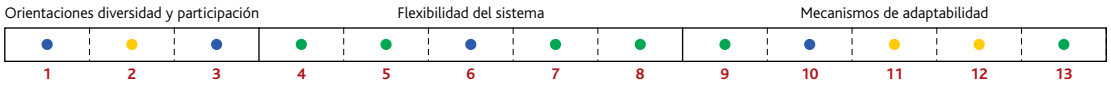
Datos generales:

Población:. 8 644 924
Territorio (km²):. 48 730
Años de educación obligatoria:. 9
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): 6 846
Indice de Desarrollo Humano (2006):. 0,751
Porcentaje de población rural: 37,4

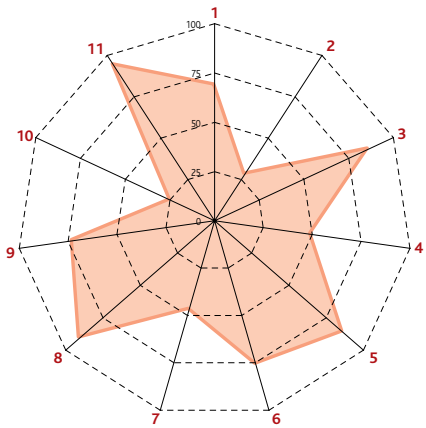
Relevancia:



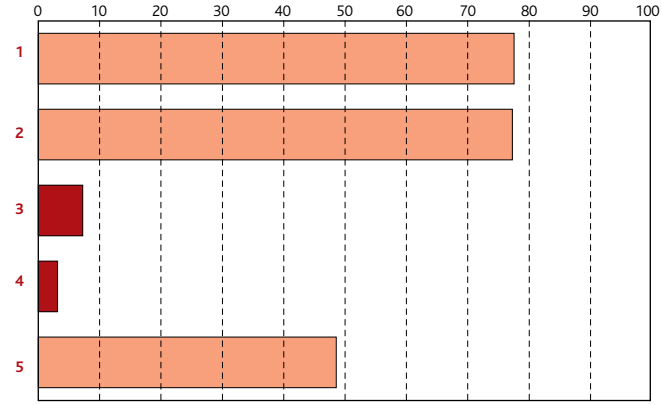
Pertinencia:



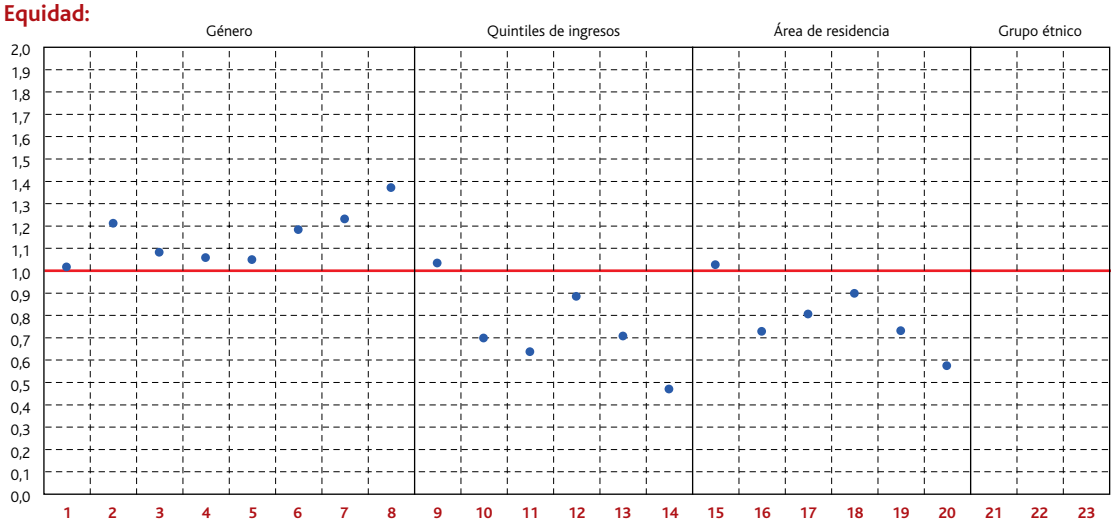
Eficacia:



Eficiencia:



Equidad:



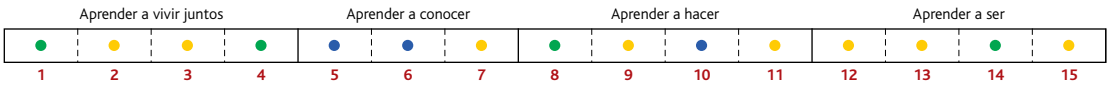
Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

(EC) REPÚBLICA DEL ECUADOR

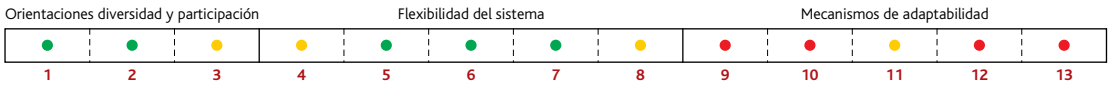
Datos generales:

Población:. 12 660 372
Territorio (km²):. 283 560
Años de educación obligatoria:. 10
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): 3 642
Indice de Desarrollo Humano (2006):. 0,765
Porcentaje de población rural: 50,6

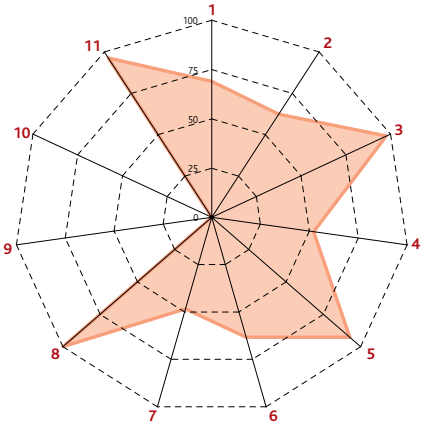
Relevancia:



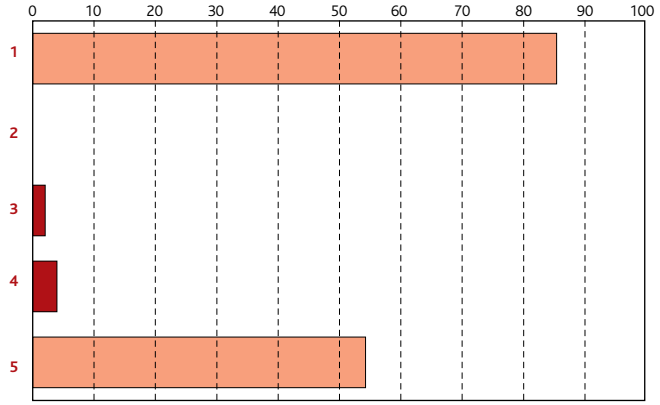
Pertinencia:



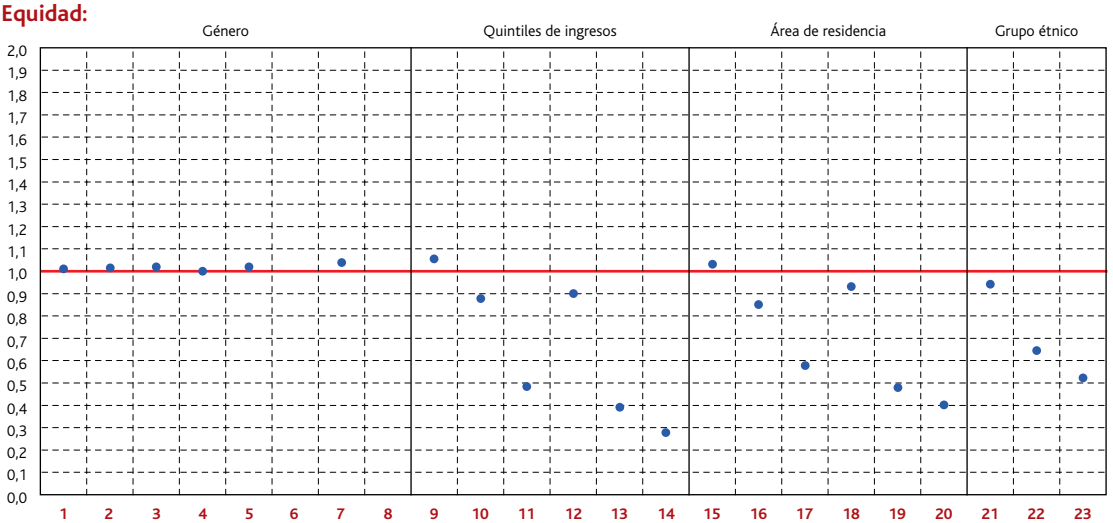
Eficacia:



Eficiencia:

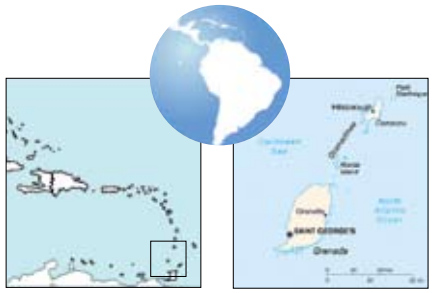


Equidad:



Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

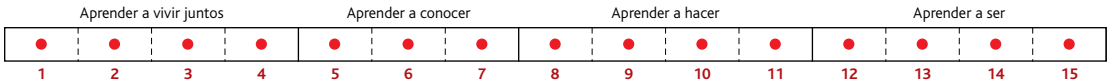
(GD) GRENADA



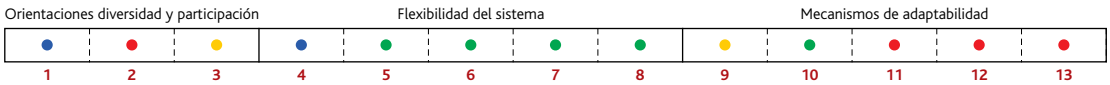
Datos generales:

Población:. 108 187
Territorio (km²):. 344
Años de educación obligatoria:. 12
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): 7 372
Indice de Desarrollo Humano (2006):. 0,762
Porcentaje de población rural: 55,8

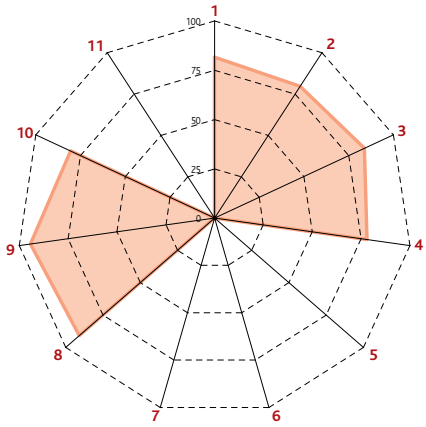
Relevancia:



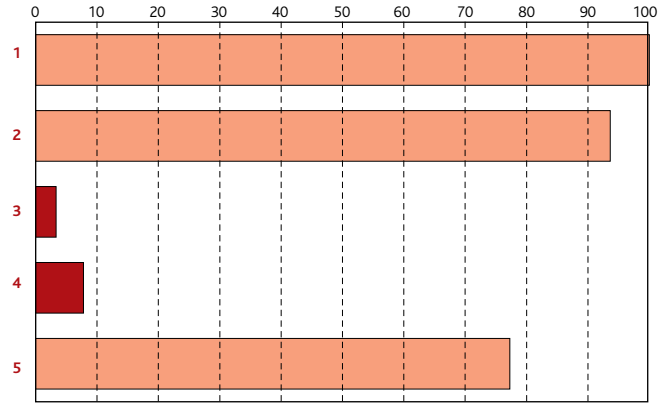
Pertinencia:



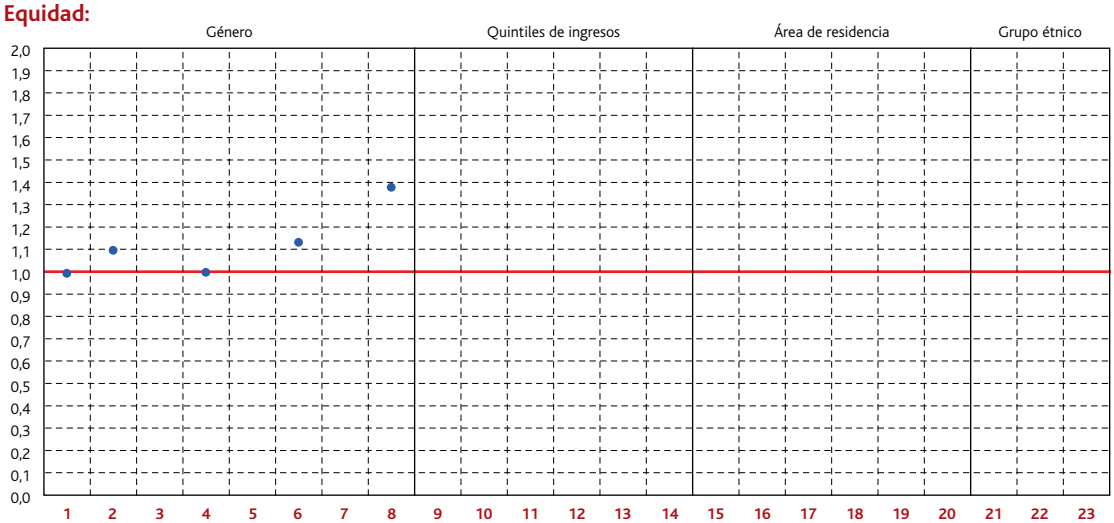
Eficacia:



Eficiencia:



Equidad:



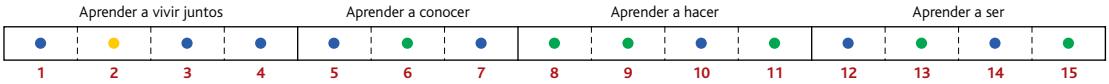
Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

(GT) REPÚBLICA DE GUATEMALA

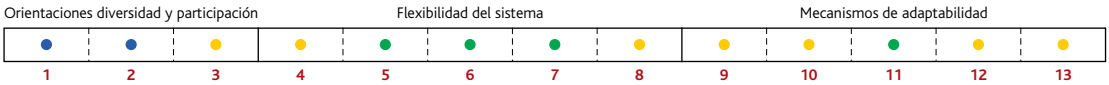
Datos generales:

Población:. 12 294 795
Territorio (km²):. 108 890
Años de educación obligatoria:. 9
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): 3 964
Indice de Desarrollo Humano (2006):. 0,673
Porcentaje de población rural: 51,6

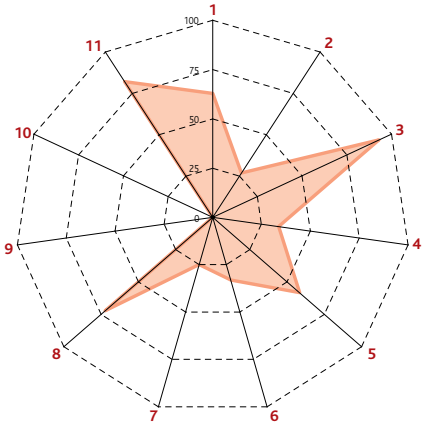
Relevancia:



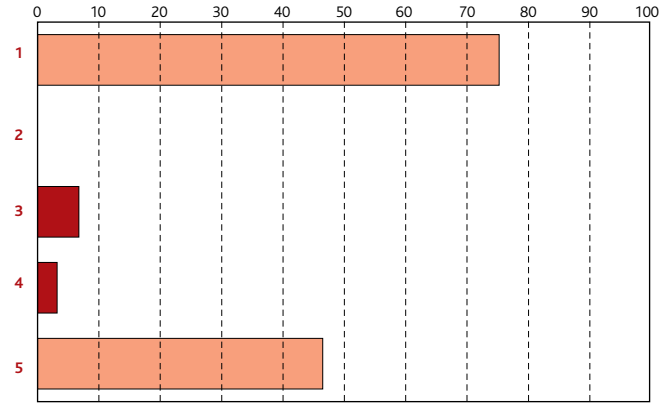
Pertinencia:



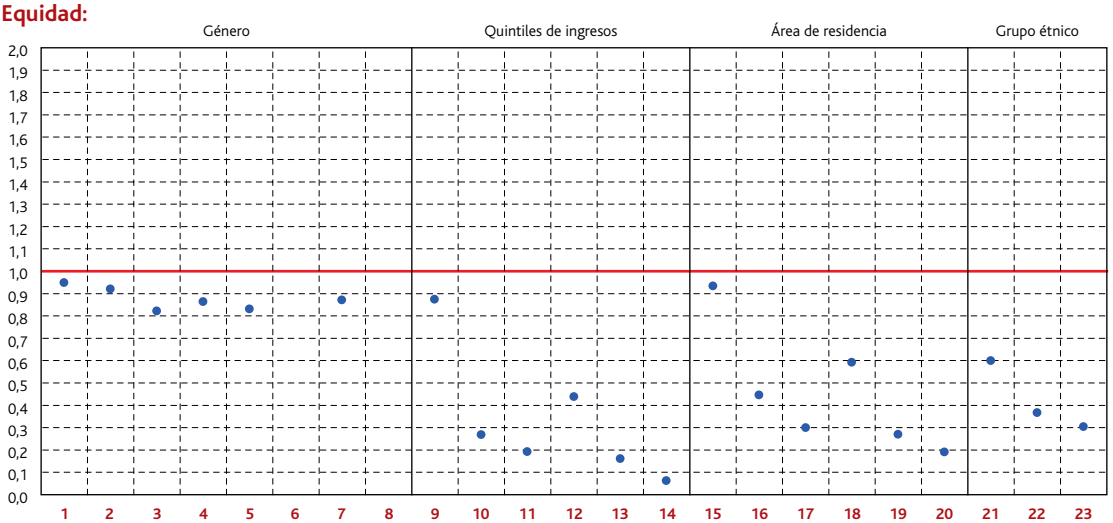
Eficacia:



Eficiencia:



Equidad:



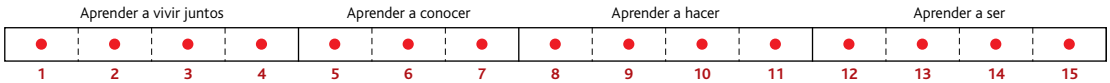
Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

(GY) COOPERATIVE REPUBLIC OF GUYANA

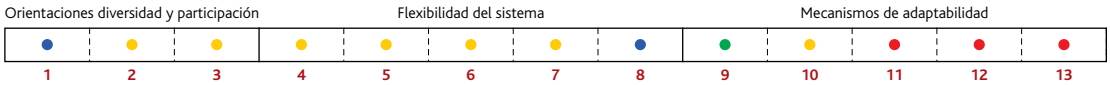
Datos generales:

Población:. 748 122
Territorio (km²):. 214 970
Años de educación obligatoria:. 10
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): 4 080
Indice de Desarrollo Humano (2006):. 0,725
Porcentaje de población rural: 46,8

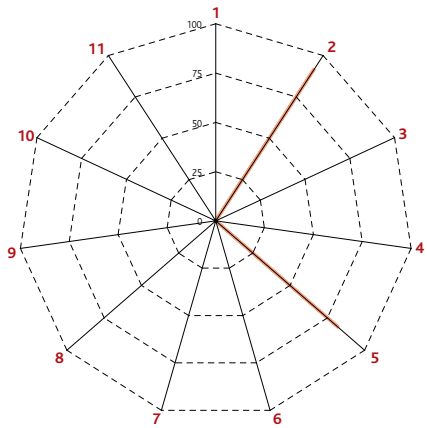
Relevancia:



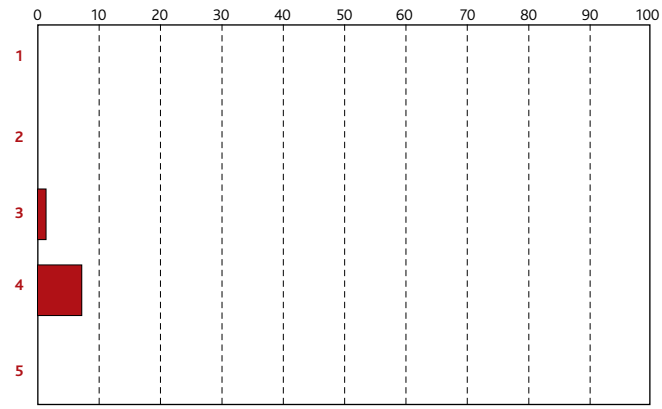
Pertinencia:



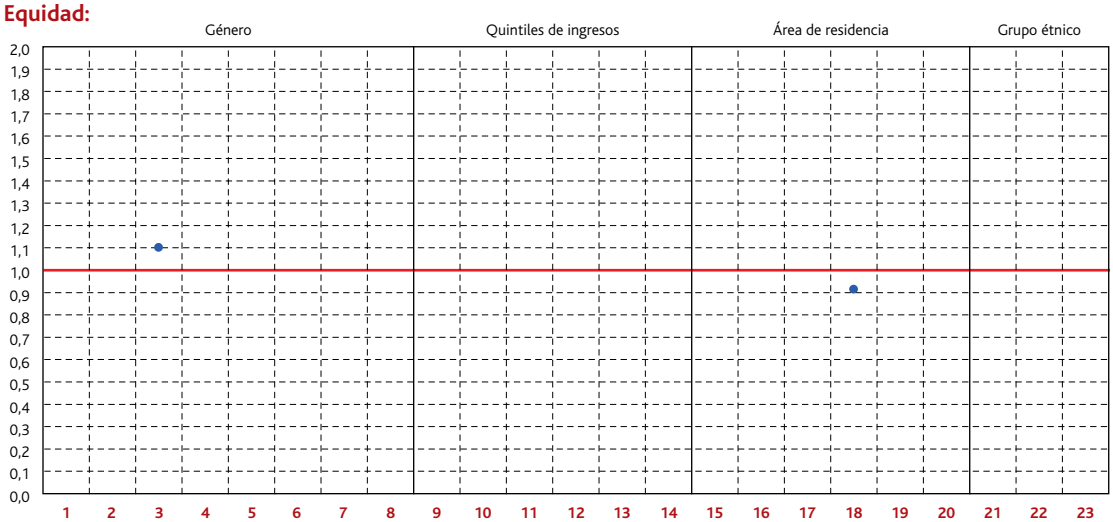
Eficacia:



Eficiencia:



Equidad:



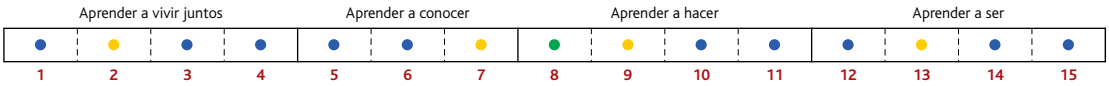
Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

(HN) REPÚBLICA DE HONDURAS

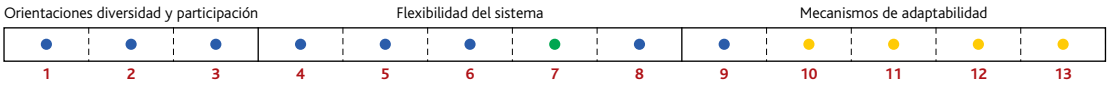
Datos generales:

Población:. 7 048 328
Territorio (km²):. 112 090
Años de educación obligatoria:. 6
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): 2 644
Indice de Desarrollo Humano (2006):. 0,683
Porcentaje de población rural: 28,2

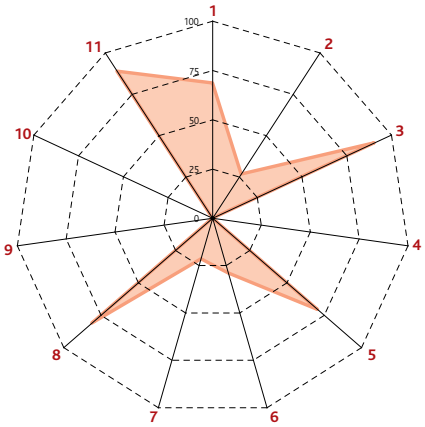
Relevancia:



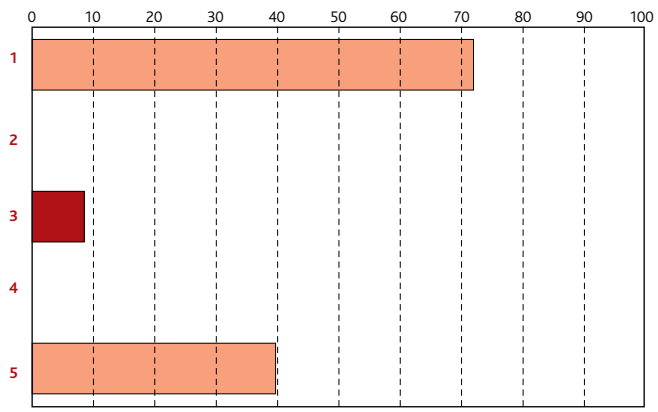
Pertinencia:



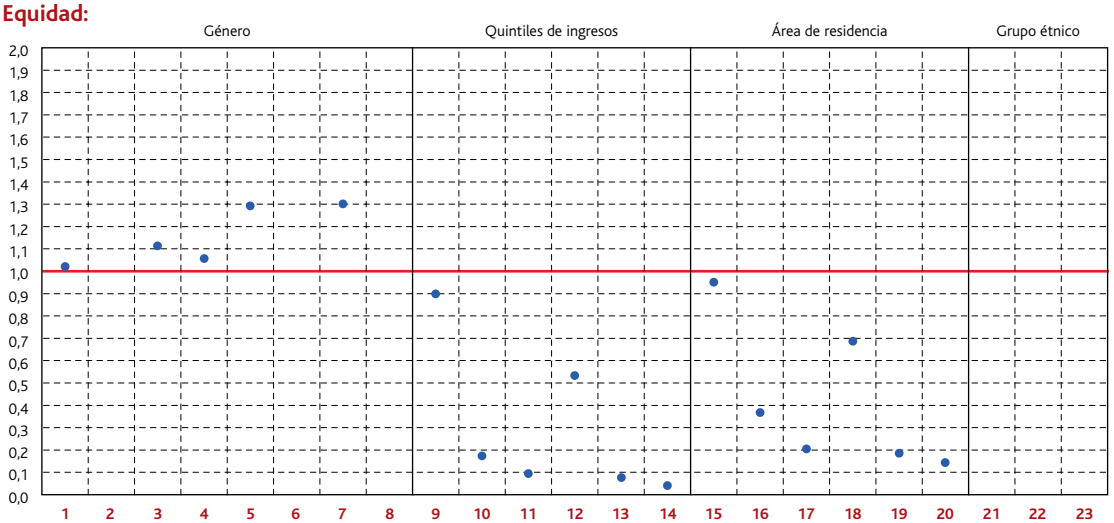
Eficacia:



Eficiencia:

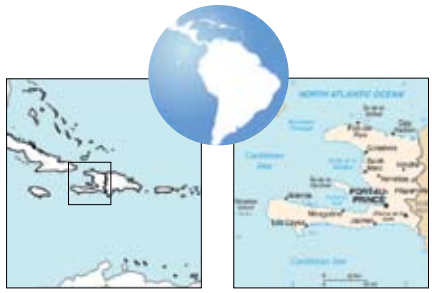


Equidad:



Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

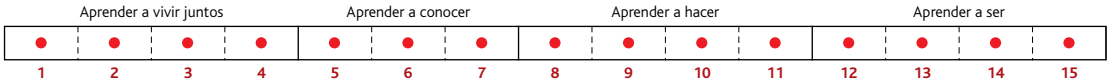
(HT) REPUBLIQUE D'HAITI



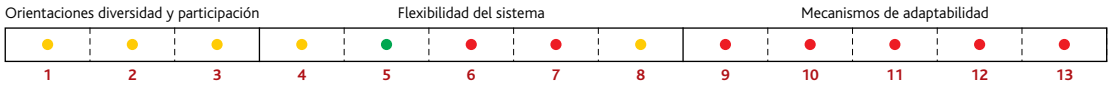
Datos generales:

Población:. 8 291 446
Territorio (km²):. 27 750
Años de educación obligatoria:. 6
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): 1 739
Indice de Desarrollo Humano (2006):. 0,482
Porcentaje de población rural: . . . . . n.d.

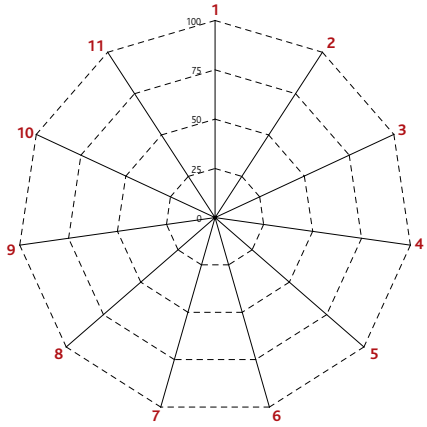
Relevancia:



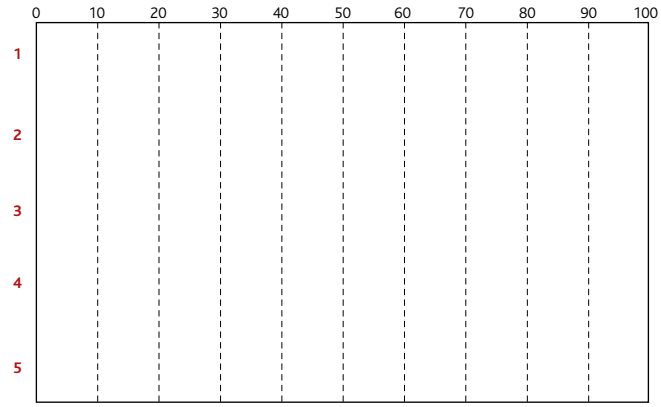
Pertinencia:



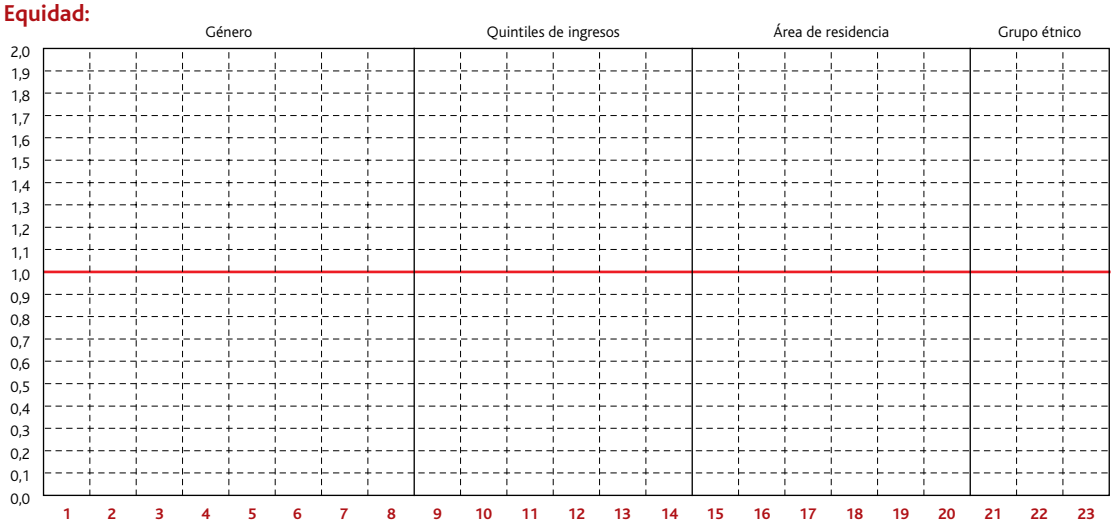
Eficacia:



Eficiencia:

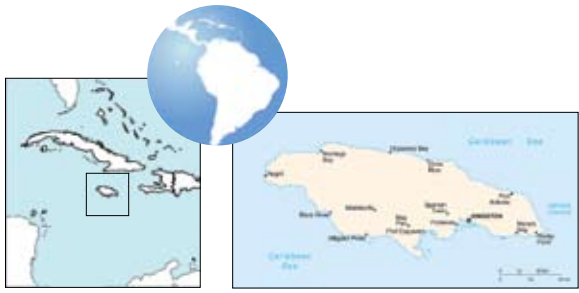


Equidad:



Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

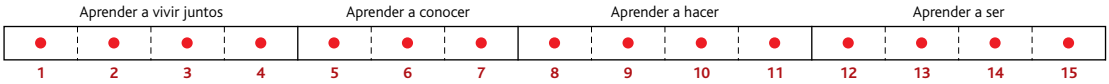
(JM) JAMAICA



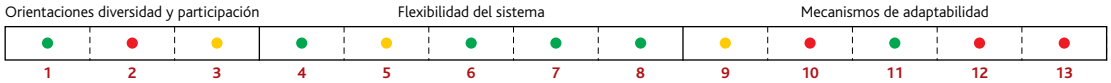
Datos generales:

Población:. 2 624 384
Territorio (km²):. 10 991
Años de educación obligatoria:. 6
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): 3 826
Indice de Desarrollo Humano (2006):. 0,724
Porcentaje de población rural: 45,8

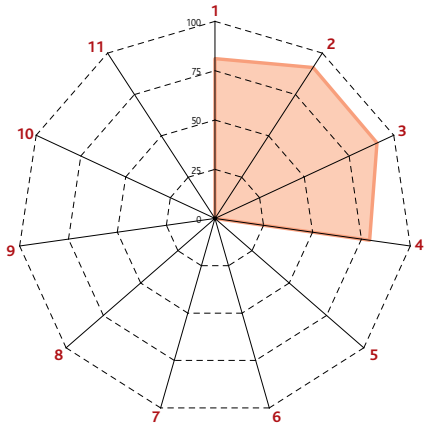
Relevancia:



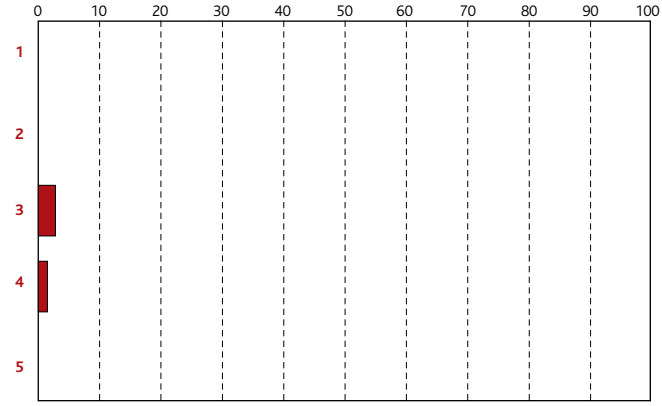
Pertinencia:



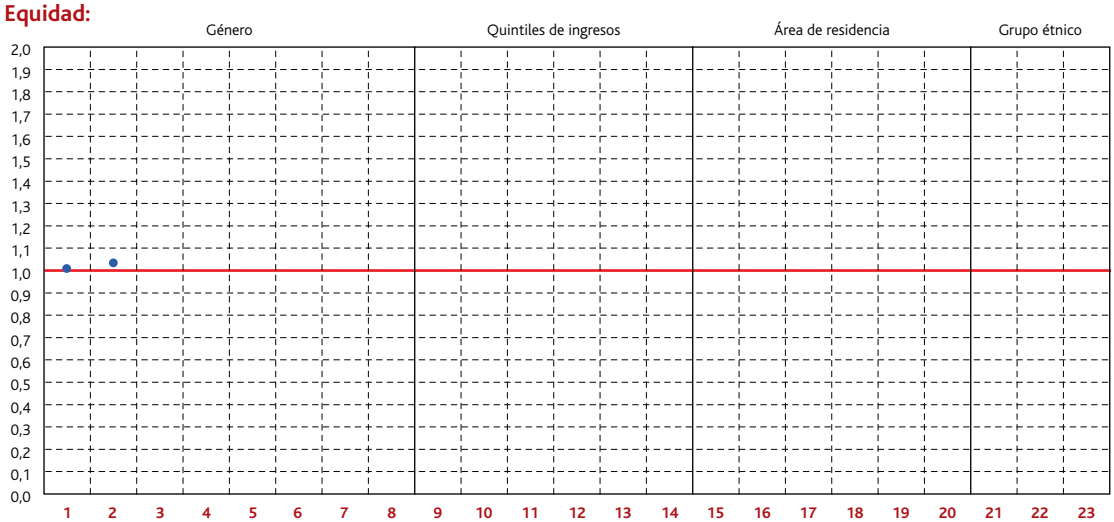
Eficacia:



Eficiencia:

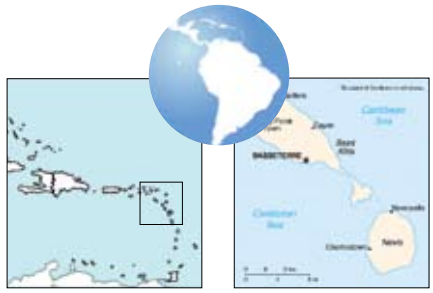


Equidad:



Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

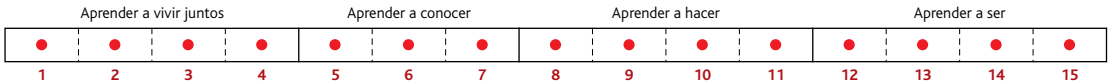
(KN) FEDERATION OF SAINT KITTS AND NEVIS



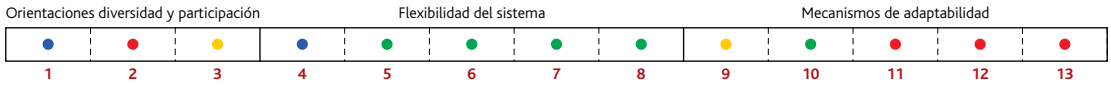
Datos generales:

Población:. 42 175
Territorio (km²):. 261
Años de educación obligatoria:. 12
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): 11 674
Indice de Desarrollo Humano (2006):. 0,825
Porcentaje de población rural: 67,5

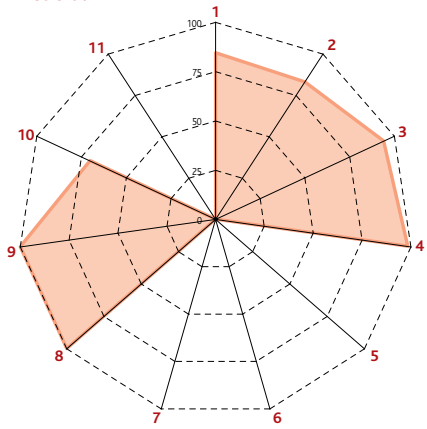
Relevancia:



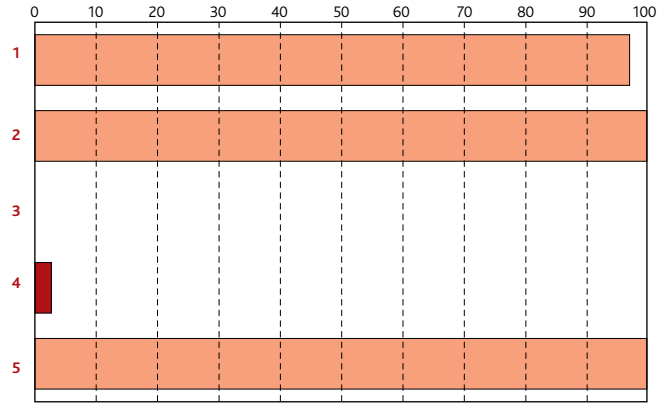
Pertinencia:



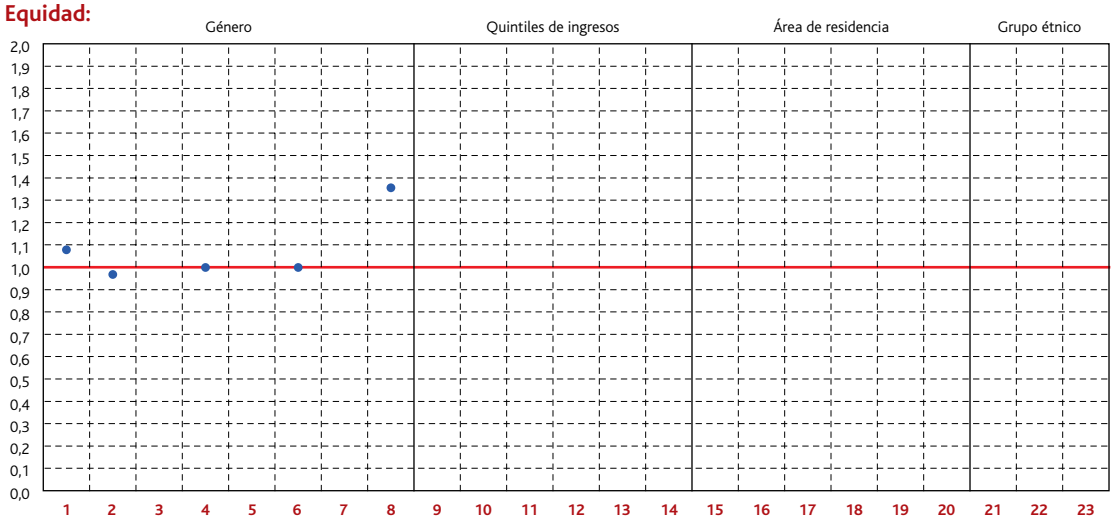
Eficacia:



Eficiencia:



Equidad:



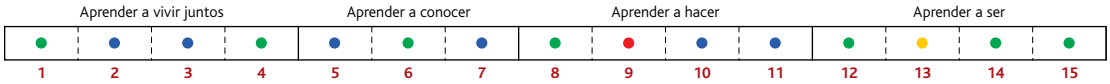
Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

(KY) CAYMAN ISLANDS

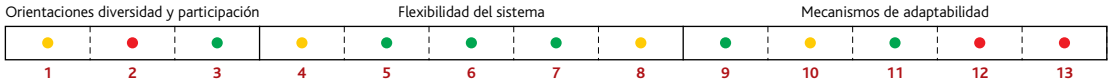
Datos generales:

Población:. 42 351
Territorio (km²):. 262
Años de educación obligatoria:. 12
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): . . . . . n.d.
Indice de Desarrollo Humano (2006):. . . . . n.d.
Porcentaje de población rural: 11,7

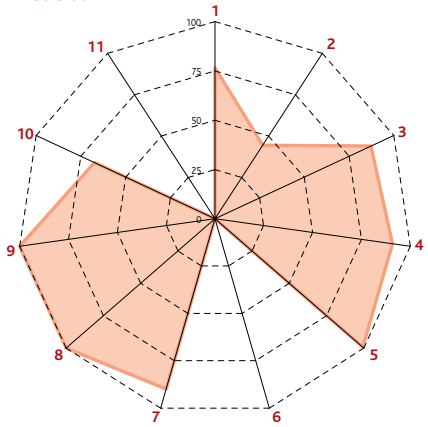
Relevancia:



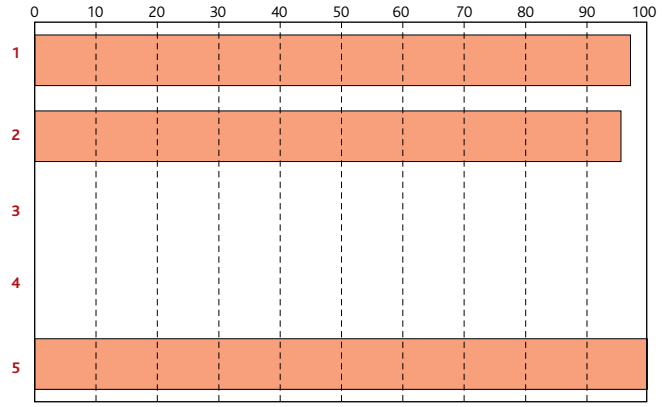
Pertinencia:



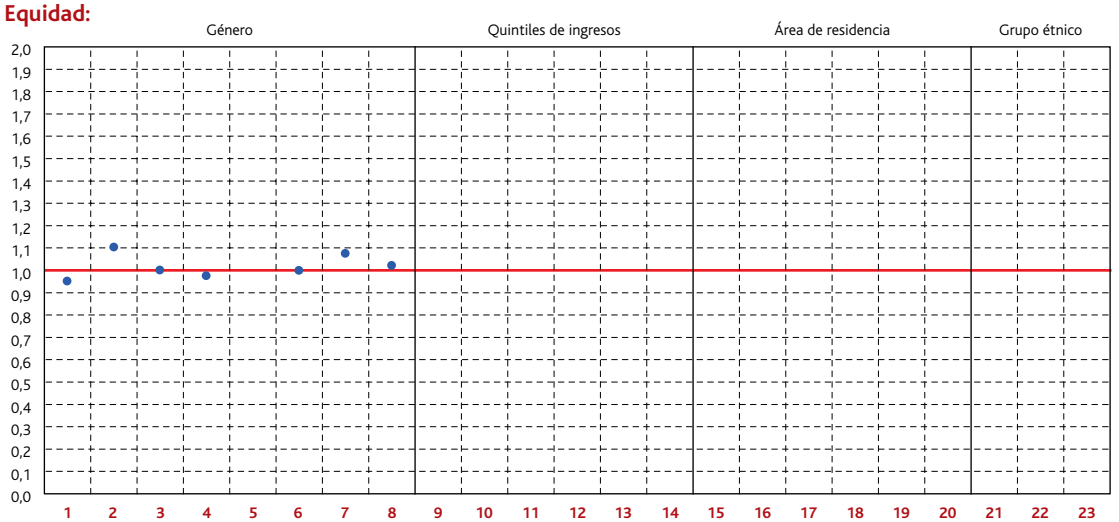
Eficacia:



Eficiencia:

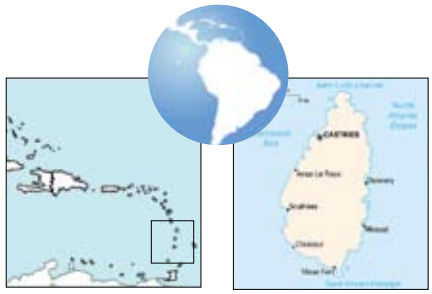


Equidad:



Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

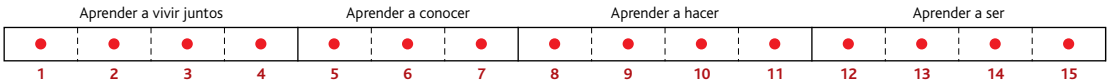
(LC) SAINT LUCIA



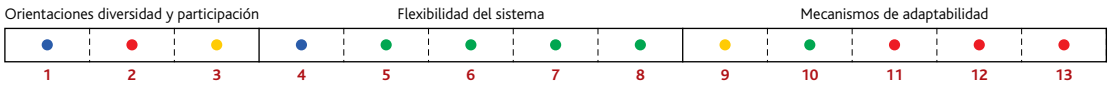
Datos generales:

Población:. 158 419
Territorio (km²):. 616
Años de educación obligatoria:. 11
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): 5 812
Indice de Desarrollo Humano (2006):. 0,790
Porcentaje de población rural: 31,4

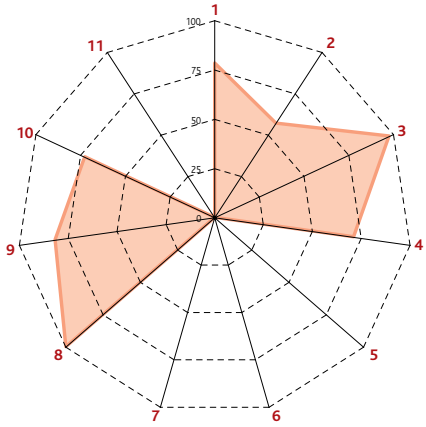
Relevancia:



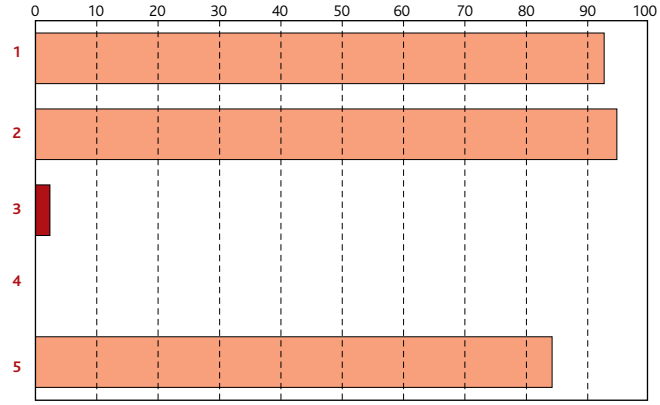
Pertinencia:



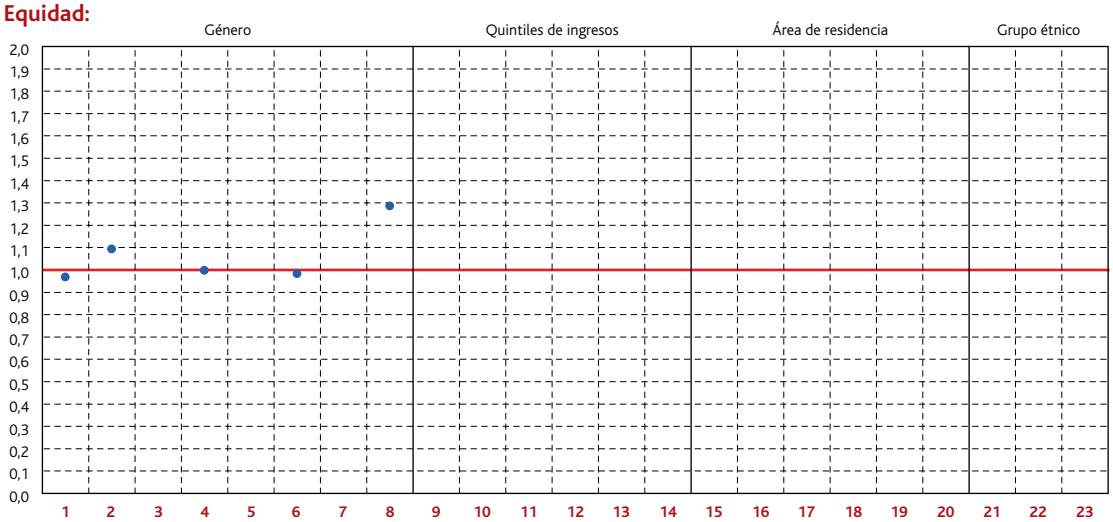
Eficacia:



Eficiencia:

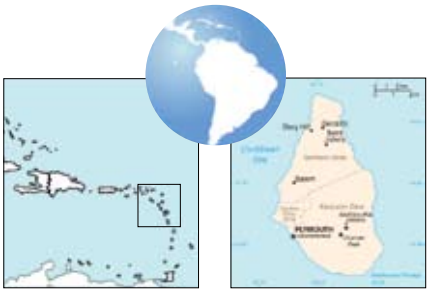


Equidad:



Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

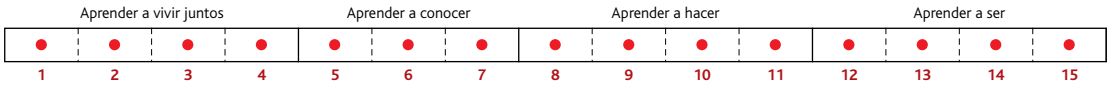
(MS) MONTSERRAT



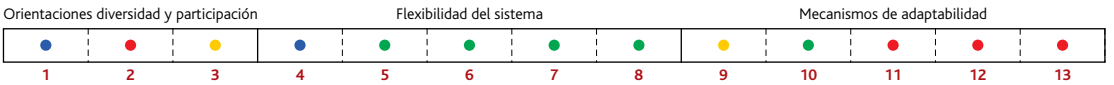
Datos generales:

Población:. 4 318
Territorio (km²):. 102
Años de educación obligatoria:. 10
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): . . . . . n.d.
Indice de Desarrollo Humano (2006):. . . . . n.d.
Porcentaje de población rural: 83,1

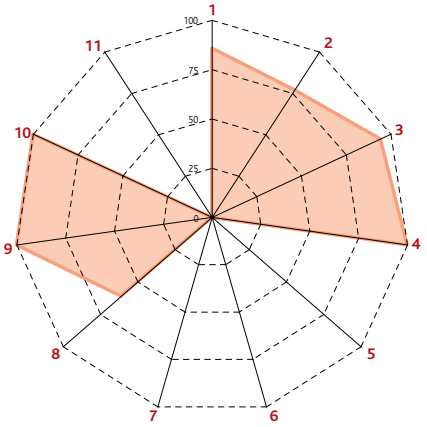
Relevancia:



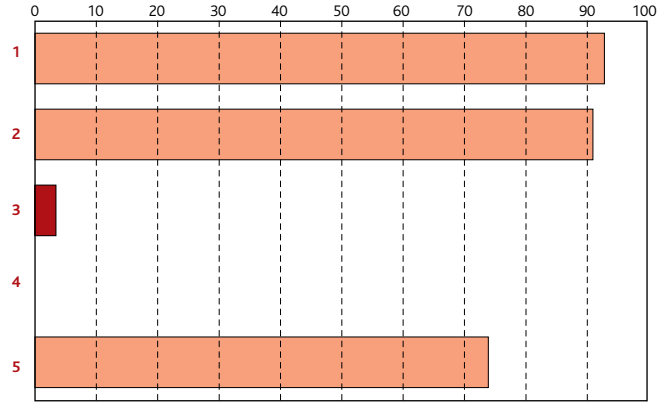
Pertinencia:



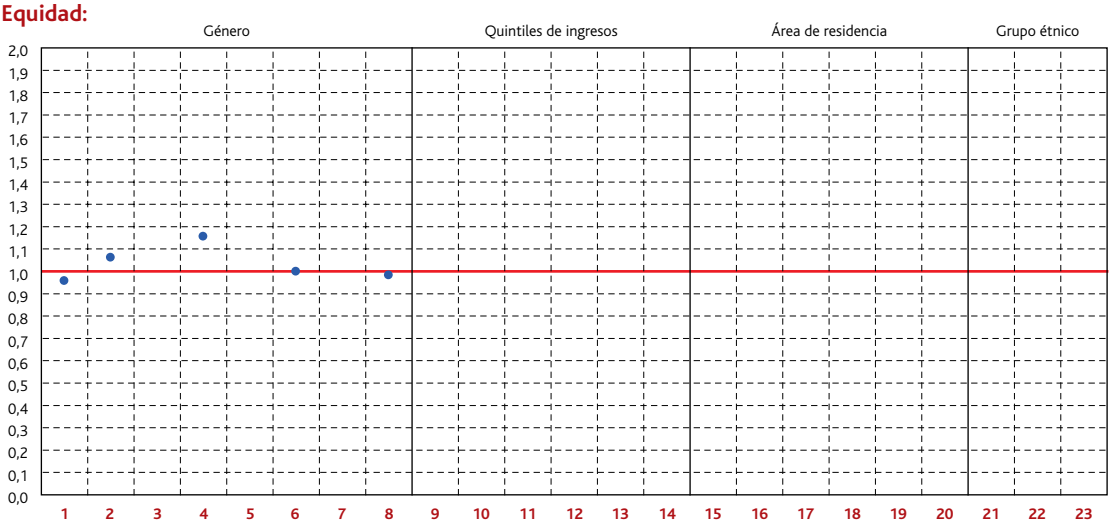
Eficacia:



Eficiencia:



Equidad:



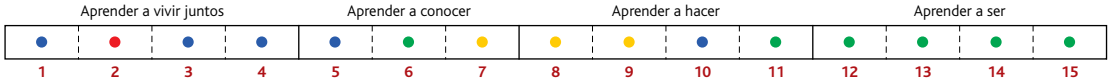
Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

(MX) ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

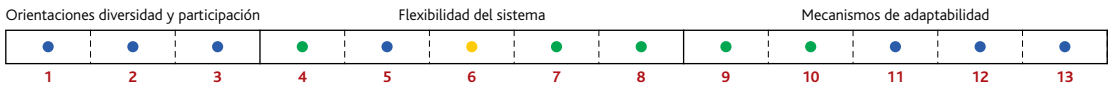
Datos generales:

Población:. 104 286 298
Territorio (km²):. 1 972 550
Años de educación obligatoria:. 10
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): 9 010
Indice de Desarrollo Humano (2006):. 0,821
Porcentaje de población rural: 20,5

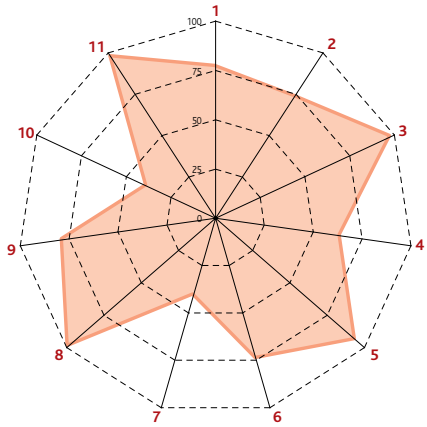
Relevancia:



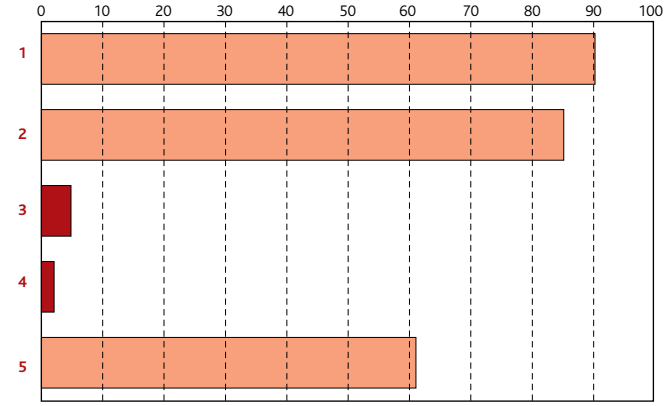
Pertinencia:



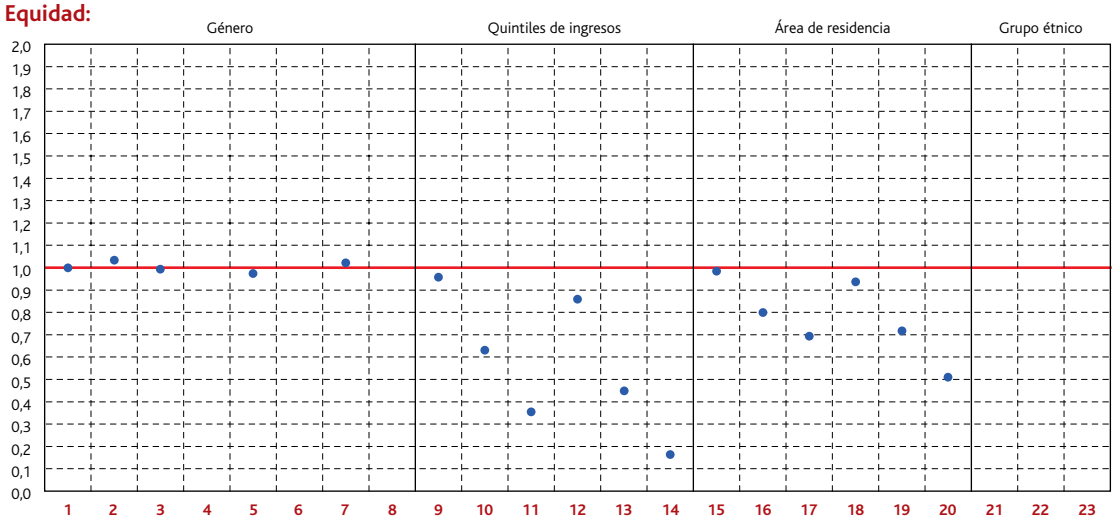
Eficacia:



Eficiencia:



Equidad:



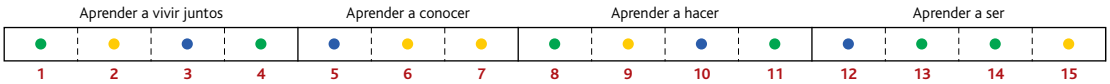
Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

(NI) REPÚBLICA DE NICARAGUA

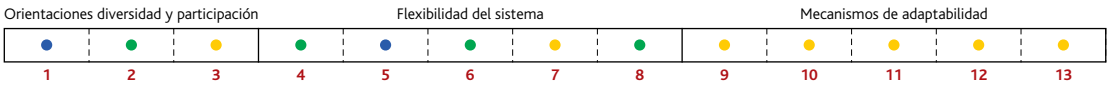
Datos generales:

Población:. 5 376 139
Territorio (km²):. 129 494
Años de educación obligatoria:. 6
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): 3 340
Indice de Desarrollo Humano (2006):. 0,698
Porcentaje de población rural: 28,9

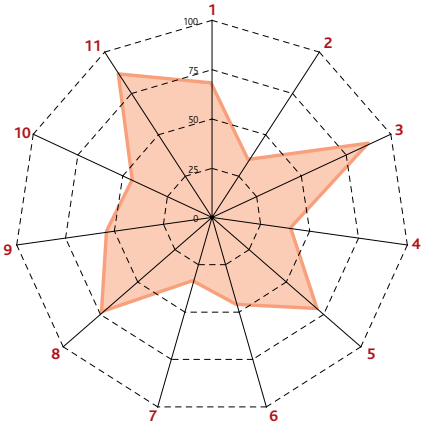
Relevancia:



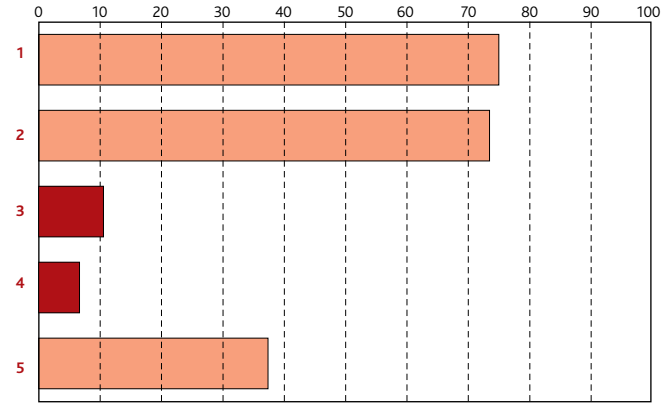
Pertinencia:



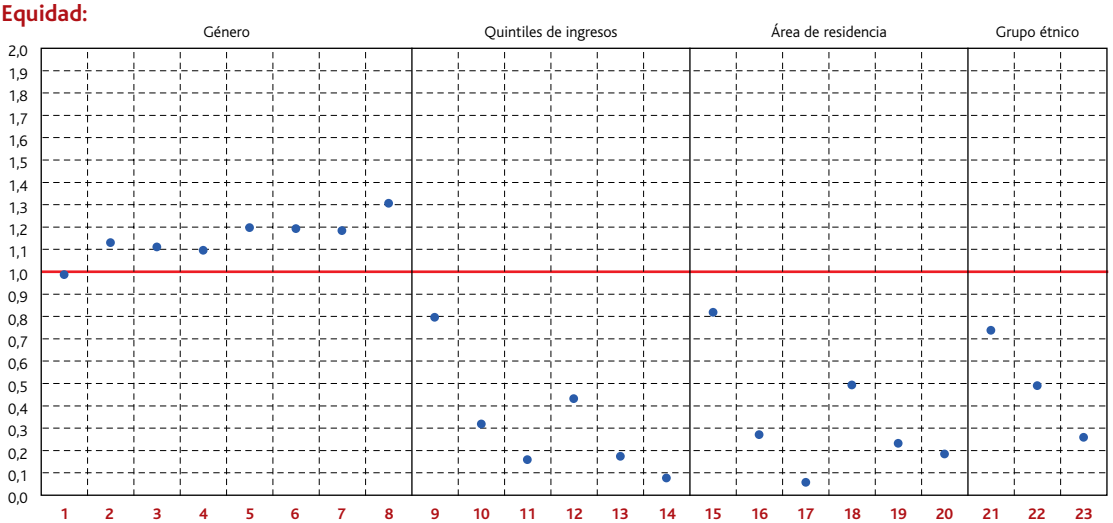
Eficacia:



Eficiencia:



Equidad:



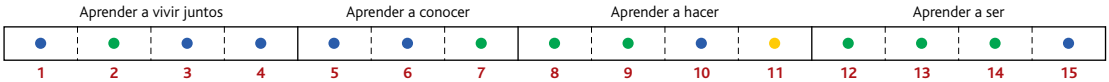
Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

(PE) REPÚBLICA DEL PERÚ

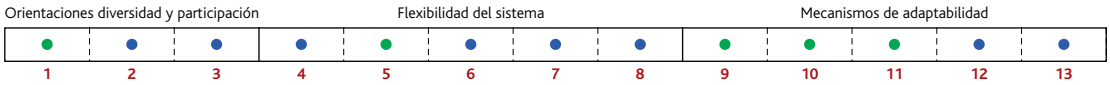
Datos generales:

Población:. 27 562 392
Territorio (km²):. 1 285 220
Años de educación obligatoria:. 11
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): 5 219
Indice de Desarrollo Humano (2006):. 0,767
Porcentaje de población rural: 28,8

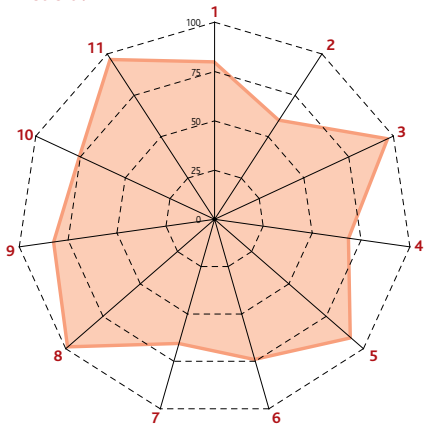
Relevancia:



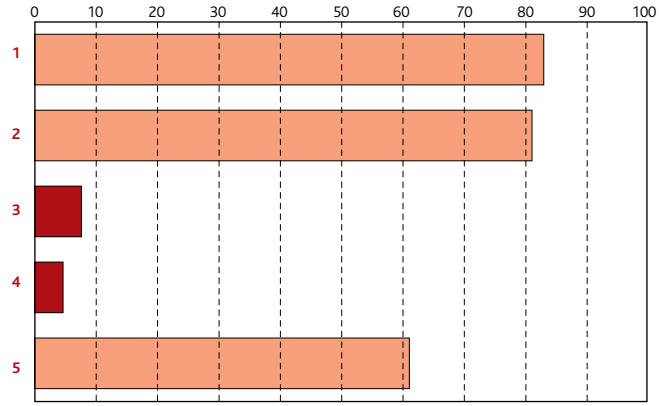
Pertinencia:



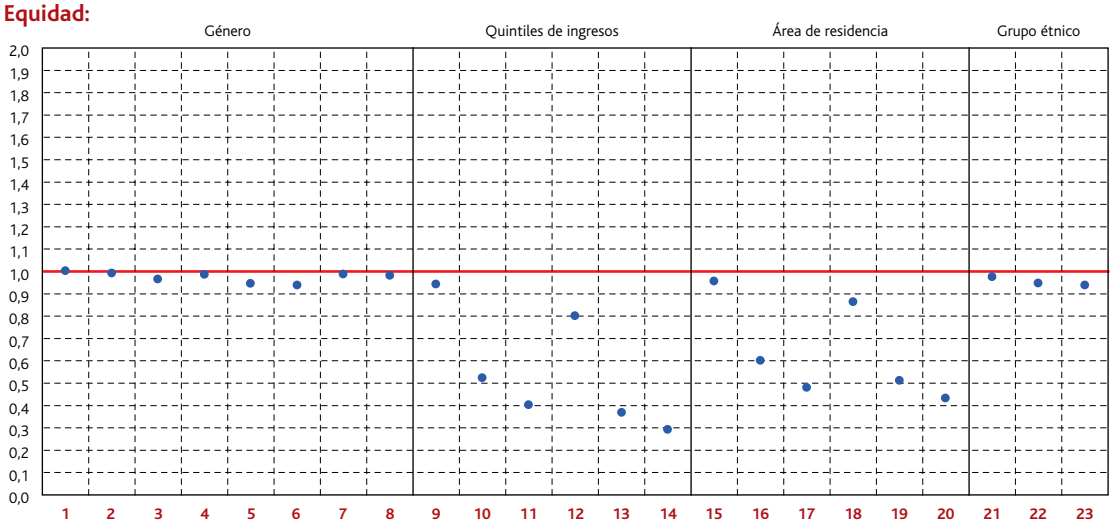
Eficacia:



Eficiencia:

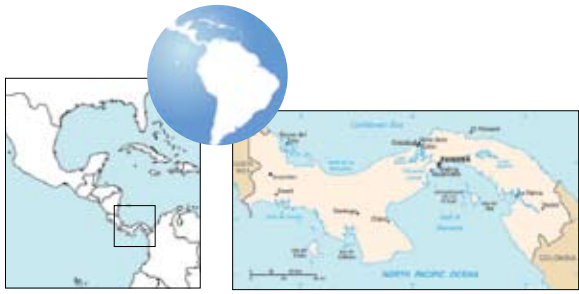


Equidad:



Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

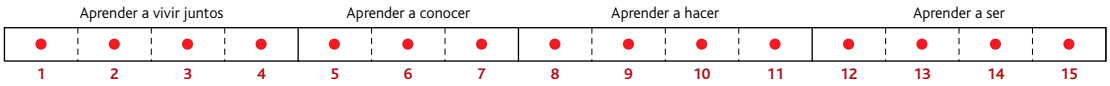
(PN) REPÚBLICA DE PANAMÁ



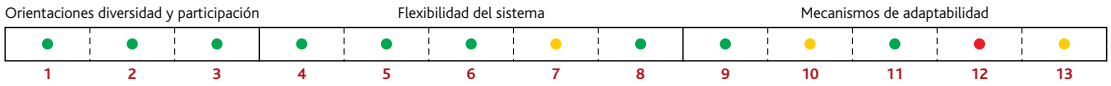
Datos generales:

Población:. 3 175 357
Territorio (km²):. 78 200
Años de educación obligatoria:. 6
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): 6 689
Indice de Desarrollo Humano (2006):. 0,809
Porcentaje de población rural: 36

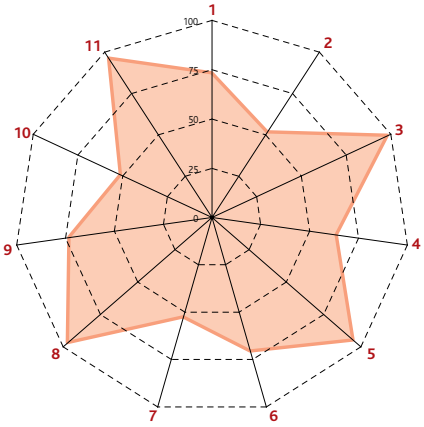
Relevancia:



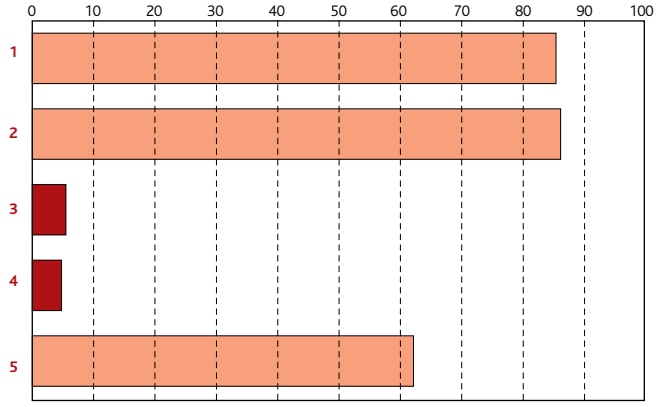
Pertinencia:



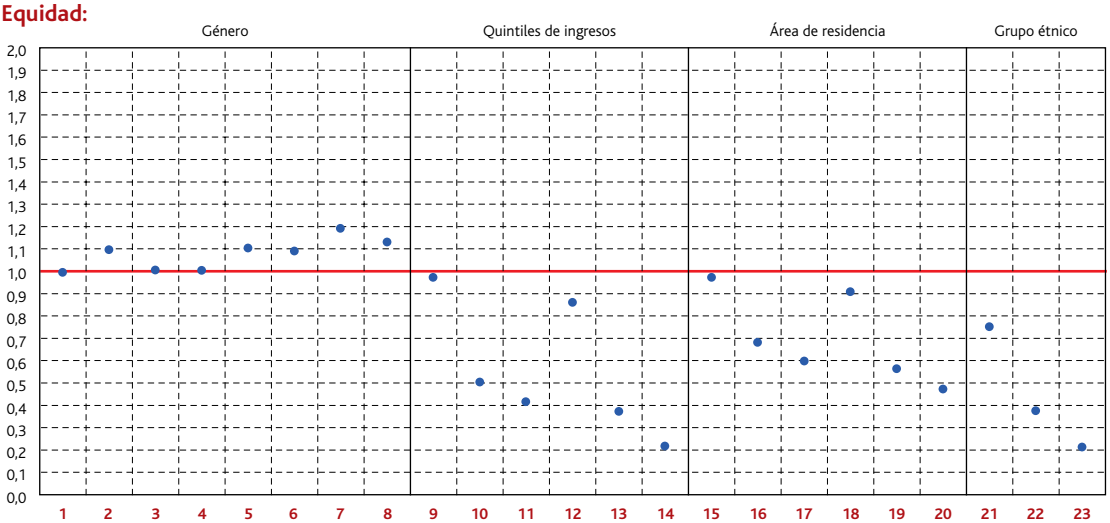
Eficacia:



Eficiencia:



Equidad:



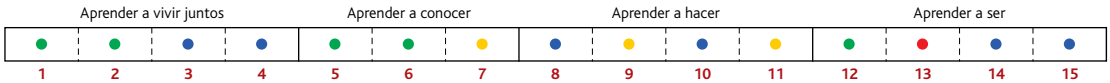
Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

(PY) REPÚBLICA DEL PARAGUAY

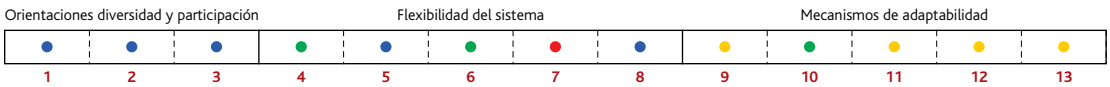
Datos generales:

Población:. 6 017 197
Territorio (km²):. 406 750
Años de educación obligatoria:. 9
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): 4 423
Indice de Desarrollo Humano (2006):. 0,757
Porcentaje de población rural: 26,2

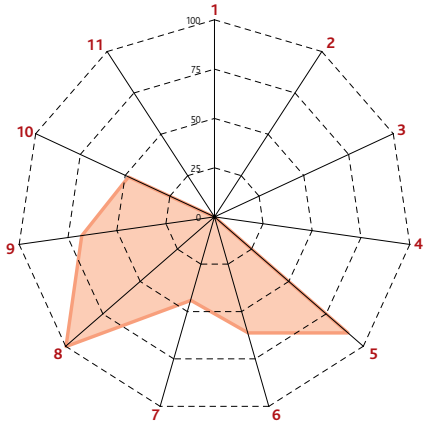
Relevancia:



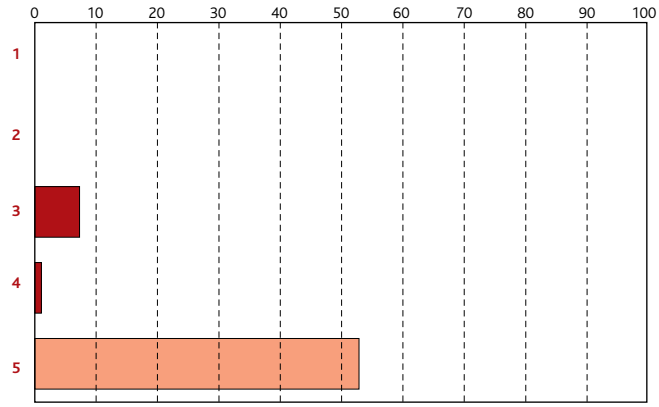
Pertinencia:



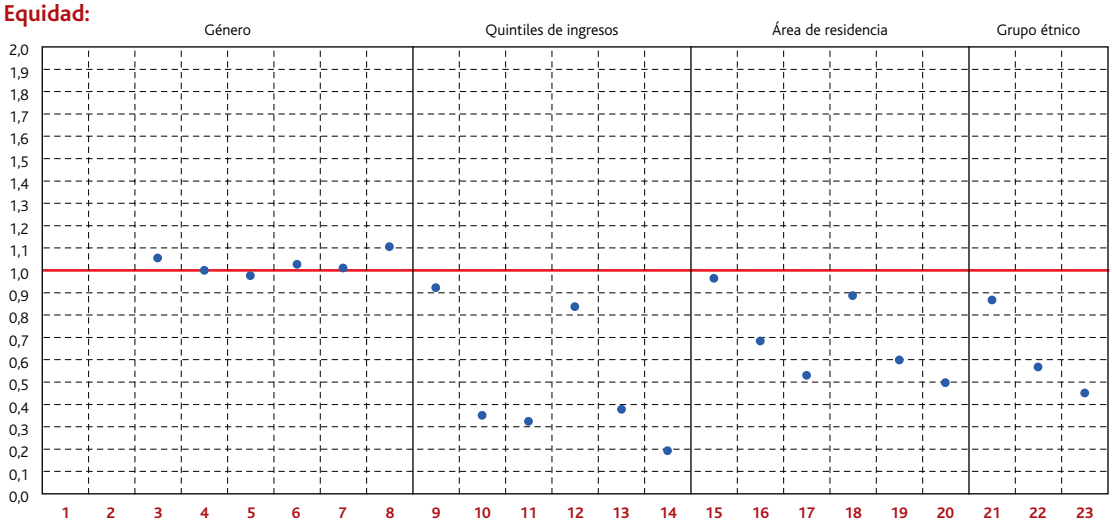
Eficacia:



Eficiencia:



Equidad:



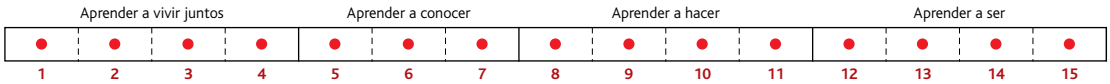
Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

(SR) REPUBLIEK SURINAME

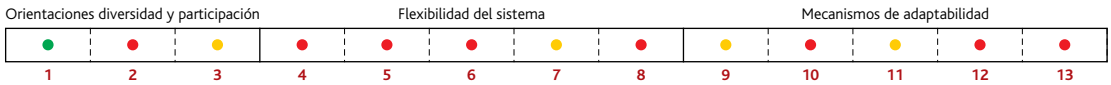
Datos generales:

Población:. 442 985
Territorio (km²):. 163 270
Años de educación obligatoria:. 6
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): . . . . . n.d.
Indice de Desarrollo Humano (2006):. 0,759
Porcentaje de población rural: 18,4

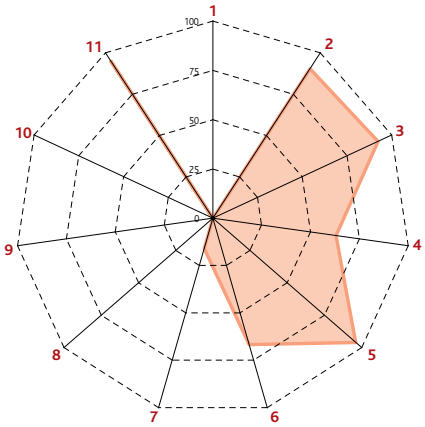
Relevancia:



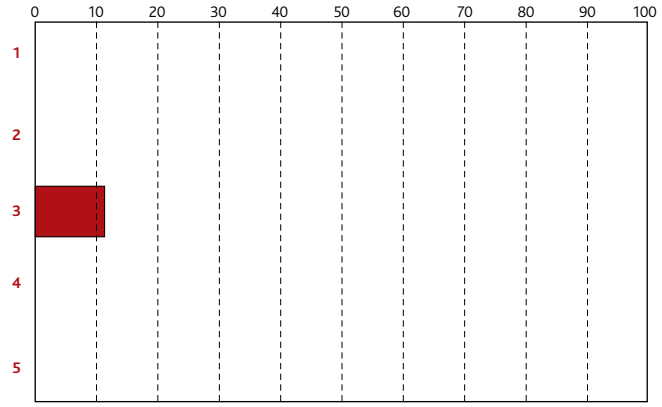
Pertinencia:



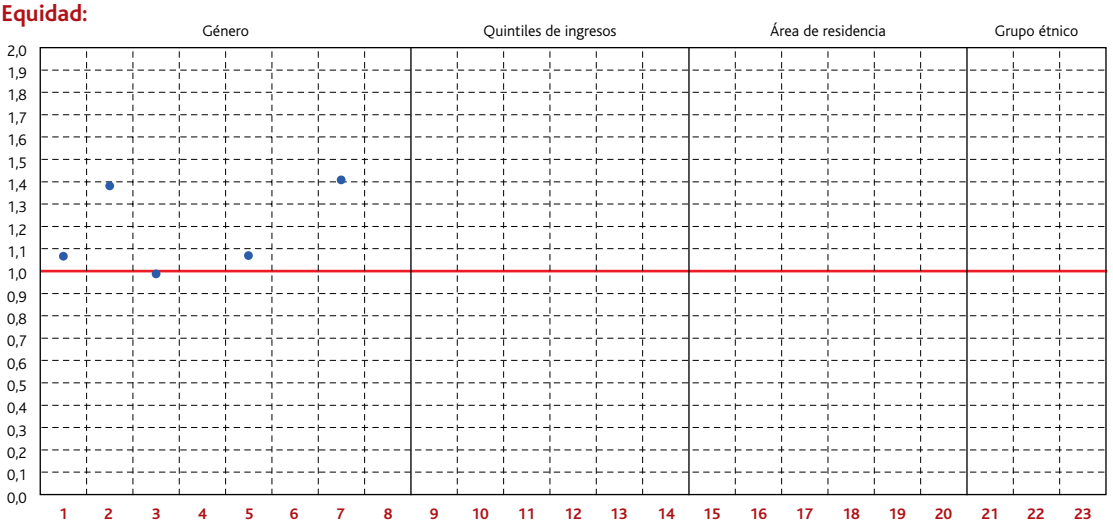
Eficacia:



Eficiencia:



Equidad:



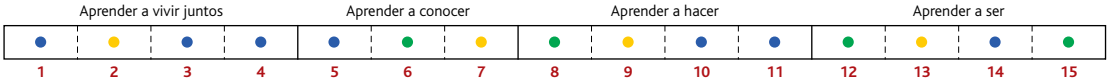
Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

(SV) REPÚBLICA DE EL SALVADOR

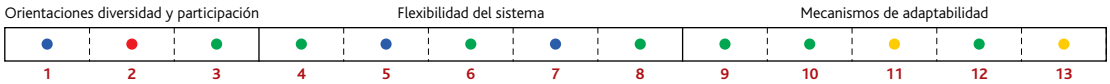
Datos generales:

Población:. 6 643 298
Territorio (km²):. 21 040
Años de educación obligatoria:. 9
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): 4 633
Indice de Desarrollo Humano (2006):. 0,729
Porcentaje de población rural: 36,4

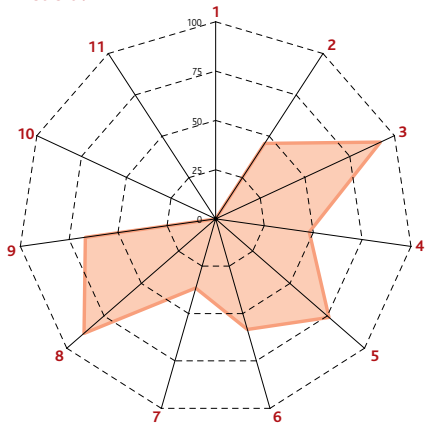
Relevancia:



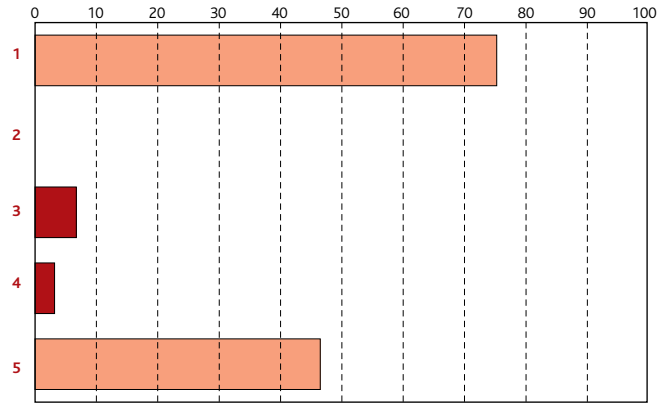
Pertinencia:



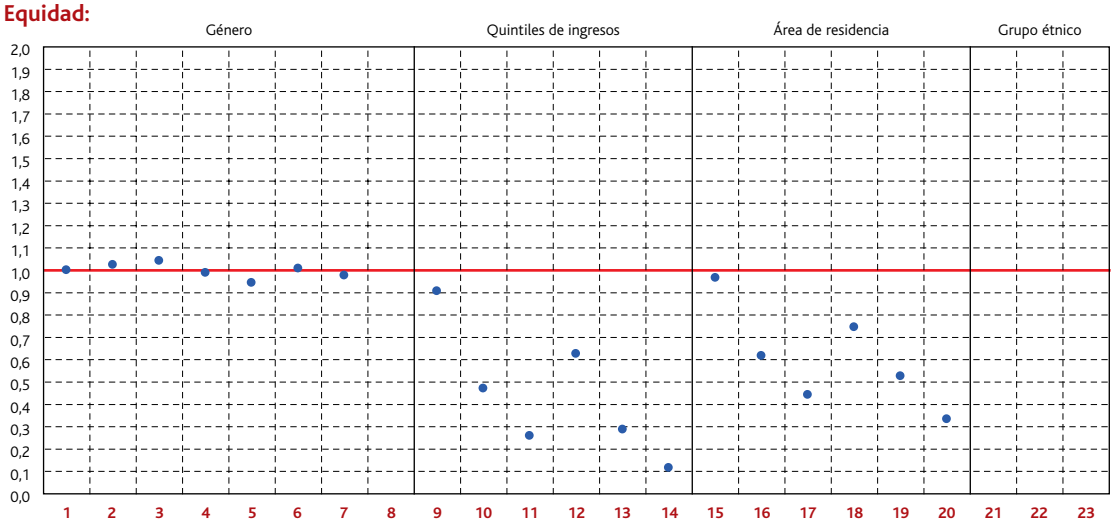
Eficacia:



Eficiencia:

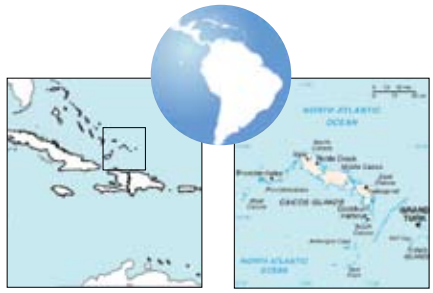


Equidad:



Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

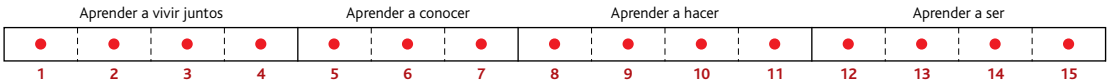
(TC) TURKS AND CAICOS ISLANDS



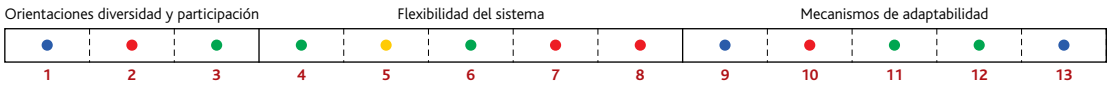
Datos generales:

Población:. 20 365
Territorio (km²):. 430
Años de educación obligatoria:. 13
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): . . . . . n.d.
Indice de Desarrollo Humano (2006):. . . . . n.d.
Porcentaje de población rural: . . . . . n.d.

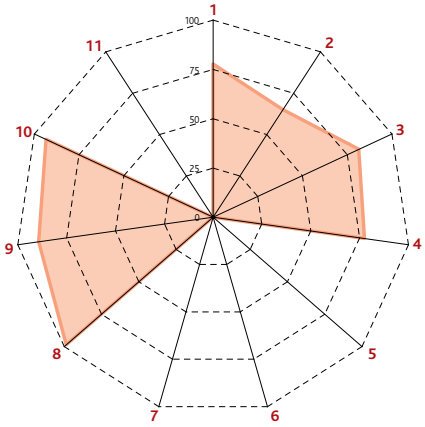
Relevancia:



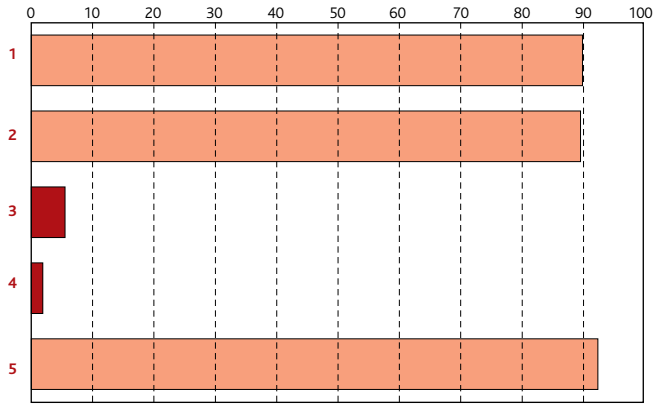
Pertinencia:



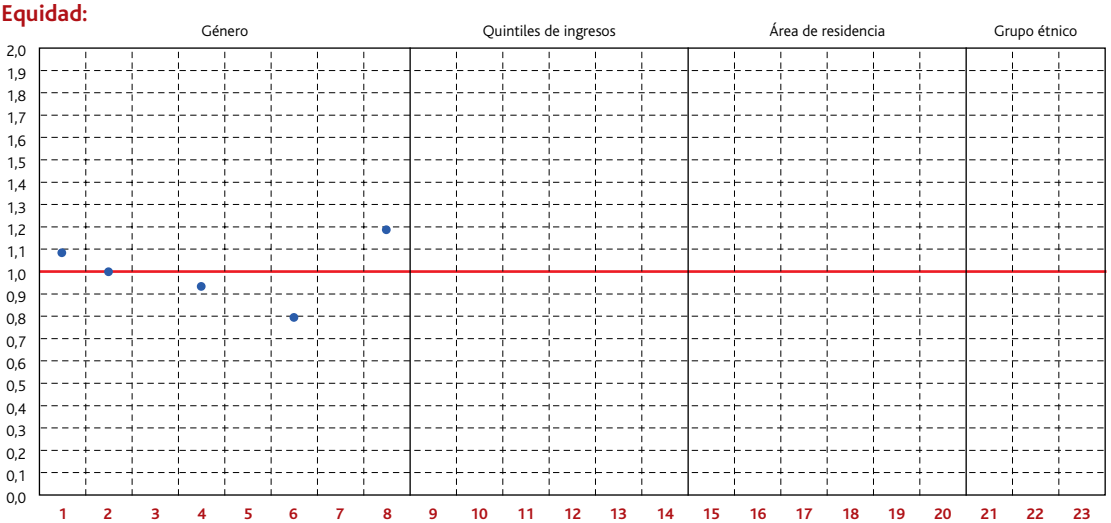
Eficacia:



Eficiencia:



Equidad:



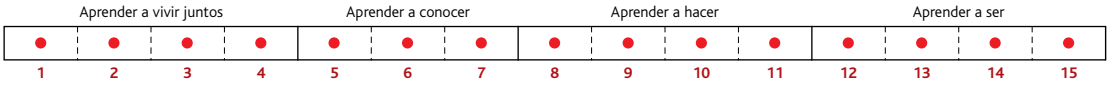
Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

(TT) REPUBLIC OF TRINIDAD AND TOBAGO

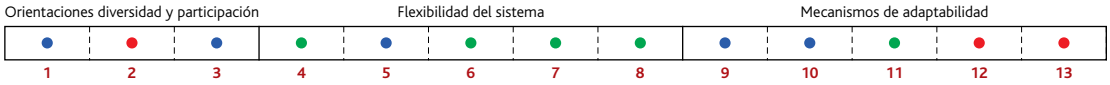
Datos generales:

Población:. 1 298 182
Territorio (km²):. 5 128
Años de educación obligatoria:. 7
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): 11 196
Indice de Desarrollo Humano (2006):. 0,809
Porcentaje de población rural: 20,3

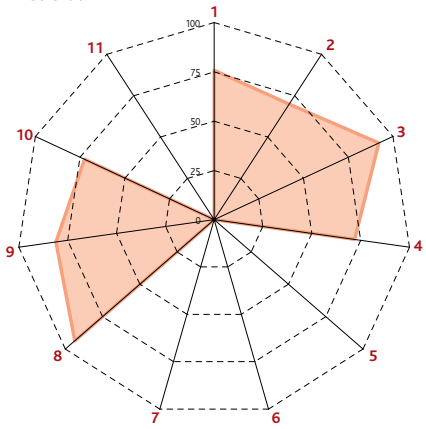
Relevancia:



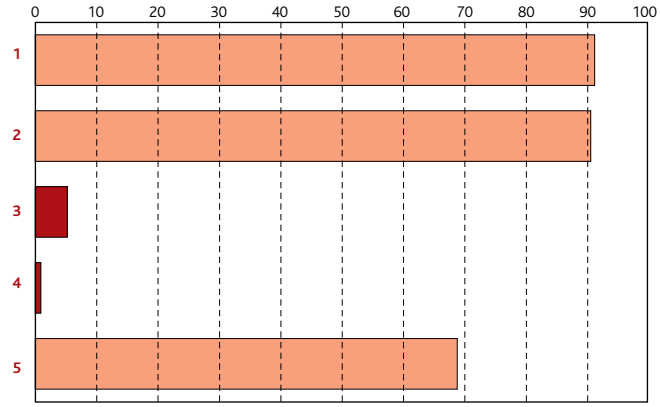
Pertinencia:



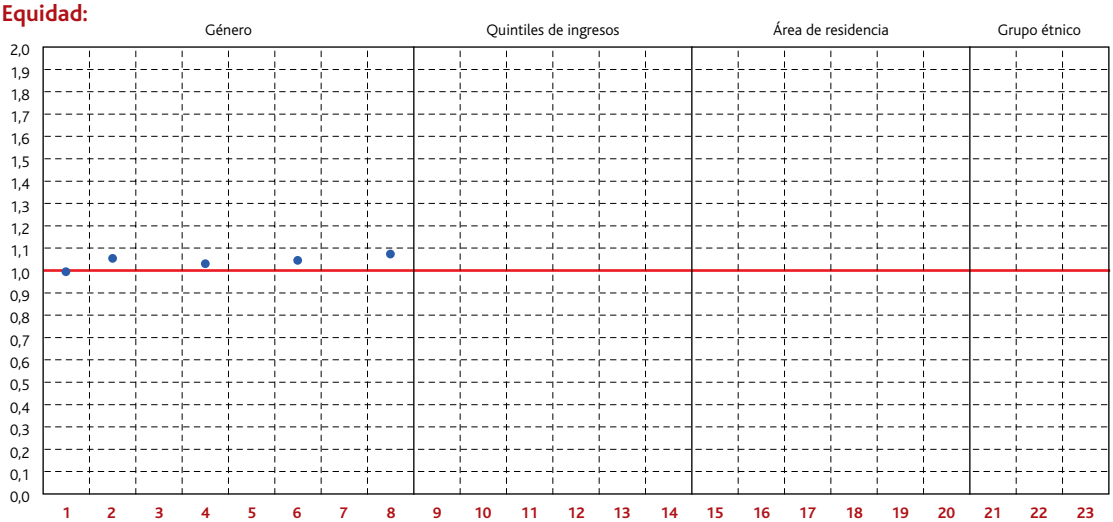
Eficacia:



Eficiencia:



Equidad:



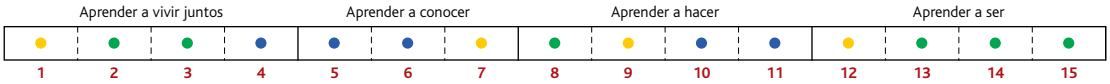
Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

(UY) REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY

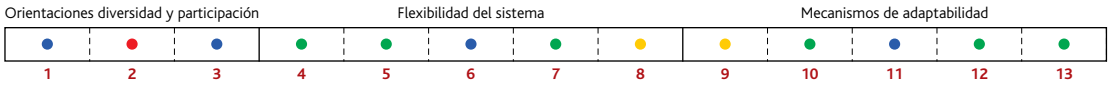
Datos generales:

Población:. 3 439 470
Territorio (km²):. 176 220
Años de educación obligatoria:. 10
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): 8 658
Indice de Desarrollo Humano (2006):. 0,851
Porcentaje de población rural: 7,2

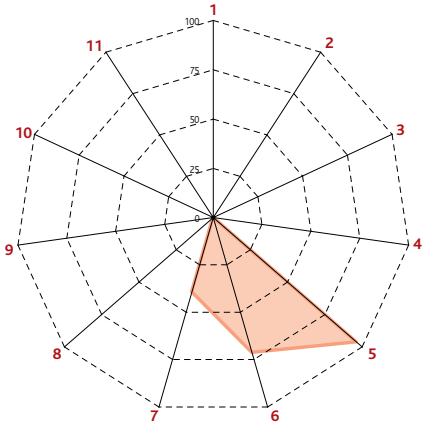
Relevancia:



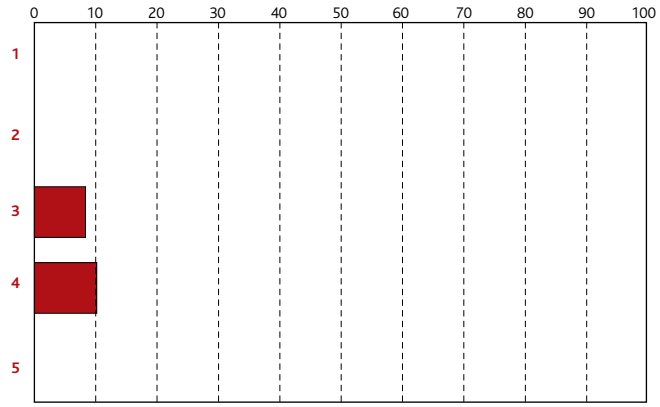
Pertinencia:



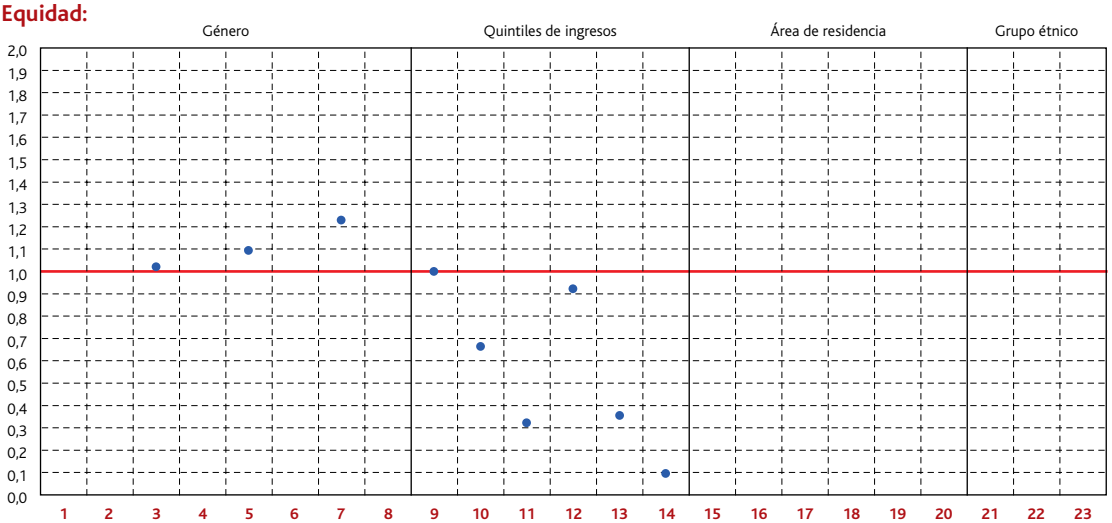
Eficacia:



Eficiencia:

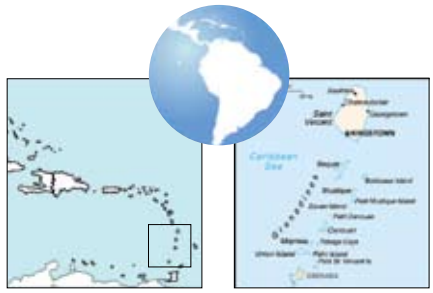


Equidad:



Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

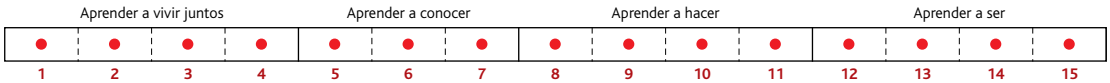
(VC) SAINT VINCENT AND THE GRENADINES



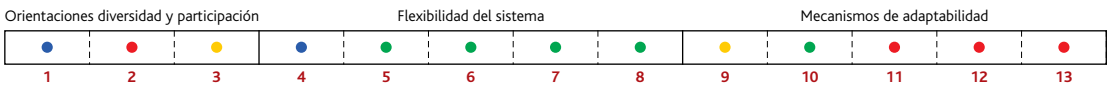
Datos generales:

Población:. 117 316
Territorio (km²):. 389
Años de educación obligatoria:. 11
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): 5 880
Indice de Desarrollo Humano (2006):. 0,759
Porcentaje de población rural: 63,2

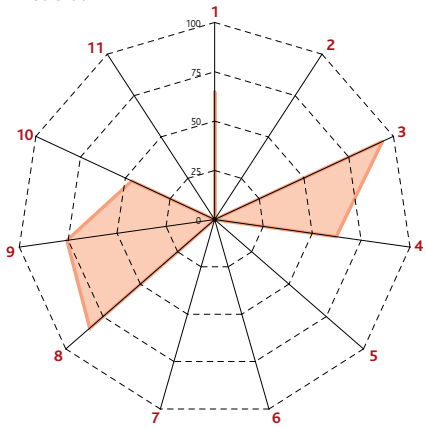
Relevancia:



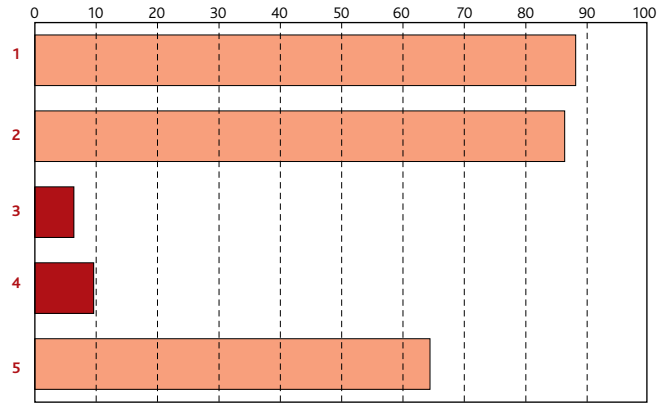
Pertinencia:



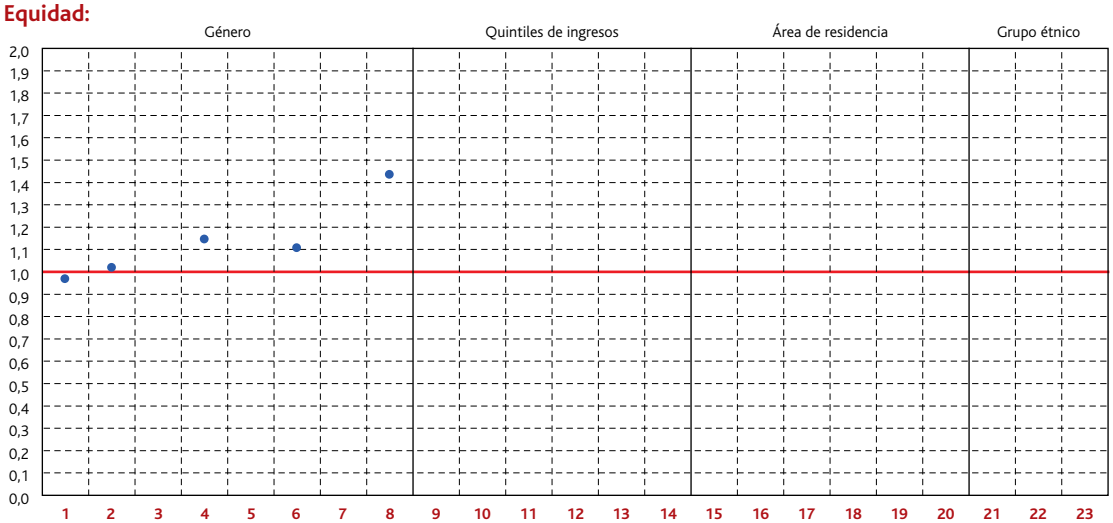
Eficacia:



Eficiencia:

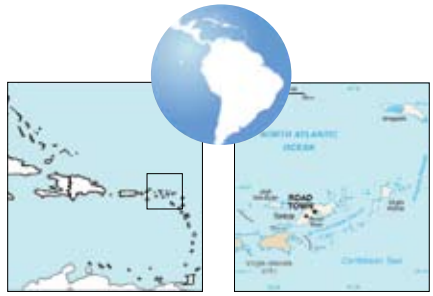


Equidad:



Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

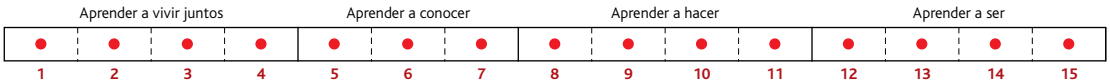
(VG) BRITISH VIRGIN ISLANDS



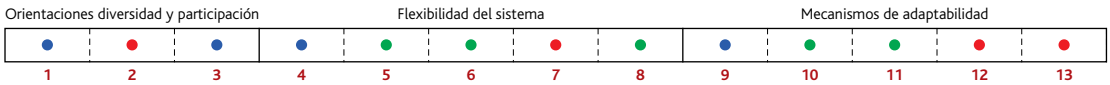
Datos generales:

Población:. 20 992
Territorio (km²):. 153
Años de educación obligatoria:. 12
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): . . . . . n.d.
Indice de Desarrollo Humano (2006):. . . . . n.d.
Porcentaje de población rural: 13,8

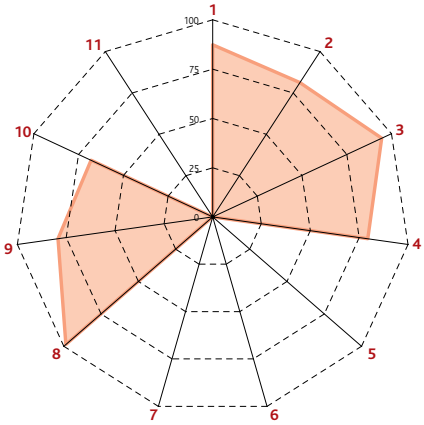
Relevancia:



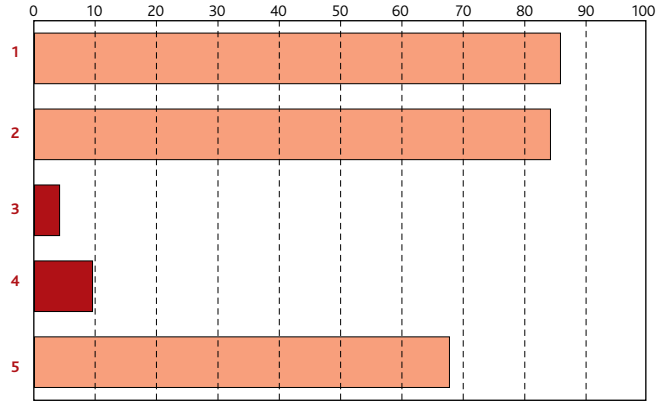
Pertinencia:



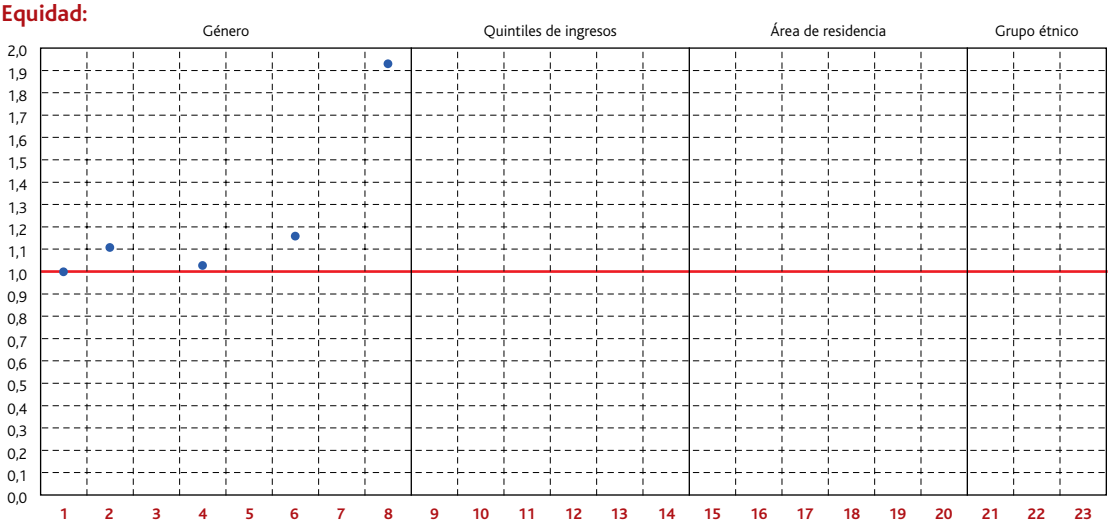
Eficacia:



Eficiencia:



Equidad:



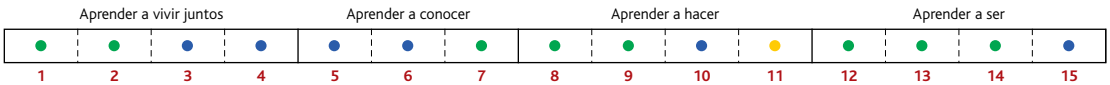
Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

(VN) REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

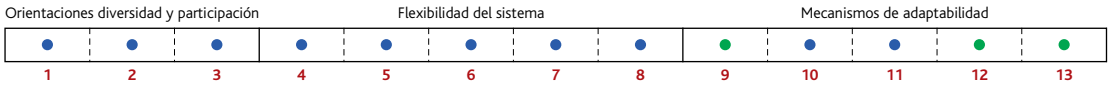
Datos generales:

Población:. 25.826.547
Territorio (km²):. 912.050
Años de educación obligatoria:. 10
Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000): 5.554
Indice de Desarrollo Humano (2006):. 0,784
Porcentaje de población rural: 6

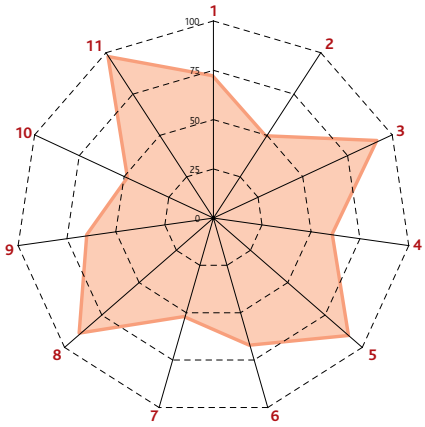
Relevancia:



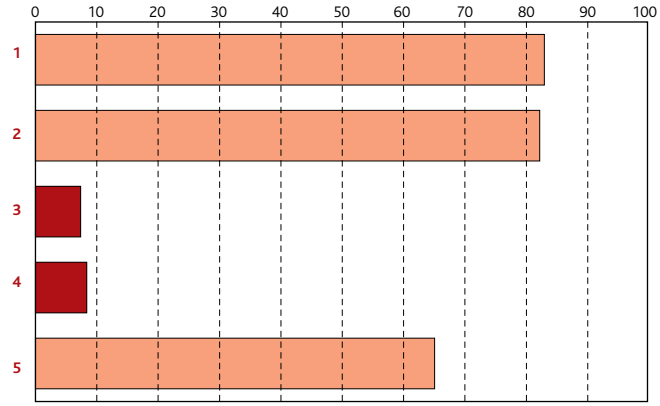
Pertinencia:



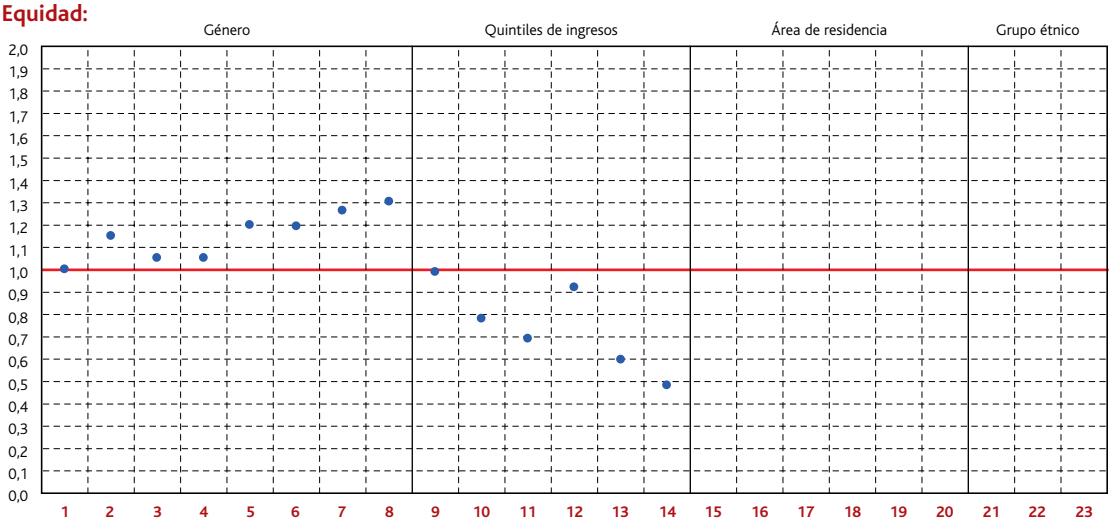
Eficacia:



Eficiencia:



Equidad:



Véase la leyenda de los gráficos en págs.151 y 152

NOTAS METODOLÓGICAS

Esta sección del informe contiene los detalles metodológicos correspondientes a la principal información y procedimientos usados, incluyendo aspectos técnicos sobre los indicadores educativos considerados.

1. La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) revisión 1997

La CINE es un marco metodológico que permite homologar las diversas estructuras de los sistemas educativos y los programas que los componen, de manera que se constituye en una herramienta fundamental para asegurar la comparabilidad internacional de la información. En efecto, información correspondiente a programas educativos clasificados de igual manera es comparable en tanto refiere a programas educativos equivalentes en contenido.

La revisión del año 1997 es la versión que se encuentra en operación para la información internacional a partir del año escolar iniciado en 1998. Su uso es normado por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) y abarca a todos los países del mundo incluyendo a aquellos que reportan datos usando los instrumentos de recolección unificados de UNESCO, OCDE y Eurostat.

La CINE clasifica los programas educativos en siete niveles educativos:

- 0. Pre-escolar
- 1. Primaria
- 2. Secundaria baja
- 3. Secundaria alta
- 4. Post secundaria no terciaria
- 5. Terciaria (universitaria y no universitaria)
- 6. Programas avanzados (doctorados)

de acuerdo a tres orientaciones:

- A. Académica
- B. Técnico vocacional
- C. Terminal (orientada al ingreso al mercado de trabajo)

El manual con las especificaciones y detalles de la Clasificación pueden ser consultados en UNESCO (1997)

2. Con relación a las dimensiones de **relevancia** y **pertinencia** de la educación, ha sido elaborada una guía metodológica para poder llevar a cabo el análisis documental, sobre una serie de criterios o indicadores que permitan identificar los aspectos fundamentales que debieran contemplar los marcos legales y las políticas curriculares. Para cada uno de estos indicadores y sus correspondientes descriptores se ha registrado la existencia de evidencia en la información acopiada, referido las fuentes y consignado una evaluación global de cada indicador. La información completa se presenta en el anexo 1.
3. Para algunas de las dimensiones se ha identificado información específica disponible para algunos países en particular, detallada en cada caso, especificando las fuentes y metodologías utilizadas.
4. Definición de indicadores usados
   a. Para dar cuenta de la **eficacia** de los sistemas educativos:
      Los indicadores usados para esta dimensión han considerado información relativa a: acceso, conclusión y logro académico de los estudiantes, así como sobre los niveles de *analfabetismo*, y de docentes que cuentan con los *requisitos mínimos de certificación* requeridos por el país

      i. Con respecto al acceso se ha utilizado:
         - Las llamadas *tasas específicas de matrícula por edades simples* para las personas de 3 a 18 años. Estas tasas dan cuenta del porcentaje de personas de cada edad, o de un rango de edades, que se encuentra

matriculada en algún programa educativo de cualquier nivel educativo. En ese sentido da cuenta de la cobertura total que brinda el sistema educativo a la población considerada y su complemento da cuenta de el porcentaje de personas que no es atendida por el sistema o, dicho de otra forma, se encuentra fuera de la escuela.

Las tasas utilizadas en este informe han sido calculadas por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) para cada una de las edades singulares consideradas (3 a 18 años) a partir de la información oficial reportada por los países en las encuestas anuales que el Instituto conduce, o la de la OCDE para el caso de México. Esta información, incluyendo la acopiada por la OCDE, es parte de la base de datos internacional del UIS.

La tasa combinada para la población de 3 a 18 años, como un solo rango, ha sido calculada por el equipo responsable de este informe a partir de las tasas singulares y la información sobre población de la División de Población de las Naciones Unidas (UNPD) que es la misma información poblacional usada por el UIS para el cálculo de todos sus indicadores.

Éstas y otras tasas de matrícula son calculadas con información de dos fuentes diferentes: la de matrícula generada por los Ministerios de Educación a través, mayoritariamente, de sus propios eventos estadísticos (Censos Escolares) o, en pocos casos, de sus registros administrativos de matrícula; con la información de población producida por la UNPD. Potenciales sesgos en alguno de estos dos elementos, o en ambos, pueden derivar en sesgos en los indicadores calculados. Así, la sobre-declaración de matrícula, verificada en algunos países, afecta el valor de los indicadores sesgándolos hacia valores superiores; el mismo efecto es originado en subestimaciones de los valores poblacionales. Por otra parte, problemas de cobertura de los eventos estadísticos educativos pueden llevar a una subestimación de los valores de matrícula lo que afecta el valor del indicador sesgándolo hacia valores menores, efecto que también es producido por potenciales sobrestimaciones de los valores poblacionales.[1]

Una parte de estos problemas (la sobrestimación del indicador) se hace evidente cuando el valor del indicador supera su límite lógico de 100 por ciento. En estos casos, la práctica establecida por el UIS consiste en "recortar" el valor y dejarlo en 100 por ciento. Nótese que cuando el valor es menor a 100 por ciento, el problema puede seguir siendo de la misma magnitud pero no es evidente.

En cualquier caso, evidencia no sistemática sugiere que los potenciales sesgos de sobrestimación o subestimación tienden a ser de limitada magnitud, por lo que el valor del indicador puede ser considerado válido como indicador general de la situación, pero como en el caso de cualquier información numérica, ésta representa con mayor o menor adecuación la situación en la medida que sea conceptualmente consistente tanto en su definición como en su uso (como es el caso de

1 Esta reflexión muestra la necesidad de seguir avanzando en el fortalecimiento de los sistemas de información educativa a efectos de: determinar con mayor precisión los sesgos potencialmente existentes, y desarrollar los instrumentos que permitan controlarlos y corregirlos (por ejemplo, procedimientos de estimación ante situaciones de omisión censal).

este indicador dado que mide directamente lo que se pretende medir) y los potenciales errores de medición controlados.

Es importante considerar que la información sobre acceso a la educación pre-escolar tiende a estar limitada a los programas que se clasifican como correspondientes al nivel 0 de la CINE 97; es decir, programas basados en centros educativos y dirigidos a niños de al menos 3 años de edad, es decir, el acopio internacional de datos no considera aún la importante diversidad de programas no formales o a través de padres cosa que se espera sea subsanada en un futuro próximo.

Asimismo, debe considerarse que para países con poblaciones pequeñas, las tasas que combinan matrícula con población pueden mostrar comportamientos erráticos por desajustes que siendo menores en magnitud absoluta afectan en una proporción elevada los indicadores calculados.

Para el cálculo de estas tasas sólo se ha considerado la matrícula en programas educativos correspondientes a los niveles 0 –pre-escolar, 1-primaria, 2 –baja secundaria y 3 –alta secundaria, de la CINE 97. Es decir, la información de las edades más altas puede estar subestimada por no considerar la matrícula en programas post-secundarios.

Las *tasas netas de matrícula* por nivel educativo. Estas tasas dan cuenta del porcentaje de personas del rango de edades considerado como oficialmente el apropiado para cursar un determinado nivel educativo, que efectivamente se encuentra matriculado en un programa de dicho nivel. En este sentido dan cuenta de una fracción de la cobertura, la que se corresponde con el nivel educativo normativamente esperado dada la edad. Su complemento no es la población no atendida ya que una fracción de éste, puede encontrarse matriculado en un programa de un nivel educativo diferente.

Las tasas utilizadas en este informe han sido calculadas por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) para los niveles educativos considerados: educación pre-escolar, educación primaria y educación secundaria (la baja y la alta secundaria combinadas) a partir de la información oficial reportada por los países a través de las encuestas anuales que este Instituto conduce, o la conducida por la OCDE para el caso de México. Esta información, incluyendo la acopiada por la OCDE, es parte de la base de datos internacional del UIS.

Nótese que al tratarse de rangos de edades, no es posible identificar este indicador con la cobertura oportuna, pues es posible hallar personas que, estando en el rango establecido para un nivel dado, se encuentran matriculados en un grado académico no correspondiente a su edad. Así, este indicador no informa necesariamente sobre los niveles de atraso escolar.

Como en todos los indicadores basados en información según las edades de las personas, existen potenciales sesgos derivados del desajuste entre las prescripciones curriculares y regulatorias sobre las edades para acceder y cursar un nivel o grado dados, y los períodos de referencia usados para el acopio de la información educativa y la manera como se registra en los eventos estadísticos la edad de las personas. Asimismo, es necesario considerar la correspondencia entre

los períodos de referencia usados para determinar las edades correspondientes al numerador de muchos indicadores (matrícula) como el usado para la información del denominador (población) En algunos casos, estos desajustes producen información lo suficientemente sesgada como para que el UIS y los equipos técnicos de los países hayan concordado en la no publicación de algunos indicadores. Por lo tanto, la condición de información "no disponible" en algunos casos se deriva no de la inexistencia de información, sino de su poca confiabilidad.

- En el caso de la *educación terciaria* se ha utilizado información sobre *volúmenes de matrícula* dado que el cálculo de proporciones tiene un menor sentido ya que no existe un rango de edades oficialmente esperable para cursar estudios de este nivel, sino más bien, éstos están abiertos a personas de cualquier edad que cumplan con los requisitos de acceso.

  En consideración a que en algunos países (especialmente en el Caribe) existe un alto nivel de movilidad internacional cuyo propósito se vincula con cursar estudios terciarios, se ha considerado tanto la matrícula registrada dentro de cada *territorio*, como la matrícula de *residentes permanentes* de los países que estudian en países diferentes de los de su residencia habitual calculándose la matrícula total de los residentes permanentes de cada país independientemente de la ubicación territorial de la institución que ofrece el programa educativo.[2]

  Como ha sido señalado por los representantes de los países participantes en un reciente taller técnico que abordó estos temas,[3] el cálculo de indicadores de matrícula basado en información sobre residentes permanentes, y no sobre matrícula territorialmente definida, permite contar con información de mayor pertinencia para las labores de política educativa de los Ministerios de Educación.

  Así, el indicador usado para dar cuenta de la educación terciaria (matrícula en educación terciaria por cada 100 mil habitantes), fue calculado por el equipo responsable de este informe de dos maneras: en función de la ubicación territorial de los programas, y de la residencia permanente de los estudiantes. Así muestra la magnitud del efecto que la movilidad internacional tiene en los diversos países.

  En ambos casos, el cálculo se basa en información de matrícula territorial y movilidad internacional del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) e información de población de la División de Población de las Naciones Unidas (UNPD) la misma usada por el UIS para el cálculo de todos sus indicadores.

- Debido a que el acopio internacional de información comparable aún no considera de modo sistemático la educación de jóvenes y adultos, se utiliza *tasas de asistencia* a programas educativos de la *población de 20 a 39 años de edad que no ha culminado la educación secundaria alta*.

---

2 Se ha tomado la matrícula en el territorio menos la fracción de ésta que corresponde a residentes permanentes de otros países, más la matrícula de residentes permanentes en otros países.

3 Taller técnico celebrado en Port of Spain, Trinidad y Tobago los días 4 y 5 de diciembre de 2006. Organizado por la UNESCO en el marco de su colaboración al Proyecto de Indicadores Educativos de la Cumbre de las Américas (PRIE) y con la colaboración de los *American Institutes for Research* de los Estados Unidos de Norteamérica y el Ministerio de Educación de Trinidad y Tobago. Participaron representantes técnicos de Bahamas, Barbados, Belice, Dominica, Guyana, Jamaica, Santa Lucía, Surinam y Trinidad y Tobago.

La fuente de esta información ha sido las Encuestas Nacionales de Hogares de los países de América Latina que la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) acopia y ha procesado para este informe.

Se ha considerado sólo a la población que no ha culminado la educación secundaria alta con el fin de indagar en qué medida los programas educativos dirigidos a jóvenes y adultos está efectivamente atendiendo a la población que presenta algún tipo de rezago. Fue excluido del cálculo la fracción de la población que cursa educación superior o que habiendo culminado la educación secundaria, no se encuentra cursando ningún tipo de programa educativo.

Debe notarse que esta información se origina en la práctica establecida en Encuestas de Hogares y en Censos de Población en los que se suele preguntar si quien responde "asiste a un programa educativo." Esta pregunta suele tener importantes deficiencias en su formulación y en la indefinición o definición imprecisa de su propósito, e indicaciones claves como el período de referencia a considerar. Así, por ejemplo, en el caso de encuestas continuas es formulada incluso fuera del período lectivo; o no es claro si una persona que está matriculada y cursa un programa educativo dado, pero que circunstancialmente no está asistiendo debe responder "sí" o "no." En cierta medida, esta pregunta tiende a ser usada para estimar un valor equivalente a las tasas de matrícula produciendo información redundante con la generada por los eventos estadísticos sectoriales de educación,[4] cuando la formulación podría ser útil para determinar algo diferente (por ejemplo, qué fracción temporal de un programa educativo dado es perdida por inasistencias).[5]

ii. Con respecto a la *conclusión* se ha utilizado:

- El *porcentaje de personas de determinados grupos de edad que ha culminado un nivel educativo dado*. Esta información, que corresponde a lo que se conoce como niveles de escolaridad de la población adulta, da una medida directa de la proporción de personas de un grupo de edad dado que, efectivamente, ha culminado un nivel educativo determinado. Sin embargo, está necesariamente referida a un grupo etáreo que transitó por el sistema educativo (en los niveles que se considere) en el pasado reciente o distante.

  Debido a que las personas han transitado por el sistema educativo en distintos momentos que se vinculan, típicamente, a sus respectivas edades, este indicador (cuando es observado para diferentes grupos etáreos) muestra la evolución histórica de los porcentajes de quienes han culminado sus estudios de un determinado nivel educativo.

4 Esta información no sólo es redundante sino que presenta problemas adicionales dado que no hay ajuste entre los períodos de referencia usados para la generación de la información y los calendarios escolares lo que afecta, en particular, la manera cómo se definen las edades especialmente cuando la fuente no genera información de fechas de nacimiento sino de edad en años cumplidos (por ejemplo, si para una tasa neta de primaria se necesita la población de 6 a 11 al inicio del año escolar, y la encuesta o censo se dan a fines del año escolar será prácticamente imposible encontrar población de 6 años y habrá, por lo tanto, una subestimación).

5 En este marco, es particularmente importante considerar los esfuerzos conjuntos de la CEPAL y la UNESCO que contemplan la necesidad de revisar este tipo de preguntas en el marco de políticas destinadas al fortalecimiento de los sistemas estadísticos nacionales que saquen lo mejor de la articulación entre las Oficinas o Institutos Nacionales de Estadística y los Ministerios de Educación como responsables de la estadística sectorial.

Debe notarse que al ser una medida directa de la conclusión sus valores son el resultado del desempeño pasado del sistema educativo y no de su desempeño actual, por lo que su utilidad es elevada para dar cuenta de la situación educativa en general, pero no de su desempeño en curso.

Para calcular este indicador se utilizó información sobre escolaridad del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) para los países del Caribe y Aruba. En el caso de Cuba el Censo de Población de 2002; mientras que para los demás países de América Latina se contó con información de Encuestas de Hogares acopiadas y procesadas por la CEPAL. Toda la información ha sido procesada de acuerdo a la CINE 97.[6]

El detalle de las Encuestas usadas, año y desagregaciones se muestra más adelante en esta misma sección al describirse el tratamiento de la equidad (p. 208).

- Para contar con información sobre conclusión derivada de la situación educativa presente, se desarrolló una metodología para estimar los *niveles actuales de conclusión* para las personas en edad de ingresar al nivel educativo (véase recuadro).

Este indicador da cuenta de la proporción de personas en edad de concluir que termina el nivel (en el momento actual o en los próximos años) dados los patrones actuales de egreso.

Para calcular este indicador se utilizó información de la estructura actual de matrícula por edades simples para el grado final de cada nivel, así como porcentaje de repetidores contenida en la base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) a partir de la información oficial reportada por los países a través de las encuestas anuales que este Instituto conduce. En el caso de los países que reportan información usando los formatos conjuntos de UNESCO-OCDE-Eurostat que no contienen este nivel de detalle (matrícula por edad y grado), fue solicitada a los puntos focales nacionales correspondientes del Sistema Regional de Información (SIRI).

Conclusión actual

Para una cohorte poblacional dada, aquéllos que han de culminar los estudios de un determinado nivel lo harán en diversos momentos en el tiempo. Así, una fracción culminará en el año t, mientras que otras lo harán en los años t+1, t+2 y siguientes.

Una mirada longitudinal a una cohorte poblacional permitiría, por ejemplo, observar para una cohorte en edad de ingreso en el año i, cuántos culminan en el año t (igual a i+d, donde d es igual a la duración en años del nivel), es decir, la población que culmina con una edad igual a la de ingreso +d, y en los años siguientes cuando tendrán las edades correspondientes. Es decir, se podría contar con una proporción de personas que culminan oportunamente, con un año de atraso, con dos años de atraso y así sucesivamente.

Contar con una serie consistente de datos longitudinales, permitiría hacer dicha medición de modo directo. Sin embargo, dada la disponibilidad actual de información, y asumiendo cierta estabilidad en el comportamiento de la matrícula, es posible tomar el dato de un período académico y estimar la conclusión a partir del cálculo de las proporciones de población que en ese momento culminan

6 Para una discusión metodológica sobre distintas maneras de aproximarse a la medición de la conclusión de estudios, véase Guadalupe y Louzano (2003), así como UNESCO 2004.

oportunamente o con uno o más años de extra-edad (sea atraso o adelanto).

Así, es posible calcular las proporciones de personas de, por ejemplo, 11 y más años que culminan en un momento dado. La suma de estas proporciones dará la proporción de personas que actualmente concluyen dados los patrones actuales de matrícula.

Por otro lado, debido a que no se cuenta con información de personas que terminan cada uno de los niveles educativos, este valor puede ser estimado a partir de los datos de matrícula y número de repetidores.[7]

A manera de comentario final de esta sección, cabe mencionar que el uso de medidas directas de la conclusión como las aquí utilizadas, muestra claramente una gran capacidad descriptiva al tiempo que revela la insuficiencia de procedimientos tradicionales basados en medidas de volúmenes o en el uso de cohortes reconstruidas (mediante las llamadas *tasas de supervivencia*). Esto debido a que no sólo se han usado medidas directas, sino también -y principalmente- a la no aplicabilidad de algunos supuestos básicos de los modelos de cohortes reconstruidas (no re-ingresos, por ejemplo) que llevan a que, estos modelos tiendan a arrojar valores en la región que subestiman el progreso de los estudiantes. Estas limitaciones llevan también a la necesidad de encarar de otra manera el análisis de la eficiencia, usualmente basado en dichos modelos, como se verá en la sección correspondiente.

iii. Logro académico:

Si bien los países han desarrollado a lo largo de los últimos 15 años sistemas nacionales de evaluación de rendimientos estudiantiles, la información internacionalmente comparable es aún limitada.

De hecho, el estudio de mayor cobertura de países en la región es el Primer Estudio Internacional Comparativo desarrollado por la UNESCO en 1997 (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación). Cabe esperar que el Segundo Estudio, actualmente en curso, brinde nueva información para la mayoría de los países latinoamericanos.

Un segundo estudio de creciente importancia es el *Programme for International Student Assessment* (PISA) desarrollado por la OCDE y del que participa un número creciente de países de la región.

Así, para este informe se ha usado evidencia de ambos estudios. En el caso de la información del *Primer Estudio* de la UNESCO se utilizó información relativa a los resultados de las pruebas estandarizadas según dominio de capacidades en matemática, para lo cual se agruparon los ítems para contar con evidencia sobre el desempeño de los alumnos en Reconocimiento de objetos y elementos, Solución de problemas simples y Solución de problemas complejos. Estos dominios se corresponden con los considerados en el Segundo Estudio en curso. El desarrollo de los indicadores elegidos se basó en la teoría clásica de respuesta al ítem, ajustando los dos modelos de pruebas que utilizó el estudio, con un modelo de regresión regional.

En el caso de los resultados de PISA se consideró la información de los países de la región que han participado al menos en una de las rondas para las que existen resultados disponibles a la fecha. La primera

7 Documento técnico en elaboración.

ronda, con foco en las competencias de lecto-escritura, se desarrolló en los años 2000 y 2001 y la segunda, en las competencias matemáticas, en 2003.

Primer Estudio Latinoamericano de 1997

En 1997 la UNESCO. a través de su Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), desarrolló el Primer Estudio Internacional Comparativo sobre rendimiento en lenguaje, matemática y factores asociados para niños en tercero y cuarto grado de educación primaria, en trece países latinoamericanos: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela.[8] Este estudio midió el nivel de logro de ciertos contenidos curriculares en ambas asignaturas, tomando a estos currículos como marco de referencia y sin hacer un juicio de valor en cuanto su suficiencia y relevancia respecto de las necesidades del mundo de hoy.[9]

Diseño y niveles de desempeño en PISA

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

Al mismo tiempo, dada la práctica universalización de los servicios educativos en las edades de escolarización obligatoria en los países de la OCDE (para los que se concibió inicialmente este estudio) es factible asumir que la totalidad de los jóvenes de 15 años puede ser estudiada con procedimientos operativamente basados en las instituciones educativas. Sin embargo, en los países latinoamericanos esto planteó algunos desafíos importantes dados los niveles de atraso y deserción escolar. Así, si bien operativamente se mantuvo un criterio homogéneo mediante el cuál sólo se incluyó en la muestra a la población de 15 años matriculada en el sistema y que, además, presentaba dicha matrícula en un grado escolar superior al sexto (es decir más allá de la educación primaria en la mayoría de los casos, e incluso de parte de la secundaria en otro) esto llevó a que el muestreo sea en efecto altamente representativo de la población de 15 años matriculada en un grado superior al sexto, pero no necesariamente de la población de 15 años como un todo.

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

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

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

8 Los datos de Costa Rica no forman parte de la síntesis de resultados de los informes del estudio "porque no fueron entregados de acuerdo con las exigencias de oportunidad y normalización establecidos por el LLECE" (UNESCO 1998, p.12). Brasil seleccionó previamente tres estados (Rio Grande do Sul, Minas Gerais y Ceará), de un total de 26 estados y el Distrito Federal, y dentro de ellos, tres municipios con niveles altos, medios y bajos del índice de desarrollo humano del PNUD.

9 Para mayor detalle sobre el Primer Estudio véase UNESCO (1998, 200b, 2001).

Lenguaje

Nivel 1. La persona es capaz sólo de completar las tareas menos complejas como identificar una unidad singular de información, identificar el tema principal de un texto o hacer conexiones simples con el conocimiento diario.

Nivel 2. La persona es capaz 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. La persona es capaz 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. La persona es capaz de realizar tareas más complejas como localizar información escondida, construir significado desde matices de lenguaje y evaluar críticamente un texto.

Nivel 5. La persona es capaz de completar tareas sofisticadas en lectura, manejar la información que se presenta en textos con los que no está familiarizado, muestra comprensión detallada de textos complejos y deduce qué información es relevante a la tarea, evalúa críticamente y establece hipótesis con la capacidad de recurrir a conocimientos y conceptos especializados que pueden ir contra las expectativas.

Matemáticas

Nivel 1. La persona es capaz de responder preguntas nítidas vinculadas con situaciones que le son familiares en las que toda la información relevante está presente. Pueden identificar información y desarrollar procedimientos rutinarios según instrucciones directas en situaciones explícitas. Puede desarrollar acciones obvias y se desprenden de modo inmediato por el estímulo planteado

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

Nivel 3. La persona es capaz de ejecutar procedimientos claramente descritos incluyendo aquéllos que implican decisiones secuenciales. Puede seleccionar y aplicar estrategias sencillas de resolución de problemas. Puede interpretar y usar representaciones basadas en diferentes fuentes y razonar directamente a partir de ellas. Puede desarrollar comunicaciones breves que informen sobre sus interpretaciones, resultados y razonamiento.

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

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

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

Fuente:
UNESCO/OCDE (2003)
y OCDE (2003)

iv. Analfabetismo:

Los problemas vinculados con el acceso, conclusión de estudios y logros académicos de los estudiantes se traducen en el desarrollo de las competencias básicas de las personas. Una manifestación de esto está dada por el grado de competencias de lecto-escritura y utilización de números de la población.

En efecto, estas competencias son un continuo que requiere ser medido como tal. Sin embargo, a la fecha sólo se cuenta con las tradicionales "tasas de analfabetismo" que presentan dos problemas cruciales: su representación dicotómica (sabe/no sabe leer y escribir) no describe un fenómeno que, por naturaleza, es continuo (competencias en lecto-escritura), y se basan en auto-declaraciones o en información sobre niveles de escolaridad de la población usada como una medida aproximada de este fenómeno -*proxy*.

A pesar de estas limitaciones, las tasas nos brindan una indicación general de aquéllos que identifican su situación como una de máxima exclusión educativa, lo cual establece -por lo menos- el "piso" de la magnitud del problema.

Las tasas usadas en este informe corresponden a la publicación de septiembre de 2006 del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), con diversas fuentes de información (censos, encuestas) de diferentes años según el país. Asimismo, se ha consultado la publicación del año 2002 para datos históricos.

v. Docentes con calificación mínima:

Los docentes son agentes clave del proceso educativo, sin embargo, la producción de información sistemática sobre éstos y su accionar que se corresponda a marcos analíticos acorde con enfoques conceptuales centrados en el derecho a la educación, es aún una tarea por afrontar en la mayoría de los países y a escala regional.

Un elemento importante respecto del que se cuenta con información internacionalmente comparable, es el *porcentaje de docentes que cumplen los requisitos mínimos de formación o certificación* que cada país exige para el ejercicio de la docencia en cada nivel educativo. Sin embargo, esta información no da cuenta de cuáles son esos niveles mínimos requeridos por cada país, por lo que no debe tomarse como sinónimo de satisfacer niveles de formación específicos aplicables de modo general a todos los países.

Las tasas utilizadas en este informe fueron calculadas por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) a partir de la información oficial reportada por los países a través de las encuestas anuales que este Instituto conduce, o la conducida por la OCDE para el caso de México. Esta información, incluyendo la acopiada por la OCDE, es parte de la base de datos del UIS.

b. Para dar cuenta de la **eficiencia** de los sistemas educativos:
Se consideró información relativa a los siguientes aspectos: acceso y cobertura oportunos, la relación entre el número de grados aprobados y el número de años cursados, la relación entre atraso escolar y conclusión, y el desperdicio de recursos financieros asociado con la repetición.

i. Con respecto al *acceso y cobertura oportunos* se utilizó:

- La *tasa neta de ingreso al primer grado de educación primaria*, que mide el porcentaje de personas que con la edad oficial para ingresar al primer grado, efectivamente lo hace en el año académico en curso. En ese sentido da cuenta del ingreso oportuno que asegura el sistema educativo a la población considerada.

  Las tasas utilizadas en este informe fueron calculadas por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) a partir de la información oficial reportada por los países a través de las encuestas anuales que este Instituto conduce, o la conducida por la OCDE para el caso de México. Esta información, incluyendo la acopiada por la OCDE, es parte de la base de datos internacional del UIS.

- La *cobertura oportuna* es definida como el porcentaje de personas que se encuentra cursando el grado que corresponde de acuerdo con su edad. La cobertura oportuna en cada grado da cuenta de la probabilidad efectiva que una cohorte poblacional tuvo de ingresar oportunamente al sistema y progresar a través de él de la manera esperada, sin abandonos ni repeticiones. Las variaciones entre dos edades consecutivas da cuenta de la capacidad del sistema para conservar los niveles previos; o sea, da cuenta de en qué medida el sistema educativo atrasa o expulsa estudiantes a lo largo de sus trayectorias educativas.

  Para esto se calculó un *coeficiente de conservación de la cobertura oportuna* en educación primaria, equivalente a la relación entre la cobertura oportuna correspondiente a la población en edad de cursar el grado final de la educación primaria y la correspondiente al primer grado. Esta última muestra la condición de matrícula que el sistema "recibe" de la sociedad, mientras que la primera muestra lo que el sistema logra a lo largo de las trayectorias escolares.

  Idealmente, este análisis debería hacerse con información de una serie temporal de modo que se tomen los valores correspondientes a la edad de cursar el primer grado en el año 1 y luego la de cada edad subsiguiente en el año subsiguiente correspondiente, y así poder tener el seguimiento de una cohorte poblacional específica. Sin embargo, vacíos e inconsistencias verificadas en la información disponible no han permitido dicho análisis, por lo que habiéndose constatado cierta estabilidad en el tiempo de estos valores, se tomó los datos correspondientes únicamente al último año académico disponible.

  Este indicador da cuenta de algunas características de las trayectorias educativas sin depender de los supuestos que han devenido de problemática aplicación los modelos de cohortes reconstruidas y permite dar una mirada directa e insesgada a una variable clave del sistema educativo (la cobertura oportuna) que afecta de modo directo las posibilidades de progreso de los estudiantes.[10]

  Las tasas de cobertura de este informe han sido calculadas por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) a partir de la información oficial reportada por los países a través de las encuestas anuales que este Instituto conduce. Esta información es parte de la base de datos internacional del UIS. En el caso de los países que reportan información

10 Para una detallada discusión metodológica véase Guadalupe, Rodríguez y Silva (en Guadalupe coord. 2002) y Guadalupe (2002).

usando los formatos conjuntos de UNESCO-OCDE-Eurostat, que no contienen este nivel de detalle (matrícula por edad y grado) fue solicitada a los puntos focales nacionales correspondientes del Sistema Regional de Información (SIRI).

ii. Con respecto a la relación entre *grados aprobados y años cursados* se ha utilizado:

- *El número de grados que en promedio se puede esperar que una persona en edad de ingreso al sistema educativo apruebe en un nivel educativo dado*. Este valor fue calculado a partir de los patrones actuales de matrícula por edades y grados.[11]

  Este indicador es un nuevo desarrollo metodológico que, de un modo análogo a la *esperanza de vida escolar*, estima una trayectoria educativa que se refiere a grados aprobados y no a número de años a cursar como lo hace la esperanza de vida escolar.

  Para calcular este indicador se ha utilizado información de la estructura actual de matrícula por edades simples y grados, así como porcentaje de repetidores para cada nivel educativo contenida en la base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) a partir de la información oficial reportada por los países a través de las encuestas anuales que este Instituto conduce. En el caso de los países que reportan información usando los formatos conjuntos de UNESCO-OCDE-Eurostat que no contienen este nivel de detalle (matrícula por edad y grado), fue solicitada a los puntos focales nacionales correspondientes del Sistema Regional de Información (SIRI).
- La *esperanza de vida escolar* es un indicador usado desde hace varias décadas para estimar el número de años que se espera una persona estará matriculada en el sistema educativo. Para esto se suman todas las tasas específicas de matrícula por edades simples (expresadas como fracciones de uno) y se obtiene el número de años esperado según los patrones actuales de cobertura para cada edad.[12]

  Como muchos otros, este indicador tiene una utilidad particular para estimar necesidades de inversión. Es posible modificar el procedimiento de cálculo para estimarla por niveles educativos específicos, de modo que se pueda calcular, por ejemplo, el número de años que se espera una persona se matricule en educación primaria.

  Para la *esperanza de vida escolar* se contó con los valores calculados por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) a partir de la información oficial reportada por los países a través de las encuestas anuales que este Instituto conduce, o la conducida por la OCDE para el caso de México. Esta información, incluyendo la acopiada por la OCDE, es parte de la base de datos del UIS.
- La comparación entre estos dos indicadores (grado promedio aprobado esperado y esperanza de vida escolar) da una medida directa de eficiencia pues refleja lo que típicamente un estudiante logra tras una inversión dada en número de años.

11 El detalle sobre los procedimientos de cálculo de este indicador puede consultarse en Guadalupe y Taccari (2004).

12 El detalle metodológico sobre este indicador puede consultarse en las *Technical Guidelines* del UIS disponibles en www.uis.unesco.org

iii. Con respecto a la relación entre *atraso escolar y conclusión*:

- Intuitivamente es posible afirmar que el atraso escolar reduce las probabilidades de culminación de estudios al, entre otras cosas, incrementar los costos de oportunidad de seguir estudiando. Sin embargo, contar con información robusta sobre el atraso escolar, la ineficiencia y la conclusión de estudios, ha permitido documentar a cabalidad esta relación proporcionando evidencia empírica clara.

  En efecto, la alta correlación observada entre el *deterioro de la cobertura oportuna* descrito y las medidas de conclusión utilizadas (también descritas), permiten documentar este fenómeno brindando argumentos sólidamente fundados acerca de la necesidad de revisar las prácticas educativas que están detrás de la ineficiencia y el atraso escolar.

iv. Con respecto al *desperdicio de recursos financieros derivado de la repetición*:

- Se ha considerado la información disponible sobre el porcentaje de matriculados en condición de repetidores en educación primaria y secundaria, y los montos de inversión en dichos niveles educativos.

  El cálculo presentado asume que la inversión en un nivel educativo dado corresponde con su matrícula y que, por lo mismo, un porcentaje de ésta en condición de repetición representa un doble gasto o desperdicio. Este supuesto tiende a sobreestimar el cálculo debido a que asume que toda la inversión es variable en función de la matrícula y no toma en cuenta los costos fijos (existiendo evidencia de que éstos son bastante limitados lo que hace que el supuesto sea válido)

  Los dos valores usados para el cálculo (porcentajes de matriculados en condición de repetidores, porcentaje del Producto Interno Bruto destinado a educación y su distribución por niveles educativos) han sido calculados por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) a partir de la información oficial reportada por los países a través de las encuestas anuales que este Instituto conduce, o la conducida por la OCDE para el caso de México. Esta información, incluyendo la acopiada por la OCDE, es parte de la base de datos internacional del UIS. La conversión a dólares norteamericanos equivalentes según paridad de poder adquisitivo a valores constantes del año 2000 (USD PPP 2000), se hizo considerando los valores del Producto Interno Bruto en dicha unidad monetaria publicados por el Banco Mundial.

c. Para dar cuenta de la **equidad** de los sistemas educativos:

Se consideró información sobre disparidades en acceso, conclusión de estudios, y de analfabetismo. Esta información ha sido usada considerando las siguientes desagregaciones: género; área de residencia (urbano/rural), pertenencia étnica, y niveles de ingreso y condición de pobreza.

En todos los casos se calcularon índices de paridad. El *índice de paridad* compara el valor de un mismo indicador para dos poblaciones distintas. Para esto, se divide el valor del indicador para una de éstas y el correspondiente a la otra. Cuando ambos valores son iguales, el índice será igual a uno, mientras que si el valor del indicador para la población que se considera en el numerador es

inferior, el índice será menor a uno, de modo análogo si este valor es superior al correspondiente a la población considerada en el denominador, el índice será mayor a uno. En general, se ha colocado en el numerador al sub-grupo poblacional que se presume en situación de desventaja. Finalmente, se ha considerado que valores del índice entre 0,95 inclusive y 1,05 inclusive, es decir 1 ± 0,05, representan situaciones que pueden ser consideradas como propias de la paridad.

Para el acceso, debido a que se cuenta sólo con tasas netas de matrícula nacionales y para la desagregación por sexo, se ha considerado el uso de *tasas de asistencia* calculadas por CEPAL a partir de las Encuestas de Hogares para el resto de las variables consideradas en el análisis de esta dimensión. Como se anotó, estas tasas contienen problemas conceptuales y operacionales serios, por lo que en ningún caso se han usado sus valores sino únicamente los índices de paridad obtenidos asumiendo que el sesgo originado por los problemas de definición y operación son equivalentes para cualquier sub-población.

Para el caso de género, la información usada corresponde tanto a información del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) y de la CEPAL para otras desagregaciones basadas en encuestas de hogares. El detalle de las encuestas usadas, año y desagregaciones se muestran en la tabla siguiente:

Tabla 5: **Año de referencia de los datos y desagregaciones consideradas**

País	Ingresos		Área de residencia		Raza o lengua
	Quintiles	Pobreza	Urbana	Rural	
Argentina	2005		2005		
Bolivia	2004	2002	2004	2004	2004
Brasil	2005	2002	2005	2005	2005
Chile	2003	2000	2003	2003	2003
Colombia	2005	2002	2005	2005	
Costa Rica	2005	2002	2005	2005	
Ecuador	2005	2001	2005	2005	2005
El Salvador	2004	2001	2004	2004	
Guatemala	2004	2002	2004	2004	2004
Honduras	2003	2002	2003	2003	
México	2005	2002	2005	2005	
Nicaragua	2001	2001	2001	2001	2001
Panamá	2005	2002	2005	2005	2005
Paraguay	2005	2001	2005	2005	2005
Perú	2003	2001	2003	2003	2001
República Dominicana	2005	2002	2005	2005	
Uruguay	2005		2005		
Venezuela	2005	2002			2005

En los casos de Argentina y Uruguay la encuesta es representativa sólo de las áreas urbanas. Sin embargo, dada la alta proporción de población urbana (91,8 y 91,9% respectivamente), han sido incorporados en los análisis presentados y considerados representativos del país en su conjunto en las secciones vinculadas con la situación de la región. En el caso de Venezuela, el diseño muestral utilizado no permite la desagregación según área de residencia.

En el caso de la pertinencia étnica se ha procedido a construir dos grupos étnicos a los que se ha denominado genéricamente población "originaria o afro-descendiente" y "no originaria" lo que muestra que se ha tendido a ubicar en el primer grupo a la población indígena o afro-descendiente y en el segundo a aquélla de origen predominantemente europeo. La siguiente tabla muestra el detalle de dicha construcción según países:

Tabla 6: **Definición de los grupos étnicos usados en el informe**

País	Grupo no Originario	Grupo Originario o Afro-descendiente
Bolivia	Personas que declaran no pertenecer a un pueblo indígena.	Personas que declaran pertenecer a un pueblo indígena.
Brasil	Personas que declaran tener piel de color blanco, pardo o ignorado.	Personas que declaran tener piel de color negro o indígena.
Chile	Personas que declaran no pertenecer a un pueblo originario.	Personas que declaran pertenecer a un pueblo originario (afro/indígena).
Ecuador	Personas que declaran ser blancos, mestizos u otros.	Personas que declaran ser indígenas, negros o mulatos.
Guatemala	Personas que declaran ser extranjero, ladino, mestizo.	Personas que declaran ser de raza indígena.
Nicaragua	Personas que declaran ser blanco, mestizo, criollo y otro.	Personas que declaran ser creole/negro o indígenas.
Panamá	Personas que declaran no ser indígenas.	Personas que declaran ser indígenas.
Paraguay	Personas que declaran hablar castellano, castellano y guaraní u otra lengua.	Personas que declaran hablar sólo guaraní.
Perú	Personas pertenecientes a hogares donde el jefe de hogar declara ser caucásico, blanco, negro, mulato, zambo o mestizo.	Personas pertenecientes a hogares donde el jefe de hogar declara ser quechua, aymará o indígena de la amazonía.

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

Para las desagregaciones por niveles de ingresos y condición de pobreza se ha seguido los procedimientos que la CEPAL utiliza regularmente cuando trabaja con información de la encuestas de hogares (CEPAL, 2005).

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

ANEXO 1:

Información y pautas del análisis documental

Esta pauta o guía para el análisis documental consta de dos partes. La primera da cuenta del análisis de la relevancia, mientras que la segunda se concentra en el tema de la pertinencia.

El análisis documental del tema de la relevancia se organizó a partir de los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI (UNESCO, 1996). Para cada uno de estos se identificó un conjunto de indicadores y para cada indicador una batería de descriptores usado para el análisis.

El análisis documental del tema de la pertinencia se organizó a partir de tres grandes aspectos (orientaciones al respeto y valoración de la diversidad y participación de todos, flexibilidad del sistema y mecanismos de adaptabilidad). Para cada uno de estos se identificó un conjunto de indicadores y para cada indicador un conjunto de descriptores usado para el análisis.

En ambos casos, la pauta ha sido organizada según la estructura siguiente:

I Aspecto a evaluar

I.1 Indicador utilizado.

I.1.1 Descriptores para evaluar el indicador.

Relevancia

I Aprender a vivir juntos

I.1 La educación promueve aprendizajes orientados al entendimiento mutuo, por medio del respeto a la diversidad, del pluralismo y de la capacidad para resolver pacíficamente los conflictos.

I.1.1 La educación está orientada a que los estudiantes aprendan a identificar y eliminar prejuicios, estereotipos y discriminaciones explorando caminos para superarlos.

I.1.2 La educación fomenta la valoración del pluralismo como fundamento de la convivencia.

I.1.3 La educación promueve el conocimiento y uso de técnicas de mediación de conflictos.

I.2 La educación está orientada a aprender a valorar y actuar con justicia, basándose en la transparencia y en la honestidad.

I.2.1 La educación está orientada a que los estudiantes valoren, comprendan y actúen con honestidad.

I.2.2 La educación promueve el aprendizaje de la honestidad a través de la práctica de la honestidad académica.

I.2.3 La educación promueve la transparencia como un valor que genera mayor acercamiento entre gobierno y sociedad.

I.2.4 La educación promueve el aprendizaje de que la corrupción no debe ser tolerada y que resulta perjudicial para todos los miembros de la sociedad.

I.3 La educación tiene como objetivo el conocimiento y el ejercicio de los Derechos Humanos.

I.3.1 Reconocer que los derechos se basan en la igualdad de los seres humanos, aunque cada uno sea, se exprese y viva de manera diferente.

I.3.2 Conocer la Declaración Universal de los Derechos Humanos, su relación con los derechos fundamentales enunciados en la Constitución y los mecanismos para hacer efectivos los derechos y deberes.

I.3.3 Conocer, respetar y promover los derechos de aquellos grupos a quienes les han sido y son vulnerados.

I.3.4 Reconocer en su entorno inmediato aquellos derechos que deben ser observados para una buena convivencia.

I.4 La educación promueve el ejercicio de la democracia, estimulando el aprendizaje de actitudes cívicas, de cooperación, de solidaridad y de la participación responsable.

I.4.1 Comprender que el objetivo de la cooperación es el beneficio mutuo en las interrelaciones humanas y se fundamenta en el principio del respeto mutuo.

I.4.2 Comprender la importancia de valores básicos de la convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por sí mismo y por los demás, practicándolos cotidianamente.

I.4.3 Promover la solidaridad como un valor que se refleja en la acción ya que es preocupación y compromiso con los demás.

I.4.4 Conocer y usar los mecanismos constitucionales de participación que permiten expresar opiniones y participar en la toma de decisiones políticas.

II Aprender a conocer

II.1 La educación promueve el desarrollo de competencias que permitan apropiarse y dar sentido a los contenidos de la cultura universal.

II.1.1 Desarrollar competencias básicas (o habilidades, destrezas y actitudes) en los ámbitos del lenguaje y de las matemáticas.

II.1.2 Desarrollar competencias básicas (o habilidades, destrezas y actitudes) en los ámbitos del conocimiento científico, artístico, social y cultural.

II.1.3 Desarrollar competencias básicas para seleccionar, analizar, evaluar y compartir información proveniente de diversas fuentes para ampliar sus aprendizajes de manera permanente.

II.2 La educación promueve el desarrollo del pensamiento crítico y sistémico.

II.2.1 La educación está orientada a incentivar los procesos de análisis, síntesis e integración de conocimientos.

II.2.2 La educación está orientada a incentivar los procesos que conducen a la resolución de problemas.

II.2.3 La educación está orientada a incentivar los procesos que conducen a desarrollar la capacidad de evaluar o emitir juicios valorativos.

II.2.4 La educación está orientada a incentivar los procesos que permiten tomar decisiones.

II.3 La educación desarrolla la capacidad de aprender a aprender a lo largo de la vida incentivando procesos de meta-cognición.

II.3.1 La educación posibilita la autorreflexión acerca de las fortalezas, debilidades, dificultades, progresos y logros en los estudiantes.

II.3.2 La educación incentiva estrategias de autoevaluación como proceso regulador de la cognición y del resultado de la comprensión y aprendizaje en los estudiantes. (evaluar el propio proceso de aprendizaje).

II.3.3 La educación promueve en los estudiantes la regulación de la cognición a través de la planificación y organización de aprendizajes por parte de los estudiantes.

III Aprender a hacer

III.1 La educación desarrolla la capacidad de innovación y la creatividad de las personas.

III.1.1 La educación se orienta a que los estudiantes aprendan a tener visión para proponer alternativas y anticipar propuestas.

III.1.2 La educación fomenta en los estudiantes la creatividad.

III.1.3 La educación promueve el pensamiento innovador. (Se sugiere orientar este indicador hacia la aplicación concreta o materialización de la creatividad en objetos, creaciones y soluciones de diversa naturaleza tecnológica, artística, ambiental, científica, social, etc.).

III.2 La educación desarrolla la capacidad de emprendimiento, liderazgo y de trabajo en equipo de las personas.

III.2.1 La educación desarrolla las características de una persona emprendedora.

III.2.2 La educación promueve el ejercicio del liderazgo en los estudiantes.

III.2.3 La educación potencia el trabajo en equipo en los estudiantes.

III.3 La educación está orientada a formar personas comprometidas con el medio ambiente y el desarrollo sustentable.

III.3.1 La educación promueve el aprendizaje y toma de conciencia sobre el medio ambiente (realidades y problemas)

III.3.2 La educación está orientada a promover una conciencia ciudadana acerca de la necesidad y posibilidad de un desarrollo sustentable.

III.3.3 La educación está orientada a que los estudiantes comprendan que el desarrollo debe tomar en cuenta las necesidades del presente, sin comprometer las posibilidades de las generaciones futuras.

III.4 La educación promueve el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como herramientas de aprendizaje, productividad, comunicación e investigación.

III.4.1 La educación promueve el uso de las TIC como herramientas de productividad para colaborar en la construcción de modelos ampliados por la tecnología, para la preparación de publicaciones y para elaborar trabajos creativos.

III.4.2 La educación incentiva usar la tecnología para localizar, evaluar y recoger información de una variedad de fuentes.

III.4.3 La educación fomenta emplear la tecnología en el desarrollo de estrategias para resolver problemas en el mundo real.

IV Aprender a ser

IV.1 La educación promueve el desarrollo de la identidad y la autonomía.

IV.1.1 La educación promueve el aprendizaje del auto-conocimiento.

IV.1.2 La educación está orientada a desarrollar la autoestima.

IV.1.3 La educación promueve el autocontrol y el manejo de las emociones básicas.

IV.1.4 La educación potencia aprendizajes conducentes al auto-cuidado

IV.2 La educación desarrolla la capacidad de proyección personal.

IV.2.1 La educación incentiva la capacidad de adoptar decisiones conscientes y libres.

IV.2.2 La educación promueve el desarrollo de planes de vida y proyectos personales.

IV.2.3 La educación promueve la capacidad de actuar con responsabilidad reconociendo los derechos y limitaciones propias.

IV.3 La educación fomenta la capacidad de establecer relaciones empáticas.

IV.3.1 La educación promueve aprendizajes que permiten una comunicación efectiva a través del desarrollo de la capacidad de escucha y de expresión.

IV.3.2 La educación promueve la importancia de desarrollar relaciones entre hombres y mujeres que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural.

IV.3.3 La educación está orientada a que los estudiantes aprendan a hacerse responsable del "otro."

IV.4 La educación está orientada al desarrollo del juicio moral y de los comportamientos éticos sustentados en el respeto de la dignidad de las personas.

IV.4.1 La educación está orientada a desarrollar la capacidad de discernimiento sobre las acciones personales y de los otros frente al bien común.

IV.4.2 La educación ayuda a conocer, comprender y actuar en concordancia con el principio ético de que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos.

Pertinencia

I Orientaciones al respeto valoración de la diversidad y participación de todos

I.1 Se considera los derechos básicos que garantizan una educación de calidad para todos, a lo largo de la vida

I.1.1 Se afirma el derecho de toda persona, cualquier sea su condición individual, social o cultural, a recibir una educación de calidad a lo largo de la vida

I.1.2 Se establece el derecho de todo estudiante a no ser discriminado por motivos de color, etnia, género, preferencia sexual, condición social u otras diferencias (Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza,1960)

I.1.3 Se establece el derecho de todo estudiante a participar de las actividades que desarrolla la escuela, sin ser discriminado.

I.1.4 Se establece el derecho de todo estudiante a recibir una educación que permita desarrollar y fortalecer la propia identidad en el encuentro con otros.

I.1.5 Se afirma la igualdad de género en el acceso y calidad de la educación que se brinde tanto a hombres y mujeres.

I.1.6 Se afirma el derecho de personas con necesidades educativas especiales, a recibir una educación de calidad en igualdad de oportunidades.

I.1.7 Se establece el derecho a la libertad de credo en la esfera de la enseñanza.

I.2 Se promueve y protege el derecho de los pueblos indígenas, afro-descendientes, migrantes y demás minorías, religiosas y lingüísticas, a recibir una educación que valore e incorpore su lengua y cultura a la enseñanza.

I.2.1 Se afirma el derecho de los estudiantes pertenecientes a minorías indígenas a recibir una educación intercultural que le permita profundizar en el conocimiento y valoración de la propia cultura y participar en la sociedad mundial (Art. 29, OIT).

I.2.2 Se afirma el derecho de los estudiantes a recibir una educación en su lengua materna y una educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo (Art. 28, OIT).

I.2.3 Se afirma el derecho de los pueblos indígenas, afro-descendientes, migrantes u otras minorías culturales a participar efectivamente en la construcción y desarrollo de los programas y servicios de educación propios, a fin de que estos respondan a sus necesidades e intereses (Art. 27, OIT).

I.2.4 Se establece el derecho de los pueblos indígenas, afro-descendientes, migrantes u otras minorías culturales a formar docentes interculturales que sean miembros de sus pueblos (Art. 27, OIT).

I.3 Se establece principios educativos fundamentales para dar respuesta a la diversidad individual, social y cultural de los estudiantes.

I.3.1 Se establece la necesidad de favorecer aprendizajes específicos en función de los diferentes contextos, culturas, género y necesidades individuales de los estudiantes.

I.3.2 El respeto a la diversidad individual, social y cultural de los alumnos es considerada una riqueza que aporta a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

I.3.3 Se establece la necesidad de que los aprendizajes básicos comunes sean accesibles a todos.

I.3.4 Se reconoce que todos los niños sin excepción pueden aprender y desarrollar las competencias básicas necesarias, si se les ofrecen oportunidades educativas de calidad.

I.3.5 Se reconoce que las personas tienen múltiples talentos y se establece la necesidad de que la escuela ayude a desarrollarlos.

I.3.6 Se establece que los estudiantes deben contar con los apoyos necesarios para facilitar su máximo desarrollo y autonomía, sea cual fuere su origen social y cultural y sus características individuales.

I.3.7 Se establece como principio que los alumnos son el centro de la enseñanza. Los métodos de enseñanza deben partir del bagaje de experiencias culturales, sociales e individuales de los niños.

I.3.8 Se establece la necesidad de formar y tener docentes capacitados para favorecer la participación de todos sus estudiantes y adecuar el currículo y la enseñanza a la diversidad de contextos, culturas y características individuales de sus alumnos.

I.3.9 Se establece la necesidad de incorporar a la familia y la comunidad local como un apoyo efectivo y fundamental en la construcción y mejoramiento de los procesos educativos y la acción de la escuela.

I.3.10 Se considera que la atención a la diversidad es una responsabilidad del conjunto de la escuela.

II Flexibilidad del sistema

II.1 El sistema educativo en su conjunto y la educación regular, dispone de regulaciones y condiciones que permiten atender la diversidad, sin discriminaciones ni exclusiones.

II.1.1 Existen unidades administrativas para asegurar la adecuada atención a las necesidades específicas de diferentes colectivos, en el marco de políticas generales: población con necesidades educativas especiales, población en condiciones de pobreza, personas con talentos excepcionales, minorías culturales o étnicas, migrantes o desplazados; niños trabajadores, etc.

II.1.2 Las unidades administrativas orientadas a diferentes colectivos están integradas y articuladas dentro de la administración de la educación regular o común.

II.1.3 Se establecen condiciones para que las escuelas puedan incluir a todos los niños de su comunidad, independientemente de su condición, cultura, género.

II.1.4 Existen regulaciones y sanciones para evitar la discriminación de alumnos por razones de género, raza, etc. en los procesos de acceso o integración a las escuelas públicas.

II.1.5 Existen regulaciones y medidas de resguardo para evitar la expulsión o cancelación de matrícula de alumnos en condición de vulnerabilidad (embarazadas, en condiciones de pobreza, conductas disruptivas, etc.)

II.2 Se ofrece diferentes alternativas y modalidades para el pleno acceso, participación y aprendizaje permanente de todas las personas.

II.2.1 Transiciones: Se contempla orientaciones y regulaciones para facilitar las transiciones: del hogar a la escuela, entre niveles, de primaria a secundaria, al finalizar la educación obligatoria, hacia el mundo de la educación superior, continua y del empleo.

II.2.2 Alternativas: Existen programas alternativos que conectan la escuela con el mercado laboral, así como con otras oportunidades de formación continua para estudiantes que no han gozado de un alto logro académico.

II.2.3 Modalidades: El sistema ofrece diversas modalidades educativas acorde con necesidades de la población: técnico-profesional, científico-humanística; educación a distancia; educación dual; educación tutorial; educación intercultural bilingüe, educación comunitaria, educación informal, u otras.

II.2.4 Acreditación: Se ofrece sistemas de acreditación flexibles (acreditación por competencias adquiridas, acreditación en el trabajo)

II.3 El currículo común para todos los estudiantes, tiene un margen de apertura para su adaptación y enriquecimiento de acuerdo con las diversas necesidades individuales y contextos de vida de los estudiantes.

II.3.1 El currículo común plantea unos objetivos básicos para todos los estudiantes y espacios de oportunidad para dar respuesta a las diferencias.

II.3.2 El currículo está especificado centralmente en términos de objetivos amplios más que en contenidos detallados.

II.3.3 Se establece un tiempo de libre disposición (porcentaje de tiempo de libre disposición, sectores o sub-sectores adicionables).

II.3.4 Se privilegia áreas o sectores de aprendizaje versus disciplinas (mayor o menor tendencia a la multi-disciplinariedad o integración de contenidos)

II.3.5 Se privilegia el cumplimiento de ciclos de aprendizajes versus cursos (mayor tendencia al cumplimiento de ciertas competencias u objetivos de aprendizaje de más largo alcance)

II.3.6 Existen normativas específicas para las adaptaciones curriculares individuales.

II.4 Se ofrece criterios y mecanismos flexibles de evaluación y promoción para atender la diversidad.

II.4.1 La evaluación se relaciona con los objetivos amplios en los que se basa el currículo, más que con el desempeño en contenidos específicos.

II.4.2 La promoción se organiza en términos de ciclos, de dos o tres años cada uno, debilitando el vínculo entre promoción y evaluación (la promoción no está determinada por el logro).

II.4.3 Se sugiere diversos mecanismos de evaluación, centrados en los procesos y progresos individuales: auto-evaluación, co-evaluación, hetero-evaluación, criterial, formativa, etc.

II.4.4 Se sugiere diversos procedimientos de evaluación, atendiendo al tipo de información que se espera obtener y las características de los alumnos: diagnóstica, de proceso, meta-cognitiva, de término.

II.4.5 Existe normativa para la promoción de alumnos con necesidades educativas especiales que privilegian la continuidad con su grupo de referencia.

II.5 Existe condiciones y mecanismos para la autonomía y la participación en la toma de decisiones, para que los centros educativos respondan a la diversidad.

II.5.1 Se le otorga autonomía y asignan competencias, recursos y capacitación a las instituciones educativas, para construir sus propios proyectos educativos, en respuesta a la diversidad.

II.5.2 Se instruye instancias y mecanismos para representar y articular las demandas y requerimientos de la comunidad escolar, en la construcción y desarrollo de los planes educativos institucionales.

II.5.3 Se da flexibilidad para establecer el calendario escolar según regiones geográficas y climáticas, costumbres o celebraciones locales.

II.5.4 Se establece la disposición de un sistema de información socioeducativo y cultural local (institucional, municipal, regional) que permita construir un servicio educativo ajustado a necesidades.

II.5.5 Se asigna competencias, recursos y capacitación a las direcciones regionales de educación para articular los distintos programas educativos de la región en una política integral propia (orientada al desarrollo económico, social y cultural).

II.5.6 Se asigna competencias, recursos y capacitación a las entidades comunales (cantonales, provinciales o departamentales) para la planeación, programación y presupuestación participativa de los proyectos educativos de su territorio.

II.5.7 Se establece mecanismos y regulaciones para que los programas y servicios educativos destinados a los pueblos indígenas y comunidades locales, se desarrollen en cooperación con éstas y respondan a sus aspiraciones.

II.5.8 Se instruye y reglamenta que las direcciones regionales, provinciales y comunales de educación deben dar cuenta pública de su gestión de manera regular a la comunidad.

III Mecanismos de adaptabilidad

III.1 Existen regulaciones y mecanismos para adaptar el currículo y la enseñanza a la diversidad del alumnado.

III.1.1 Se ofrece programas, orientaciones y materiales a las escuelas para incluir a las propuestas curriculares contenidos relevantes de los propios contextos de referencia del alumnado: lengua materna, contenidos culturales (historia, cosmovisión, conocimientos, técnicas, sistemas de valores) y creencias religiosas.

III.1.2 Se instruye recomendaciones y establecen mecanismos para que los establecimientos incorporen a los agentes culturales, sabios u otros miembros relevantes de la comunidad, en las actividades educativas.

III.1.3 Se establece disposiciones y mecanismos para que los planes curriculares y la enseñanza, se adapte a la diversidad de necesidades e intereses educativos del alumnado: según género, proyecciones laborales o de estudio, etc.

III.1.4 Se establece recomendaciones y mecanismos para adaptar el currículo y la enseñanza a personas con necesidades educativas especiales, con talentos excepcionales, u otras condicionantes.

III.2 Existen condiciones y mecanismos para favorecer la convivencia y participación de todo el alumnado.

III.2.1 Se establece recomendaciones y mecanismos para que las escuelas fortalezcan formas de convivencia que permitan la participación activa de todos sus miembros (alumnos, familia, comunidad, docentes y directivos).

III.2.2 Se establece recomendaciones y mecanismos para que las escuelas ofrezcan espacios de participación adaptados a los diversos intereses y necesidades de los alumnos y alumnas.

III.2.3 Se establece condiciones y mecanismos para evitar la discriminación y segregación entre estudiantes y entre estamentos.

III.2.4 Se establece recomendaciones y mecanismos para favorecer la participación estudiantil en los procesos de toma de decisiones.

III.2.5 Se establece recomendaciones y mecanismos para favorecer la participación de los diferentes grupos o colectivos en los establecimientos educativos.

III.3 Se ofrece a los docentes los medios, mecanismos y oportunidades de formación para adaptar el currículo, la enseñanza y atender la diversidad.

III.3.1 Se entrega directrices a las entidades formadoras de maestros para que incluyan en sus mallas curriculares la atención a la diversidad (individual, social y cultural) como un eje transversal y de especialización.

III.3.2 Se instruye recomendaciones y ofrecen capacitaciones a los maestros en enfoques inclusivos, para planificar los aprendizajes y la participación de todos los estudiantes.

III.3.3 Se instruye recomendaciones y ofrece capacitaciones a los maestros para la aplicación de una educación intercultural para todos, que permita comprender, valorar y dialogar con otras culturas.

III.3.4 Se instruye la asignación de docentes para zonas indígenas que conozcan la cultura, manejen la lengua de la comunidad en la que educan y estén formados con un enfoque intercultural.

III.4 Se garantiza los sistemas de apoyo para responder a la diversidad individual, social y cultural de las y los estudiantes.

III.4.1 Se establece instancias de articulación y formación de redes de colaboración entre docentes y otros profesionales, para la atender la diversidad.

III.4.2 Se entrega orientaciones, herramientas y asesoría a las instituciones educativas para que éstas organicen e implementen mecanismos de apoyo para atender la diversidad.

III.4.3 Se organiza los servicios de apoyo especializados para atender las escuelas y comunidades: equipos con base en la escuela, servicios itinerantes, servicios de extensión en escuelas especiales, centros de recursos distritales o comunales; educación complementaria.

III.4.4 Los servicios de apoyo a la diversidad involucran una acción integral multisectorial.

III.4.5 Se instruye recomendaciones a los centros educativos y entidades territoriales para establecer redes de apoyo a la educación, con empresas, organismos no gubernamentales, instituciones de educación superior y organizaciones comunitarias, entre otras.

III.5 Se garantiza la provisión de recursos e infraestructura adecuados a las distintas culturas, contextos y condiciones individuales de las y los estudiantes.

III.5.1 Se instruye recomendaciones y mecanismos para que los recursos, materiales, humanos y tecnológicos se distribuyan de manera justa para apoyar la inclusión y la atención a la diversidad del alumnado.

III.5.2 Se elabora y proporciona textos educativos y materiales complementarios a la enseñanza en todos los niveles adecuados a las diversas culturas y lenguas.

III.5.3 Se elabora y proporciona un conjunto de materiales específicos y adaptados para el apoyo a los procesos de atención a la diversidad en escuelas regulares.

III.5.4 Se establece disposiciones y regulaciones para que los textos escolares incorporen criterios de diversidad, no estereotipación o discriminación, en sus diseños, sus contenidos y sus enfoques pedagógicos.

III.5.5 Existe normativa y regulaciones para que los establecimientos educativos eliminen barreras arquitectónicas para estudiantes con necesidades educativas especiales.

Documentación consultada por países

Anguila

Anguilla Constitution Order 1982

The Anguilla Education Act 2000- Revised Statutes of Anguilla, Chapter E25

Government of Anguilla - Draft Five Year Education Development Plan Anguilla 2005-2010 (September 2004)

Antigua y Barbuda

Laws of Antigua and Barbuda, Chapter 145 – The Education Act, April 4, 1973. En http://www.laws.gov.ag/acts/chapters/cap-145.pdf

United Nations Committee on the Elimination of Racial Discrimination (UNCERD) (2006) Reports submitted by states parties under article 9 of the Convention Ninth Periodic Reports of States Parties due in 2005: Addendum Antigua and Barbuda. En http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/0ac7e03e4fe8f2bdc125698a0053bf66/fada47ef95f53349c12571e7002f0a7c?OpenDocument

UNESCO. (2000) The EFA 2000 Assessment: Country Report – Antigua and Barbuda. En http://www2.unesco.org/wef/countryreports/antigua_barbuda/rapport_2.html

Antillas Holandesas

Decreto Nacional para la Enseñanza Básica (2001)

Decreto Nacional para la Enseñanza Fundamental (Proyecto 2001 – 2002)

Decreto Nacional para la regulación de la participación en la Enseñanza Fundante (Proyecto 2002 – 2003)

Plan de instalación de la Enseñanza Fundante

Argentina

Constitución de la Nación Argentina. 3 de enero de 1995.

Ley Nacional de Educación Anteproyecto de Ley.16 de septiembre de 2006.

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Primer ciclo (2004) Segundo ciclo (2005) Tercer ciclo (2006)

Red Federal de Información Educativa y los Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad, ONE, (2005).

Programa de Renovación Pedagógica con el proyecto "Centros de Actualización e Innovación Educativa" (CAIES).

Disponible en http://www.me.gov.ar/curriform/fdcurriform/fd_caies_lineas.html

ProgramasCompensatorios. Dirección Nacional de Programas Compensatorios.

Disponible en http://www.me.gov.ar/dnpc/index.html
Programas: Escuela y Medios; Programa Integral para la Igualdad Educativa; Programa Nacional de Educación Solidaria; Programa Nacional Aprender Enseñando; Programa Nacional de Inclusión Educativa; Convivencia Escolar; Programa Nacional de Mediación Escolar. Disponibles en http://www.me.gov.ar/programas.html

Bahamas

Laws of Bahamas, Chapter 46 The Education Act 1962 (An Act to consolidate and amend the law relating to education within the Bahamas Islands) - last amended 1996. En http://laws.bahamas.gov.bs/statutes/statute_CHAPTER_46.html#Ch46s22
Ministry of Education (MOE), Bahamas. (2004) Strategic Plan 2004: Bahamian Education in the 21st Century. En http://www.bahamaseducation.com/PDF/STRATEGIC%20PLAN%20-%202004.pdf
UNESCO. (2000) The EFA 2000 Assessment: Country Report - Bahamas, en http://www2.unesco.org/wef/countryreports/bahamas/rapport_2_1.html

Barbados

The Laws of Barbados, Chapter 41, Education Act, 1983 (An Act to repeal the Education Acts, Cap. 41 and Cap. 41A, and to provide for a co-ordinated and effective system of education related to the needs of the people of Barbados, the registration of private schools and private educational institutions, and for related matters) En http://www.caricomlaw.org/docs
Ministry of Education, Youth Affairs and Culture (MOEYAC), Barbados. (2001) The Development of Education: National Report of Barbados. International Bureau of Education. En http://www.ibe.unesco.org/International/ ICE/natrap/Barbados.pdf
UNESCO. (2000) The EFA 2000 Assessment: Country Report - BARBADOS, http://www2.unesco.org/wef/countryreports/barbados/contents.html#cont
Griffith-Watson (2001) Barbados Country Report at Sub-regional Seminar on Curriculum Development for Learning to Live Together, Havana, Cuba, 15 – 18 May, 2001, en http://www.ibe.unesco.org/curriculum/ Caribbean/CaribbeanPdf/havanne.pdf

Belice

The Laws of Belize, Chapter 36, Education Act, 1991 (Amendments in force as at 31st December, 2000) En http://www.belizelaw.org/belize_constitution01.pdf
Ministry of Education, Youth and Sport (MOEYS), Belize. (undated) National Curriculum for Primary and Lower Secondary (available on compact disc)
National Report on the Development of Education 1994-1996, Geneva, October, 1996
Ministry of Education, Youth and Sport (MOEYS), Belize, Website. En http://www.belize.gov.bz/cabinet/c_hyde/welcome.shtml
Ministry of Education (MOE), Belize. Action Plan 2005 – 2010. En http://www.moes.gov.bz/Files/Resources/ActionPlanFinal.pdf

Bermuda

The Constitution of Bermuda, Bermuda Constitution Order 1968
Bermuda Education Act 1996
Bermuda Yellow Pages Online (BYPO) Compulsory Education. En http://www.bermudayp.com/edu-compedu.html

Bolivia

Constitución Política del Estado. Ley 2650 (13 de abril de 2004)
Ley 1565 Reforma Educativa; Nueva Ley (anteproyecto)
Decreto Supremo 25273 Organización y Funciones de las Juntas Escolares, de Núcleo y Distrito (1999)
Decreto Supremo 23952 Reglamento sobre Estructura de Servicios Técnico-Pedagógicos (1995)

Decreto Supremo 23951, Reglamento sobre Estructura Administrativa Curricular (1995)
Resolución Ministerial N° 001/06 (Gestión)
Resolución Ministerial N° 014/06 (2006) Normas Generales para la planificación, Organización, Ejecución y Evaluación de la Gestión Educativa 2006 del Área de Educación Alternativa.
Reglamento de organización y funcionamiento de centros de educación alternativa (su marco jurídico es la Ley 1615 de 1995; el Decreto Supremo 23950 de 1994, y el Decreto Supremo 26973 de 2003)
Plan y Programas de Estudio para el Nivel Primario (primer ciclo y segundo ciclo) (2005)
Diseño Curricular Base para la Formación de Maestros del Nivel Inicial (s/f)

Brasil

Constitución de la República de Brasil, (1988)
Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (1996)
Ley N° 8.069, de 1990 Disposición sobre el Estatuto de educación del Adolescente y otras materias; Leyes sobre Educación Especial e Integración Educativa: 8859, 0098, 10098, 10436, Resolución N° 2 de 2001
Parecer 14/99 Consejo Nacional de Educación.
Disposiciones sobre el Estatuto de niños y adolescentes y otras providencias (ley n° 8.069 de 1990)
Ley No 10.172 de 2001, Plan Nacional Educativo.
Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Docentes y Parecer CEB 1/99.
Parámetros Curriculares Nacionales, PCN (1997).

Chile

Constitución de la República. Fecha de Promulgación: 17.09.2005
Ley N° 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza Fecha de Promulgación: 24.11.2005.
Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la Diversidad. (Emisión Santiago, agosto de 2005)
Estatuto Docente. Fecha promulgación 10.09.1996.
Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. Actualización 2002.
Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. 1998.
Política Nacional a favor de la Infancia y la Adolescencia 2001 – 2010. Política Interministerial Diciembre 2000.
Ley N° 19.284 Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad Título IV De la Equiparación de Oportunidad
Reglamento de Promoción y Evaluación de Alumnos de Educación General Básica, de Educación Media, de Educación de Adultos y Proceso de Titulación en Educación Técnico-Profesional. Publicación: 26 de Agosto de 1988.
Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Ministerio de Educación. División de Educación General. En http://www.mineduc.cl
Estándares de formación inicial docente. Ministerio de Educación División de Educación Superior Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente. CPEIP. Octubre de 2000.
Implementación Curricular en el Aula. Lenguaje y Comunicación Primer Ciclo Básico (NB1 y NB2) Seguimiento a la Implementación Curricular. Unidad de Currículum y Evaluación. Mineduc 2004.

Convivencia escolar: metodologías de trabajo para las escuelas y liceos. Mineduc.2003

Colombia

Ley 115 de febrero 8 de 1994 (vigente)
Decreto 804 18 de mayo de 1995 (vigente)
Decreto 1122 de junio 18 de 1998 (vigente)
Directiva Ministerial Nº 08 25 abril 2003 (vigente)
Directiva Ministerial Nº 12 15 julio 2003 (vigente)
Constitución Política de Colombia de 1991, actualizada hasta Reforma de 2001 (vigente)
Decreto Nº 2082 del 18 de noviembre de 1996 (vigente)
Decreto 0088 del 2 de febrero del 2000
Decreto 0230 de febrero 11 de 2002 (vigente)
Decreto 1860 de agosto 3 de 1994 (vigente)
Lineamientos curriculares:
- Educación Ética y Valores Humanos.
- Constitución Política y Democracia
- Cátedra de estudios afro-colombianos
- Educación Artística
- Ciencias Naturales y Educación Ambiental
- Idiomas extranjeros
- Lengua Castellana
- Matemáticas
- Indicadores de logros curriculares
- Tecnología

Estándares Básicos de Competencias (Ciudadanía, Lenguaje y Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales)
La Revolución Educativa. Plan sectorial 2002-2006

Costa Rica

Constitución Política de 1949 con Reformas hasta 2003
Ley Fundamental de Educación (1958)
Currículo de Enseñanza Básica: planes y programas (I, II, y III ciclos de Educación General Básica)
Plan Nacional de Desarrollo (2002 - 2006) Plan Educativo
Plan de Acción de Educación para Todos (2003 – 2015))
Programas del Ministerio de Educación. En http://www.mep.go.cr

Cuba

Constitución Política de la República de Cuba de 1976 (con reformas 2002)
Ley de Nacionalización General y Gratuita de la Enseñanza. 1961.

Dominica

Commonwealth of Dominica Education Act, 1997
International Bureau of Education (IBE) (1999) Survey on curriculum development needs at the upper primary and secondary education levels in the Caribbean Sub-region. En http://www.ibe.unesco.org/curriculum/Caribbean/survey_detail.htm
OECS Education Reform Strategy. (undated) En http://www.oecs.org/oeru/documents/Foundation%20for%20the%20Future.pdf
Organisation of Eastern Caribbean States Education Reform Unit (OERU) (2001) Strategic Plan: 2001-2010. En http://www.oecs.org/oeru/documents/OERU%20Strategic%20Plan.pdf
UNESCO. (2000) The EFA 2000 Assessment: Country Report – Dominica. En http://www2.unesco.org/wef/countryreports/dominica/contents.html

Ecuador

Constitución Política De La República Del Ecuador, 5 De Junio De 1998 (plazo de 5 años)

Ley De Educación (Ley N° 127)

Reglamento General De La Ley De Educación (Decreto N° 935)

Plan Decenal 2006-2015, Ministerio De Educación: Objetivos Estratégicos.

OEI - Sistemas Educativos Nacionales – Ecuador.

Decreto Ejecutivo N° 1527: Plan Nacional de Derechos Humanos del Ecuador, Junio de 1998.

Reforma Curricular para la Educación Básica, Mayo 1998.

Volemos Alto: Claves para cambiar el mundo. Referente Curricular para la Educación Inicial de los Niños y las Niñas de cero a cinco años.

Programa NUESTROS NIÑOS, Banco interamericano de Desarrollo, Coordinadora Ecuatoriana de Programas Sociales.

El Salvador

Constitución Política de la República de El Salvador (1983 actualizada el 2000)

Ley de Educación de la República de El Salvador – (1996)

Diseño Curricular. Nivel Inicial, Nivel Básico, Nivel Medio (2004)

Plan Nacional de Educación 2021. Fundamentos. Metas y políticas para construir el país que queremos (2005)

Lineamientos para la Evaluación de los Aprendizajes en Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media (1999)

Gestión de Gobierno 2004 – 2009 (2005)

Programa EDUCAME. Educación Media para Todos 2004 – 2009 (2005)

Programa COMPRENDO Lenguaje y Matemática 2004 – 2009 (2005)

Programa PODER. Participación, Oportunidades, Desarrollo, Educación, Recreación 2004 – 2009 (2005)

Programa MEGATEC. Educación técnica, tecnológica y superior 2004 – 2009 (2005)

Programa REE. Redes Escolares Efectivas 2004 – 2009 (2005)

Programa CONECTATE 2004 – 2009 (2005)

Programa COMPITE 2004 – 2009 (2005)

Programa Educación Preescolar y Básica en la Red Solidaria 2004 – 2009 (2005)

Memoria de labores Junio 2005 – Mayo 2006 (2005)

Granada

Grenada Education Act, 2002

UNESCO. (2000) The EFA 2000 Assessment: Country Report – Grenada. http://www2.unesco.org/wef/countryreports/saint_lucia/rapport_1.html

Brizan, Jean. (2001) Grenada Country Report at Sub-regional Seminar on Curriculum Development for Learning to Live Together, Havana, Cuba, 15 – 18 May, 2001, http://www.ibe.unesco.org/curriculum/Caribbean/CaribbeanPdf/grenada.pdf

Organisation of Eastern Caribbean States Education Reform Unit (OERU) (2001) Strategic Plan: 2001-2010. http://www.oecs.org/oeru/documents/OERU%20Strategic%20Plan.pdf

Guatemala

Constitución Política de la República de Guatemala. 18-1993, 17 de noviembre de 1993.

Ley de Educación Nacional. Decreto Legislativo N° 12-91. Enero de 1991.

Iniciativa de ley de reformas a la ley de educación nacional. Decreto número 12-91 del Congreso de la República. Febrero de 2006.

Congreso de la República de Guatemala. Decreto número 19-2003.

Currículum Nacional Base. Primer ciclo del nivel de educación primaria. Enero de 2005.
Orientaciones para el desarrollo curricular. 6° grado de educación primaria. Enero de 2006.
Protocolo para la evaluación de estudiantes graduandos y estudiantes de III básico con necesidades educativas especiales. Normativa para evaluación 2006 y lineamientos 2007.
Modelo Educativo Bilingüe Intercultural para Guatemala. (Documento extraído del Portal del MINEDUC)

Guyana

Laws Of Guyana, Cap. 39:01, Education Act
Ministry of Education (MOE) (2003) Strategic Plan (2003-2007), http://www.sdnp.org.gy/minedu/about/strategic.htm
Ministry Of Education (MOE) (2004) Development of Education, National Report of Guyana 2004
http://www.ibe.unesco.org/international/ICE47/English/Natreps/reports/guyana.pdf
UNESCO. (2000) The EFA 2000 Assessment: Country Report - Guyana, http://www2.unesco.org/wef/countryreports/guyana/rapport_2.html

Honduras

Constitución Nacional (1982)
Ley Nacional de Educación (1966)
Planes Curriculares y Programas de Estudio de Enseñanza Básica (2003)
Marco estratégico de la Política Educativa (portal del Gobierno de Honduras http://www.gob.hn)

Haití

Projet de Loi d'orientation de l'éducation. Julio de 1998.
Le Développement de l'Education: Rapport National d'Haiti. República de Haití. Ministerio de Educación Nacional, de la Juventud y de Deportes. Agosto de 2004.
PNEF: Le Plan National d'Education et de Formation. Puerto Príncipe, Haití. Mayo de 1998.

Islas Caimán

Ministry of Education, Training, Employment, Youth, Sports and Culture (MOETEYSC) (2006) A New Curriculum for Schools in the Cayman Islands. http://www.gov.ky/pls/portal/url/item/180479B1DDE34E3FE0408D030B0A8774
Cayman Islands Education Law (1999 Revision)
UNESCO. (2000) The EFA 2000 Assessment: Country Report – Cayman Islands. http://www2.unesco.org/wef/countryreports/cayman/contents.htm

Islas Vírgenes Británicas

The Virgin Islands Education Act, 2004.
Caribbean Development Bank - Government of the British Virgin Islands Country Poverty Assessment Final Report Volume 1 of 2: Main Report May 2003
British Virgin Islands - Early Childhood Care and Education (ECCE) programmes compiled by: UNESCO International Bureau of Education (IBE) Geneva, Switzerland) 2006
Minister Of Education And Culture Hon. Lloyd Black's Statement On The Status Of Education At The Beginning Of The 2005-2006 School Year
The Development Planning Unit – Government of the British Virgin Islands Educational Reform Strategy for the OECS – Strategies for Reforming Early Childhood Education
Government of the British Virgin Islands Development Planning Unit. Policies Social Welfare Policy in the British Virgin Islands
http://dpu.gov.vg/Policies/SocialWelfarePolicy.htm#(ii)%20Children%20and%20Youth

Jamaica

The Laws of Jamaica, Chapter 41, Education Act, 1975

Ministry of Education Youth and Culture (MOEYC) (2003) National Youth Policy . http://www.jaspev.org/documents/docs/General/YouthPolicy.pdf

Caribbean Regional Conference on Education for Sustainable Development New Approaches for the Future and Launch of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development, http://www.unesco.org/csi/smis/siv/inter- reg/DESD-Kingston_report.pdf

Ministry of Education Youth and Culture (MOEYC) 2004. The Development of Education, National Report of Jamaica. http://www.ibe.unesco.org/international/ICE47/English/Natreps/reports/jamaica.pdf -

Davis, Rae. (2004) Task Force on Educational Reform, Jamaica: A Transformed Education System. Report presented to the Most Honourable Prime Minister, September 2004. http://www.jis.gov.jm/EducationTaskForce.pdf#search=%22Education%2C%20Task%20Force%2C%20Jamaica%2C%20Davis%22

Ministry of Education (MOE) White Paper. (2001) Education: The Way Upward – A Path for Jamaica's Education at the Start of the New Millennium.

México

Constitución Nacional 1917 (última reforma aplicada el 29/10/ 2003)

Ley de Educación (última reforma aplica el 13/03/2003)

Currículo de Enseñanza Básica Primaria (1993) y Básica Secundaria (2006)

Programas Estratégicos. En http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Programas_Estratégicos

Plan Nacional de Educación 2001-2006

Montserrat

Montserrat Education Act, 2004.

Department of Education, Youth & Sports (DEYS) Website. En http://www.mehcs.gov.ms/Education/default.htm

Education Policy Paper presented by Hon. Idabelle Meade, Minister of Education, Health, Community Services and Labour, February 11, 2004. En http://www.giu.gov.ms/speeches/educpolicy.htm

UNESCO. (2000) The EFA 2000 Assessment: Country Report – Montserrat. En http://www2.unesco.org/wef/countryreports/montserrat/rapport_1.htm

OECS Education Reform Strategy. (undated) http://www.oecs.org/oeru/documents/Foundation%20for%20the%20Future.pdf

Organisation of Eastern Caribbean States Education Reform Unit (OERU) (2001) Strategic Plan: 2001-2010. En http://www.oecs.org/oeru/documents/OERU%20Strategic%20Plan.pdf

Nicaragua

Constitución Política de la República de Nicaragua. Promulgada en 1987 pero incluidas reformas del 2005. Ley de Reforma Parcial de la Constitución Política de la República de Nicaragua - Ley No. 192 del 1 de febrero de 1995, Ley de Reforma Parcial de la Constitución Política de la República de Nicaragua - Ley No. 330 del 18 de enero de 2002, Ley de Reforma Parcial de la Constitución Política de la República de Nicaragua - Ley No. 527 del 8 de abril de 2005.

Plan Nacional de Educación. No aparece fecha exacta, pero al parecer fue promulgado en 2001, ya que se incluye desde el presupuesto de 2002 y durante 15 años. Este plan fue elaborado antes que la reciente Ley de Educación General.

Compendio de los documentos curriculares con enfoque de competencias. Educación Primaria. (2005)

Panamá

Constitución Política de la República de Panamá, 11 de octubre de 1972.
Ley N° 47 de 1946, Ley Orgánica de Educación
Leyes N° 84 y 89 de 1 de julio de 1941: Creación y Organización del Ministerio de Educación y sus Dependencias.
OEI (2002) Sistemas Educativos Nacionales. Panamá.

Paraguay

Constitución Nacional (1992)
Ley Nacional de Educación (1998)
Programas de Estudio de tercer Ciclo de Enseñanza Básica (no fue posible acceder a los programas de estudio de 1° y 2° ciclo básico)
Programas Ministeriales y otra información presente en página web del Ministerio de Educación: En http://www.mec.gov.py

Perú

Constitución Política Nacional (1993)
Ley de Educación N° 28044 (2005)
Diseño Curricular Nacional 2006
Reglamentación de la Ley General de Educación N° 28044 (2005)
Plan Nacional de Educación para Todos 2005-2015
Hacia un Proyecto Educativo Nacional 2006 – 2021 Consejo Nacional de Educación
Proyecto de Ley de Lenguas – Ministerio de Educación 2002
Proyecto de Educación en Áreas Rurales – PEAR 2005 – 2007
Boletín Electrónico del Acuerdo Nacional Año I N° 3 de octubre de 2005 (http://www.minedu.gob.pe)

República Dominicana

Constitución Política de la República Dominicana (2002)
Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana – Ley N° 66-97 (1997)
Reglamento Orgánico de las Instituciones Educativas Públicas (Ley 66-97) – Ordenanza 4'99 (1999)
Reglamento del Estatuto Docente – Decreto 63903 (2003)
Ordenanza 1'96 que establece el Sistema de Evaluación del Currículo (1996)
Diseño Curricular. Nivel Inicial, Nivel Básico, Nivel Medio (2004)
Fundamentos del Currículo (2004)
Contenidos Básicos de las Áreas Curriculares (2006 – 2007)
Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003 – 2012.
Situación de la Educación Dominicana al año 2002. Vol. I, II, III (2003)

Santa Lucía

The Laws of St. Lucia, Chapter 41, Education Act, 1999. http://www.education.gov.lc/pdffiles/EducationAct.pdf
UNESCO. (2000) The EFA 2000 Assessment: Country Report – Saint Lucia. http://www2.unesco.org/wef/countryreports/saint_lucia/rapport_1.html
Government Information Services (GIS) (2003) Website. http://www.stlucia.gov.lc/pr2003/index.htm
Sifflet, June. (2001) St. Lucia Country Report at Sub-regional Seminar on Curriculum Development for Learning to Live Together, Havana, Cuba, 15 – 18 May, 2001, http://www.ibe.unesco.org/curriculum/Caribbean/CaribbeanPdf/havp3rep.pdf
Organisation of Eastern Caribbean States Education Reform Unit (OERU) (2001) Strategic Plan: 2001-2010. http://www.oecs.org/oeru/documents/OERU%20Strategic%20Plan.pdf
Rohlehr, Betty Ann. (2006) Characteristics of curriculum and curriculum management: a study. Paper presented in the framework of the Second Meeting of the Intergovernmen-

tal Committee of the Regional Education Project for Latin America and the Caribbean (PRELAC) Santiago de Chile, May 11 – 13, 2006. http://www.unesco.cl/.../characteristics_curriculum_and_curriculum_management_a_study_betty_ann_rohlehr.pdf

San Kitts y Nevis

St. Kitts and Nevis Education Act, 2005

UNESCO. (2000) The EFA 2000 Assessment: Country Report – St. Kitts and Nevis. http://www2.unesco.org/wef/countryreports/st.kitts_nevis/rapport_1.html

Hanley, Gweneth. (2001) St. Kitts and Nevis Country Report at Sub-regional Seminar on Curriculum Development for Learning to Live Together, Havana, Cuba, 15 –18 May, 2001, http://www.ibe.unesco.org/curriculum/Caribbean/CaribbeanPdf/kittsnev.pdf

Organisation of Eastern Caribbean States Education Reform Unit (OERU) (2001). Strategic Plan: 2001-2010. http://www.oecs.org/oeru/documents/OERU%20Strategic%20Plan.pdf

San Vicente y las Granadinas

St. Vincent and the Grenadines Education Bill, 2005

Jack, Sylvia. (2001). St. Vincent and the Grenadines Country Report at Sub-regional Seminar on Curriculum Development for Learning to LiveTogether, Havana, Cuba, 15-18 May, 2001, www.ibe.unesco.org/curriculum/Caribbean/CaribbeanPdf/svg.pdf

Organization of Eastern Caribbean States Education Reform Unit (OERU). (2001). Strategic Plan:2001-2010. www.oecs.org/oeru/documents/OERU%20Strategic%20Plan.pdf

Surinam

Constitution of Suriname 1987. http://www.constitution.org/cons/suriname.htm

Ministry of Education and Community Development. (MINOV) (2003) Educational Development in the Republic of Suriname. En http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/suriname.pdf

World Higher Education Database (WHED) (2005) Suriname - Education system. En http://www.unesco.org/iau/onlinedatabases/systems_data/sr.rtf

Inter-American Development Bank (1998) Suriname Education Sector Study. En http://www.iadb.org/regions/re3/su-edu.htm

Department of Curriculum Development (DCD) (2001) Suriname Country Report 2001: Learning to Live Together. En http://www.ibe.unesco.org/curriculum/Caribbean/finalreport.htm

Trinidad y Tobago

Ministry of Education (MOE), Trinidad and Tobago. (2004) National Report on the Development of Education in Trinidad and Tobago 2004.

Laws of Trinidad and Tobago, Chapter 39:01 The Education Act 1966 (with amendments to 1979) http://library2.nalis.gov.tt/Default.aspx?PageContentID=561&tabid=232#567

Jack, Arthur. L (2005) Vision 20/20, Draft National Strategic Plan, Trinidad and Tobago. http://vision2020.info.tt/plans/default.aspx

The Constitution of the Republic of Trinidad and Tobago, Chapter 1, Part 1, Section 4

Ministry of Education (MOE) (1993) Education Policy Paper, 1993-2003, National Task Force of Education (White Paper)

Turcos y Caicos

The Turks and Caicos Islands Constitution Order 2006

UNESCO. (2000) The EFA 2000 Assessment: Country Report: Turks and Caicos Islands. En http://www2.unesco.org/wef/countryreports/turks_caicos/rapport_2.html

Five-Year Education Development Plan 1999-2004. Cited in UNESCO. (2000) The EFA 2000 Assessment: Country Report: Turks and Caicos Islands

Uruguay

Constitución Nacional (1966)
Ley Nacional de Educación (1985)
Reglamento de Organización y Funcionamiento de las Asambleas Docentes (1989)
Estatuto del Funcionario Docente (1993)
Planes Curriculares y Programas de Estudio: Enseñanza Básica (1986); Ciclo Básica de Educación Secundaria (Reformulación 2004- 2006)
Propuesta Pedagógica para las escuelas de Tiempo Completo (1997)
Plan de Formación Inicial de Maestros (2005)
Rendición Cuenta Pública ANEP (2005)
Programas coordinados por ANEP. En http://www.anep.edu.uy

Venezuela

Constitución Nacional (1999)
Ley de Educación (1980)
Currículo de Enseñanza Básica: planes y programas (I, II, y III etapa de enseñanza básica)
La Escuela Bolivariana (2004)
El Liceo Bolivariano (2004)
La Educación Bolivariana (2004)
Programas del Ministerio de Educación. En http://www.me.gov.ve

ANEXO 2:

Datos estadísticos

Leyenda:

CINE 0 : Educación pre-escolar
CINE 1 : Educación primaria
CINE 2 : Educación secundaria (baja)
CINE 3 : Educación secundaria (alta)
CINE 23 : Educación secundaria (baja y alta combinadas)
CINE 4 : Educación post secundaria no terciaria
CINE 56 : Educación superior (universitaria y no universitaria incluyendo programas doctorales)

Año de referencia:

Toda la información corresponde al año 2004 o año escolar terminado en 2004 a menos que se indique lo contrario según la siguiente leyenda:

Año 2005
Año 2003 o año escolar terminado en 2003
Año 2002 o año escolar terminado en 2002
Año 2001 o año escolar terminado en 2001
Año 2000 o año escolar terminado en 2000
Año 1999 o año escolar terminado en 1999

Convenciones usadas:

n.d.: Información no disponible
a: No se aplica
Cursiva: Estimación nacional
Negrita: Estimación de UIS
Cálculo de OREALC/UNESCO Santiago con datos del UIS (BS) o del país (PY, y PE)
XXX: La información corresponde al grupo poblacional de 20 a 44 años

		Estructura del Sistema Educativo								
		Duración en años				Obligatoriedad en años				Edad inicio
		CINE 0	CINE 1	CINE 2	CINE 3	CINE 0	CINE 1	CINE 2	CINE 3	CINE 1
	Fuente	UIS								
Anguila	AI	2	7	3	2	0	7	3	2	5
Antigua y Barbuda	AG	2	7	3	2	0	7	3	2	5
Antillas Holandesas	AN	2	6	2	4	0	6	2	2	6
Argentina	AR	3	6	3	3	1	6	3	0	6
Aruba	AW	2	6	2	3	0	6	2	3	6
Bahamas	BS	2	6	3	3	0	6	3	3	5
Barbados	BB	2	6	3	2	0	6	3	2	5
Belice	BZ	2	6	4	2	0	6	4	0	5
Bermuda	BM	1	6	3	4	0	6	3	3	5
Bolivia	BO	2	6	2	4	0	6	2	0	6
Brasil	BR	3	4	4	3	0	4	4	0	7
Chile	CL	3	6	2	4	0	6	2	0	6
Colombia	CO	3	5	4	2	1	5	4	0	6
Costa Rica	CR	2	6	3	2	0	6	3	1	6
Cuba	CU	3	6	3	3	0	6	3	0	6
Dominica	DM	2	7	3	2	0	7	3	2	5
Ecuador	EC	1	6	3	3	1	6	3	0	6
El Salvador	SV	3	6	3	3	0	6	3	0	7
Granada	GD	2	7	3	2	0	7	3	2	5
Guatemala	GT	4	6	3	2	0	6	3	0	7
Guyana	GY	2	6	3	2	0	6	3	1	6
Haití	HT	3	6	3	4	0	6	0	0	6
Honduras	HN	3	6	3	2	0	6	0	0	6
Islas Caimán	KY	2	6	3	3	0	6	3	3	5
Islas Vírgenes Británicas	VG	2	7	3	2	0	7	3	2	5
Jamaica	JM	3	6	3	2	0	6	0	0	6
México	MX	2	6	3	3	0	6	3	1	6
Monserrat	MS	2	7	3	2	0	7	3	0	5
Nicaragua	NI	4	6	3	2	0	6	0	0	7
Panamá	PN	2	6	3	3	0	6	0	0	6
Paraguay	PY	3	6	3	3	0	6	3	0	6
Perú	PE	3	6	3	2	0	6	3	2	6
República Dominicana	DO	3	6	2	4	1	6	2	0	6
San Kitts y Nieves	KN	2	7	3	2	0	7	3	2	5
San Vicente y las Granadinas	VC	2	7	3	2	0	7	3	1	5
Santa Lucía	LC	2	7	3	2	0	7	3	1	5
Surinam	SR	2	6	4	2	0	6	0	0	6
Trinidad y Tobago	TT	2	7	3	2	0	7	0	0	5
Turcos y Caicos	TC	2	6	3	2	2	6	3	2	6
Uruguay	UY	3	6	3	3	0	6	3	1	6
Venezuela	VN	3	6	3	2	0	6	3	1	6

	Matrícula total por niveles educativos (número de estudiantes)					
	CINE 0	CINE 1	CINE 2	CINE 3	CINE 4	CINE 56
Fuente	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS
AI	499	1 433	647	429	60	a
AG	1 636	13 025	3 288	1 988	1 288	a
AN	5 972	**22 667**	**7 132**	**8 136**	**445**	2 285
AR	1 266 472	4 674 869	2 049 007	1 450 174	a	2 101 437
AW	2 836	10 185	3 341	3 632	a	1 704
BS	**3 771**	**36 070**	**16 183**	**14 674**	n.d.	a
BB	5 901	22 327	12 848	8 452	3 620	7 979
BZ	3 765	48 996	23 809	7 415	3 022	722
BM	n.d.	4 810	2 336	2 467	a	**1 960**
BO	**226 119**	**1 545 797**	**445 445**	**618 036**	n.d.	**346 056**
BR	6 991 823	18 919 122	15 519 627	9 072 942	a	3 994 422
CL	394 314	1 755 997	605 927	989 039	a	580 815
CO	1 065 885	5 259 033	3 016 923	1 033 602	a	1 112 574
CR	102 339	558 084	243 090	96 673	a	108 765
CU	483 831	906 293	512 117	420 221	19 775	396 516
DM	1 812	9 872	5 190	2 287	1 872	a
EC	221 197	1 989 665	572 928	423 607	a	n.d.
SV	245 918	1 045 485	**326 454**	**169 755**	a	120 264
GD	3 376	15 819	8 934	4 726	**1 100**	a
GT	425 825	2 280 706	474 585	223 976	a	**114 764**
GY	**35 423**	**114 161**	**49 270**	**14 244**	**2 300**	6 933
HT	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	a	n.d.
HN	189 578	1 257 358	311 260	243 550	a	**122 874**
KY	580	3 361	1 587	1 114	80	390
VG	663	2 824	1 248	459	1 136	a
JM	153 114	331 286	163 267	82 266	48 123	45 770
MX	3 742 633	14 781 327	6 960 113	3 443 740	a	2 322 781
MS	122	468	178	106	17	a
NI	199 422	941 957	290 510	125 895	a	**103 577**
PN	73 154	429 837	155 043	98 857	6 670	128 558
PY	146 490	935 722	310 980	199 901	1 553	**143 913**
PE	1 089 540	4 133 386	1 823 619	838 261	263 593	**896 501**
DO	183 549	1 281 885	308 224	474 466	a	293 565
KN	1 910	6 394	**2 405**	1 498	751	a
VC	3 861	17 536	7 588	2 810	1 194	a
LC	3 957	23 821	9 344	4 865	2 127	191
SR	**17 049**	**64 659**	**29 924**	**11 076**	a	5 186
TT	29 905	137 313	60 937	**44 444**	8 677	16 751
TC	886	2 117	929	587	580	a
UY	103 691	365 423	184 128	159 489	3 514	**101 298**
VN	914 920	3 453 379	1 383 891	569 615	a	**983 217**

	Cobertura total -tasa específica de matrícula por edad (%)																
	3-18	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Fuente	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS
AI	**79,9**	**94,2**	**100,0**	**100,0**	**88,3**	**96,4**	**91,2**	**100,0**	**90,5**	**80,8**	**91,2**	**83,2**	**88,8**	**100,0**	**63,6**	**6,9**	n.d.
AG	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.	n.d.
AN	**89,7**	**6,1**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**99,4**	**100,0**	**100,0**	**94,2**	**69,3**	**42,9**
AR	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.	n.d.
AW	*85,8*	*0,4*	*79,6*	*100,0*	*100,0*	*100,0*	*100,0*	*97,7*	*100,0*	*100,0*	*99,3*	*97,4*	*100,0*	*90,1*	*82,5*	*69,9*	*40,1*
BS	**74,1**	14,5	30,6	**87,6**	**86,0**	**87,8**	**97,2**	**98,4**	**99,2**	**94,7**	**76,0**	**100,0**	**100,0**	**90,7**	**80,1**	**30,9**	**7,3**
BB	80,7	63,8	99,8	100,0	100,0	98,2	100,0	100,0	100,0	93,3	100,0	100,0	97,4	94,5	55,9	13,3	1,2
BZ	**79,1**	18,3	66,6	99,8	100,0	100,0	100,0	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**99,1**	**86,8**	**71,2**	**55,1**	**36,6**	**19,0**
BM	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.	n.d.
BO	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.	n.d.
BR	80,8	16,4	34,6	56,5	82,4	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	95,7	85,9	76,2	53,6
CL	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.	n.d.
CO	**67,4**	13,9	29,4	70,6	70,3	87,4	92,2	**92,5**	**92,7**	**84,6**	**81,4**	**79,0**	**73,6**	**71,9**	**59,6**	**42,7**	**29,7**
CR	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.	n.d.
CU	89,3	100,0	100,0	100,0	100,0	96,4	96,8	94,1	95,2	95,0	99,2	100,0	100,0	100,0	75,5	55,4	31,0
DM	**83,3**	**61,1**	**80,9**	*85,2*	*88,9*	*92,6*	*99,3*	*100,0*	*100,0*	*100,0*	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**89,8**	**67,2**	**39,5**	**20,4**
EC	**69,0**	n.d.	14,1	**79,4**	**98,8**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**98,7**	**87,3**	**75,1**	**65,4**	**59,6**	**53,7**	**44,7**	**24,4**
SV	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.	n.d.
GD	**81,7**	**82,6**	**100,0**	**80,8**	*89,3*	*88,1*	*89,8*	*88,2*	*85,8*	*85,8*	*75,5*	*89,9*	*87,3*	**84,5**	**83,7**	**62,4**	**31,5**
GT	**62,9**	5,9	11,7	29,8	75,6	92,4	98,0	**98,7**	**98,3**	**92,6**	**91,2**	**84,6**	**68,6**	**57,8**	**42,1**	**34,9**	**26,1**
GY	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.	n.d.
HT	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.	n.d.
HN	**68,6**	4,1	25,1	54,0	80,7	95,4	100,0	**99,7**	**95,6**	**100,0**	**90,9**	**94,7**	**89,6**	**59,7**	**39,7**	**23,2**	**37,9**
KY	**76,5**	**26,2**	**85,5**	**79,4**	**89,0**	**86,7**	**88,9**	**98,1**	**100,0**	**95,6**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**83,0**	**60,7**	**17,3**	**0,2**
VG	**87,4**	*83,6*	**91,7**	**89,1**	**100,0**	**99,7**	**91,8**	**100,0**	**92,3**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**91,1**	**93,8**	**76,5**	**49,2**	**21,6**
JM	81,1	70,6	100,0	100,0	84,6	92,7	96,1	97,1	94,0	86,7	90,2	92,5	94,8	80,2	62,2	33,2	8,5
MX	77,0	20,7	63,7	93,3	98,9	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	96,2	92,3	83,9	61,8	51,6	39,5	18,2
MS	*85,9*	*95,3*	*95,5*	*100,0*	*77,6*	*100,0*	*100,0*	*100,0*	*100,0*	*100,0*	*100,0*	*100,0*	*83,3*	*100,0*	*84,0*	*10,2*	n.d.
NI	**67,8**	**25,3**	**43,5**	**64,1**	**66,5**	**87,7**	**93,9**	**95,0**	**99,1**	**95,9**	**93,6**	**82,8**	**70,8**	**63,8**	**40,1**	**31,6**	**22,6**
PN	**73,3**	n.d.	**29,9**	**74,8**	**99,5**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**98,1**	**85,5**	**90,2**	**83,4**	**72,5**	**62,7**	**54,5**	**24,8**
PY	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.	n.d.
PE	80,0	43,8	64,4	81,8	87,6	99,2	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	92,6	87,2	84,0	72,0	38,0	19,5
DO	**68,8**	10,5	18,2	68,2	73,6	86,8	92,0	**92,1**	**96,6**	**92,1**	**97,5**	**92,5**	**80,2**	**66,6**	**56,2**	**45,7**	**33,3**
KN	**84,4**	83,2	**100,0**	*89,4*	*95,8*	*98,9*	*100,0*	*94,3*	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**91,5**	**100,0**	**90,6**	**70,3**	**25,1**	**8,1**
VC	**64,7**	n.d.	15,5	60,3	100,0	100,0	100,0	99,7	**84,7**	**79,8**	**77,5**	**84,5**	**67,6**	**63,7**	**49,3**	**33,1**	**16,7**
LC	**78,3**	53,2	81,4	99,0	100,0	99,4	97,8	100,0	96,5	**92,0**	**87,3**	**76,5**	**74,4**	**75,9**	**69,0**	**34,9**	**13,0**
SR	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.	n.d.
TT	**75,7**	62,1	*97,4*	*100,0*	*95,0*	*95,8*	*97,7*	*94,8*	*97,5*	*100,0*	*91,1*	*85,1*	**85,6**	**79,4**	**58,7**	*20,8*	*7,0*
TC	**77,8**	*65,2*	*63,0*	*86,7*	*82,6*	*83,7*	*92,2*	*90,5*	*78,2*	*89,7*	*80,5*	*92,7*	*77,2*	**92,3**	**100,0**	**42,8**	**12,5**
UY	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.	n.d.
VN	71,8	26,3	56,0	75,4	90,1	92,6	100,0	100,0	98,7	93,4	89,5	87,8	80,4	65,7	50,8	26,9	11,4

	Tasa neta de matrícula (%)									Tasa neta de acceso al primer grado de CINE 1 (%)	Número de estudiantes en CINE 56 por cada 100 mil habitantes*	
	CINE 0			CINE 1			CINE 23					
	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M		Territorial	Residentes
Fuente	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS
AI	**91,0**	**97,5**	**85,1**	**88,3**	**87,2**	**89,4**	**92,9**	**93,0**	**92,8**	**71,5**	a	622
AG	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	a	n.d.
AN	**100,0**	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	**76,9**	**73,3**	**80,6**	**74,5**	1 299	1 456
AR	61,7	61,4	62,0	98,8	99,2	98,4	79,1	76,3	81,9	90,7	5 477	5 490
AW	*90,3*	*87,5*	*93,2*	*96,6*	*96,9*	*96,2*	*74,3*	*73,5*	*75,2*	*83,9*	1 772	1 875
BS	22,6	22,7	22,4	83,7	82,8	84,7	73,8	69,6	78,2	61,7	n.d.	n.d.
BB	80,6	82,1	79,0	97,2	97,6	96,8	95,1	92,7	97,6	94,0	n.d.	n.d.
BZ	26,7	27,4	25,9	95,2	94,6	95,9	**71,4**	**69,8**	**73,1**	67,0	279	573
BM	36,6	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	**3 158**	**4 900**
BO	**39,0**	38,7	39,2	**95,2**	**94,8**	**95,7**	**73,6**	**74,1**	**73,1**	**71,1**	**3 914**	**3 954**
BR	52,6	57,5	47,4	92,9	n.d.	n.d.	75,7	73,3	78,1	n.d.	2 172	2 182
CL	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	3 602	3 606
CO	33,9	33,7	34,1	83,2	82,7	83,7	**54,9**	**52,1**	**57,9**	**57,3**	2 477	2 513
CR	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	2 557	2 559
CU	100,0	98,3	100,0	96,2	97,5	94,8	86,6	85,8	87,4	98,8	3 535	3 423
DM	**55,5**	**56,2**	**54,8**	**87,7**	**87,1**	**88,3**	*90,4*	*88,9*	*91,8*	*45,9*	a	958
EC	62,5	62,3	62,6	**97,7**	**97,2**	**98,2**	52,2	51,8	52,5	85,1	n.d.	n.d.
SV	**45,7**	**44,7**	**46,8**	**92,3**	**92,1**	**92,5**	*48,1*	**47,4**	**48,7**	**59,4**	1 810	1 835
GD	**79,7**	**76,1**	**83,3**	**83,9**	**84,2**	**83,6**	**78,2**	**74,7**	**81,8**	**60,5**	a	409
GT	**26,7**	26,6	26,8	93,0	95,4	90,5	33,7	35,1	32,4	69,2	**933**	**953**
GY	91,5	91,6	91,3	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	**98,9**	927	1 063
HT	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
HN	26,6	26,1	27,2	90,6	89,7	91,5	n.d.	n.d.	n.d.	60,2	**1 743**	**1 760**
KY	*44,5*	**47,6**	**41,3**	*87,2*	**89,3**	**85,2**	*90,9*	**86,5**	**95,6**	**58,1**	n.d.	n.d.
VG	*81,3*	*79,2*	*83,4*	**94,7**	**94,7**	**94,6**	**79,5**	**75,4**	**83,5**	**67,1**	a	1 320
JM	91,4	89,7	93,3	90,6	90,2	91,1	79,2	77,9	80,6	**74,3**	**1 744**	n.d.
MX	73,7	73,5	73,8	97,8	97,8	97,8	63,8	62,7	64,8	89,3	2 227	2 246
MS	*77,1*	*74,6*	*80,0*	*94,3*	*96,0*	*92,1*	*100,0*	*92,0*	*97,7*	*62,7*	a	926
NI	34,5	34,0	35,0	87,9	88,5	87,4	40,7	38,3	43,3	37,7	**1 927**	**1 960**
PN	51,7	51,1	52,3	98,2	98,5	98,0	63,7	60,8	66,7	**87,9**	4 049	4 106
PY	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	**2 392**	**2 419**
PE	60,2	59,8	60,6	97,1	96,9	97,2	68,8	69,0	68,7	76,1	**3 253**	**3 288**
DO	28,1	27,7	28,5	86,0	85,3	86,8	**49,3**	**44,6**	**54,1**	**59,3**	**3 396**	**3 416**
KN	**83,2**	**77,4**	**89,5**	*94,0*	*90,6*	*97,7*	*98,3*	*100,0*	*96,8*	*66,4*	a	806
VC	n.d.	n.d.	n.d.	**93,9**	**95,4**	**92,5**	62,3	61,7	62,9	**61,9**	a	464
LC	57,0	53,3	60,8	97,6	99,0	96,1	**71,1**	**67,9**	**74,3**	**71,2**	121	768
SR	**90,5**	**90,1**	**91,0**	**92,4**	**89,6**	**95,5**	**63,2**	**53,2**	**73,5**	**71,1**	1 171	1 437
TT	69,9	70,0	69,8	**92,2**	**92,4**	**91,9**	**71,9**	**70,0**	**73,9**	**68,3**	1 290	1 593
TC	*65,1*	*66,7*	*63,7*	*81,5*	*78,2*	*84,7*	**77,7**	**77,7**	**77,6**	*54,6*	a	599
UY	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	**2 945**	**3 000**
VN	49,3	48,8	49,7	92,1	91,8	92,3	61,2	56,9	65,7	63,5	**3 807**	**3 835**

	Personas de 20-39 años sin CINE 3 completa que asisten a un programa ed (%)	Esperanza de vida escolar			Grado Promedio Aprobado Esperado**			Matriculados en condición de repetidores (%)		Cobertura oportuna					
										CINE 1					
										Grado inicial			Grado final		
		CINE 0	CINE 1	CINE 23	CINE 1	CINE 2	CINE 3	CINE 1	CINE 23	Total	H	M	Total	H	M
Fuente	CEPAL	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS
AI	n.d.	**2,3**	**6,6**	**4,7**	5,5	8,2	9,9	21,8	n.d.	**74,0**	**61,0**	**92,7**	**50,2**	**54,8**	**45,8**
AG	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.
AN	n.d.	**2,3**	n.d.	n.d.	5,8	7,9	10,4	**12,6**	n.d.	91,7	90,4	93,0	48,2	39,7	56,7
AR	2,2	1,9	n.d.	n.d.	5,9	8,5	10,3	6,4	11,5	100,0	100,0	98,7	72,8	71,9	73,6
AW	n.d.	*2,0*	*6,9*	*5,1*	5,5	7,2	8,5	8,5	17,5	*83,9*	*86,3*	*81,4*	*39,7*	*34,7*	*44,8*
BS	n.d.	**0,6**	n.d.	n.d.	5,1	7,3	9,5	n.d.	n.d.	61,7	62,1	61,3	50,0	45,9	54,2
BB	n.d.	1,8	6,4	5,4	6,0	9,0	11,0	n.d.	n.d.	94,0	93,8	94,2	84,1	84,1	84,0
BZ	n.d.	0,6	7,5	5,2	6,0	9,2	10,2	10,8	6,3	75,0	76,8	73,1	37,5	34,4	40,6
BM	n.d.	*0,5*	*6,2*	*6,2*	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
BO	3,0	**1,0**	**6,9**	**5,4**	6,0	7,8	10,4	1,6	**3,4**	71,0	n.d.	n.d.	40,5	n.d.	n.d.
BR	6,9	2,0	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	**20,6**	17,4	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
CL	1,7	1,5	6,1	5,4	n.d.	n.d.	n.d.	2,4	2,7	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
CO	1,1	1,1	5,6	4,6	4,2	n.d.	n.d.	4,3	**2,6**	51,9	51,8	52,0	31,7	30,0	33,5
CR	5,1	1,3	6,7	3,9	n.d.	n.d.	n.d.	6,9	**9,5**	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
CU	n.d.	3,5	6,0	5,6	5,9	9,0	11,3	0,7	1,0	102,2	103,4	101,0	85,1	84,1	86,1
DM	n.d.	1,3	*6,7*	*5,3*	6,5	9,8	10,9	4,3	8,1	*51,8*	*49,9*	*53,9*	*70,6*	*71,2*	*70,1*
EC	2,1	0,8	7,0	3,7	6,0	n.d.	n.d.	**2,0**	3,9	88,3	88,0	88,6	47,9	46,6	49,2
SV	1,8	1,5	7,0	**3,7**	5,2	7,0	n.d.	**6,7**	**3,2**	64,6	64,3	64,9	30,0	28,4	31,7
GD	n.d.	**1,6**	*6,4*	*5,2*	6,9	9,5	10,9	3,4	**7,8**	*63,7*	64,9	62,6	*49,3*	*46,3*	*52,2*
GT	2,0	1,2	6,9	2,5	4,8	n.d.	n.d.	13,3	**3,1**	75,0	76,4	73,5	21,8	22,0	21,7
GY	n.d.	**2,3**	**7,7**	**4,5**	n.d.	n.d.	n.d.	**1,4**	7,2	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
HT	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.
HN	4,3	1,0	6,9	3,3	4,9	n.d.	n.d.	8,5	n.d.	61,2	60,2	62,2	24,2	22,0	26,6
KY	n.d.	*0,9*	**5,6**	**5,8**	5,4	8,6	10,9	n.d.	n.d.	**58,1**	**60,0**	**56,1**	**71,5**	**72,8**	**70,2**
VG	n.d.	*1,8*	*7,6*	*4,9*	6,5	9,1	10,5	4,1	**9,5**	*74,9*	n.d.	n.d.	*50,7*	n.d.	n.d.
JM	n.d.	2,8	5,7	4,4	n.d.	n.d.	n.d.	2,8	1,5	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
MX	2,3	1,7	6,6	4,8	5,9	8,3	9,7	4,8	2,1	89,3	89,5	89,2	54,5	52,4	56,6
MS	n.d.	*1,9*	*7,5*	*5,7*	7,0	10,0	12,0	3,4	n.d.	*62,7*	*54,1*	*73,3*	*46,3*	*35,7*	*57,7*
NI	4,4	1,4	6,7	3,2	5,1	6,7	7,3	10,5	6,7	47,3	49,3	45,2	17,7	16,9	18,4
PN	2,1	1,1	6,8	4,2	5,8	8,0	9,5	5,5	4,8	91,1	90,9	91,3	56,7	54,1	59,5
PY	2,1	1,0	n.d.	n.d.	5,2	7,1	8,5	7,3	1,1	67,0	65,9	68,2	35,4	32,7	38,1
PE	1,0	1,8	6,9	4,7	5,7	8,0	9,3	7,6	4,6	76,6	76,4	76,9	46,7	46,4	47,1
DO	6,7	1,0	6,7	4,2	5,2	6,5	8,4	7,3	**3,1**	54,1	55,1	53,0	26,3	23,4	29,2
KN	n.d.	*2,0*	*7,1*	**4,7**	6,9	10,0	11,9	n.d.	2,7	*69,1*	*68,3*	*69,8*	*79,1*	*82,3*	*75,8*
VC	n.d.	**1,7**	7,4	3,9	6,5	8,9	9,7	6,4	9,6	67,9	69,3	66,5	43,7	38,8	48,7
LC	n.d.	1,4	7,4	4,1	6,9	9,0	10,3	2,3	n.d.	80,7	83,4	77,9	67,9	67,7	68,1
SR	n.d.	1,8	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	11,3	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
TT	n.d.	1,7	*7,1*	*4,2*	6,5	8,9	10,2	**5,2**	**0,9**	*72,7*	*73,4*	*72,0*	*49,9*	*47,6*	*52,4*
TC	n.d.	*2,1*	*5,6*	*4,7*	5,1	7,5	9,2	5,5	1,9	*54,6*	*50,3*	*58,7*	*50,4*	*52,6*	*48,1*
UY	4,2	1,8	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	8,3	10,1	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
VN	n.d.	1,7	6,3	3,6	5,2	7,3	8,1	7,3	8,4	66,1	66,3	65,8	42,9	40,0	46,0

	Conclusión de estudios												
	Población con CINE 1 completa (%)***												
	15 a 19 años											15 y más años	15 a 39 años
	Total	H	M	Urbana	Rural	Originaria	No Orig.	Quin. Sup.	Quin. Inf.	Decil Sup.	Indigente		
Fuente	UIS/CEPAL	UIS/CEPAL	UIS/CEPAL	CEPAL	CEPAL	CEPAL	CEPAL	CEPAL	CEPAL	CEPAL	CEPAL	CEPAL	CEPAL
AI	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.
AG	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.
AN	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.
AR	97,1	96,6	97,7	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	99,4	94,6	100,0	n.d.	90,9	96,7
AW	**97,5**	**97,4**	**97,5**	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	91,4	95,0
BS	**99,9**	**99,8**	**99,9**	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	98,8	99,1
BB	**99,8**	**99,8**	**99,9**	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	99,7	99,9
BZ	**81,2**	**79,2**	**83,4**	90,5	72,9	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	72,3	76,3
BM	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.
BO	88,7	90,5	86,8	93,5	78,9	85,4	92,2	94,8	73,4	94,3	69,8	60,9	76,2
BR	92,6	90,6	94,6	94,6	84,0	91,0	92,7	98,5	83,9	98,8	70,8	76,5	87,1
CL	98,3	98,0	98,7	98,7	96,1	96,5	98,5	99,5	97,1	99,3	92,0	86,2	95,7
CO	91,1	89,0	93,2	95,2	80,5	n.d.	n.d.	96,7	86,5	99,1	86,4	76,3	87,0
CR	92,3	91,0	93,7	94,9	88,8	n.d.	n.d.	97,6	86,7	93,0	72,9	81,6	89,2
CU	98,2	97,7	98,7	98,8	96,4	98,0	98,3	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	87,9	97,4
DM	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.
EC	92,8	91,9	93,7	95,0	88,5	87,8	93,4	96,4	86,8	97,1	84,8	79,3	90,1
SV	76,1	74,4	77,9	85,7	64,2	n.d.	n.d.	92,9	58,6	97,5	55,7	57,9	70,6
GD	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.
GT	58,3	64,1	52,7	75,3	44,8	41,6	69,3	82,2	36,2	93,2	45,0	42,7	52,0
GY	**82,0**	**77,7**	**85,7**	83,0	75,9	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	69,7	78,7
HT	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.
HN	70,6	66,8	74,4	84,4	58,1	n.d.	n.d.	90,1	48,1	95,2	54,6	53,0	64,8
KY	**99,4**	**99,2**	**99,5**	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	97,2	98,5
VG	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.
JM	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.
MX	93,9	94,2	93,7	96,2	90,2	n.d.	n.d.	99,2	85,4	99,0	83,5	75,3	88,7
MS	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.
NI	71,3	67,7	75,2	81,3	40,2	48,1	65,1	86,3	37,4	94,5	49,2	58,5	67,6
PN	95,0	94,8	95,2	98,1	89,1	72,7	96,6	99,4	85,6	99,5	79,6	84,4	92,2
PY	89,5	87,1	92,0	94,2	83,6	83,2	95,9	96,5	80,9	98,4	67,4	72,5	84,8
PE	91,6	93,1	90,0	96,0	83,1	88,1	90,1	97,6	78,3	98,8	76,5	67,8	85,5
DO	86,1	82,8	89,7	89,2	80,2	n.d	n.d	92,0	81,5	97,8	79,6	67,1	80,6
KN	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.
VC	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.
LC	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.
SR	**95,9**	**96,6**	**95,3**	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	89,5	93,9
TT	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.
TC	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.
UY	96,4	95,4	97,5	n.d	n.d	n.d	n.d	99,4	91,7	n.d.	n.d.	86,8	96,3
VN	91,5	89,1	94,0	n.d	n.d	n.d	n.d	94,6	87,5	98,3	83,7	82,4	89,8

	Conclusión de estudios												
	Población con CINE 2 completa (%)***												
	20 a 24 años											20 y más años	20 a 39 años
	Total	H	M	Urbana	Rural	Originaria	No Orig.	Quin. Sup.	Quin. Inf.	Decil Sup.	Indigente		
Fuente	UIS/CEPAL	UIS/CEPAL	UIS/CEPAL	CEPAL	CEPAL	CEPAL	CEPAL	CEPAL	CEPAL	CEPAL	CEPAL	CEPAL	CEPAL
AI	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.
AG	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.
AN	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.
AR	83,2	80,7	85,7	83,2	n.d.	n.d.	n.d.	96,0	64,2	97,5	n.d.	62,1	76,4
AW	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.
BS	97,4	96,8	98,1	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	90,1	95,5
BB	98,7	98,2	99,2	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	78,1	96,1
BZ	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.
BM	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.
BO	74,5	81,4	67,8	82,5	52,8	69,3	81,1	90,2	43,4	91,7	44,8	46,3	61,9
BR	70,9	67,6	74,2	76,3	41,9	65,6	71,3	95,3	37,4	96,1	22,8	47,6	60,6
CL	94,3	93,7	95,0	96,0	81,2	87,2	94,8	99,0	85,6	99,0	70,4	74,3	89,4
CO	72,3	69,9	74,5	82,1	42,0	n.d.	n.d.	89,8	54,7	95,8	50,0	48,5	62,4
CR	55,5	53,3	57,9	65,6	38,7	n.d.	n.d.	79,0	33,7	86,5	19,3	42,5	49,3
CU	87,0	85,6	88,5	91,1	73,7	86,6	87,2	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	68,8	87,4
DM	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.
EC	63,3	62,7	63,9	74,9	36,0	42,2	65,6	89,7	35,3	89,8	42,9	45,7	58,4
SV	58,4	60,1	56,9	71,3	37,8	n.d.	n.d.	84,1	24,6	92,9	28,2	38,8	52,8
GD	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.
GT	33,2	36,4	30,3	52,4	14,2	16,0	43,4	62,7	10,3	79,6	9,4	21,1	28,2
GY	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.
HT	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.
HN	28,9	25,1	32,5	48,6	9,1	n.d.	n.d.	62,5	4,9	75,6	8,3	21,3	27,0
KY	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.
VG	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.
JM	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.
MX	74,1	75,1	73,2	81,7	58,7	n.d.	n.d.	93,2	42,0	96,9	33,9	50,3	66,4
MS	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.
NI	46,3	42,1	50,4	52,4	12,2	18,1	36,9	64,9	11,4	79,0	18,5	29,9	41,8
PN	70,7	67,2	74,3	82,2	46,5	27,8	73,7	90,2	33,8	87,5	33,2	55,1	65,5
PY	61,1	61,8	60,4	72,3	43,4	43,2	75,9	83,3	31,7	94,2	21,0	40,3	53,0
PE	73,8	75,8	71,8	85,9	44,2	67,9	71,5	93,2	34,7	95,7	39,7	52,9	67,3
DO	75,8	74,0	77,6	83,3	61,0	n.d.	n.d.	85,5	60,5	90,6	58,1	52,4	66,7
KN	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.
VC	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.
LC	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.
SR	66,6	64,5	69,0	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	50,6	63,5
TT	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.
TC	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.
UY	71,3	68,1	74,5	71,3	n.d	n.d.	n.d.	95,5	34,1	n.d.	n.d.	51,9	68,4
VN	67,6	61,5	74,0	67,6	n.d	n.d.	n.d.	84,7	51,0	91,1	38,0	51,4	62,3

	Conclusión de estudios												
	Población con CINE 3 completa (%)***												
	20 a 24 años											20 y más años	20 a 39 años
	Total	H	M	Urbana	Rural	Originaria	No Orig.	Quin. Sup.	Quin. Inf.	Decil Sup.	Indigente		
Fuente	UIS/CEPAL	UIS/CEPAL	UIS/CEPAL	CEPAL	CEPAL	CEPAL	CEPAL	CEPAL	CEPAL	CEPAL	CEPAL	CEPAL	CEPAL
AI	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.
AG	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.
AN	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.
AR	68,7	65,0	72,5	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	90,2	45,0	94,6	n.d.	50,4	62,8
AW	70,6	68,4	72,7	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	56,0	69,1
BS	86,9	83,5	90,1	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	70,9	82,6
BB	96,3	94,5	98,1	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	67,2	91,8
BZ	38,9	37,1	40,5	52,4	22,4	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	24,8	32,7
BM	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.
BO	51,4	56,2	46,9	60,6	26,7	46,3	58,0	73,5	19,6	82,4	24,0	30,6	41,2
BR	48,8	44,1	53,6	54,0	20,8	40,7	49,4	85,6	15,2	86,3	7,8	33,3	42,5
CL	73,9	71,7	76,1	77,5	45,6	60,0	74,7	92,5	50,0	96,2	27,1	49,8	65,3
CO	60,3	57,8	62,6	70,3	29,4	n.d.	n.d.	84,1	40,0	92,8	38,8	39,2	51,7
CR	41,2	39,0	43,4	49,0	28,1	n.d.	n.d.	69,4	17,0	76,8	10,3	32,6	37,8
CU	47,9	42,7	53,3	54,8	28,0	46,0	49,0	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	29,0	38,1
DM	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	35,3	45,0
EC	48,3	47,4	49,3	58,8	23,7	26,6	50,7	79,4	22,2	83,0	25,8	35,3	45,0
SV	36,5	36,9	36,1	49,0	16,6	n.d.	n.d.	67,7	8,2	82,3	12,1	25,0	34,1
GD	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.
GT	24,9	26,7	23,3	42,0	8,1	10,3	33,6	56,8	3,7	72,0	4,8	14,3	21,4
GY	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	31,1	44,4
HT	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.
HN	21,4	18,6	24,2	37,4	5,4	n.d.	n.d.	53,7	2,3	66,3	4,7	15,2	20,1
KY	89,9	86,2	92,7	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	78,7	87,5
VG	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.
JM	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.
MX	40,6	40,1	41,0	48,4	24,8	n.d.	n.d.	71,5	11,9	84,7	6,8	27,5	35,0
MS	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.
NI	33,9	31,0	36,7	39,2	7,3	7,1	27,1	55,4	4,4	71,6	10,7	22,9	31,3
PN	52,6	48,1	57,3	63,4	30,0	11,9	55,5	76,9	16,9	76,6	17,0	39,6	48,4
PY	43,9	43,6	44,1	54,4	27,1	26,4	58,3	69,1	13,5	88,1	9,4	28,8	38,7
PE	65,3	65,7	65,0	78,2	34,1	57,9	61,6	89,0	26,2	90,5	28,6	46,4	59,2
DO	46,9	42,2	52,0	54,8	31,5	n.d.	n.d.	63,3	29,8	77,3	30,4	29,0	38,1
KN	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.
VC	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.
LC	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.
SR	15,9	13,3	18,7	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	8,7	12,5
TT	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.
TC	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.
UY	39,2	35,2	43,2	n.d	n.d	n.d.	n.d.	75,4	7,3	n.d.	n.d.	29,6	38,0
VN	52,5	46,4	58,8	n.d	n.d	n.d.	n.d.	72,6	35,4	81,4	23,6	38,0	46,8

	Conclusión de estudios								
	Conclusión actual (%)**								
	CINE 1			CINE 2			CINE 3		
	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M
Fuente	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS
AI	55,3	55,7	55,6	95,8	95,8	96,5	93,7	96,2	92,4
AG	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
AN	100,0	98,6	100,0	100,0	100,0	100,0	64,9	57,2	72,7
AR	99,5	100,0	97,3	80,6	83,8	77,5	57,4	63,0	52,0
AW	100,0	100,0	100,0	91,1	85,5	96,9	29,5	25,9	33,4
BS	96,8	96,6	97,0	85,7	84,9	86,5	71,1	68,6	73,6
BB	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	99,4	100,0
BZ	100,0	104,0	100,0	65,5	63,1	68,0	52,0	45,5	58,6
BM	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
BO	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	58,3	59,2	57,5
BR	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
CL	97,3	95,6	98,9	97,3	97,4	97,2	68,4	71,7	65,1
CO	94,2	92,5	96,0	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
CR	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
CU	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	79,3	78,6	80,1
DM	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	76,3	61,0	91,3
EC	100,0	100,0	100,0	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
SV	88,5	88,8	88,1	66,7	66,3	67,1	n.d.	n.d.	n.d.
GD	91,0	91,1	90,8	94,3	88,3	100,0	80,6	68,0	93,6
GT	72,3	77,6	67,1	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
GY	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
HT	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
HN	81,1	78,9	83,5	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
KY	100,0	100,0	97,7	100,0	100,0	100,0	67,4	66,7	68,2
VG	98,6	97,3	100,0	79,3	73,4	85,0	68,1	46,7	90,0
JM	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
MX	99,2	n.d.	n.d.	78,5	n.d.	n.d.	38,6	n.d.	n.d.
MS	61,0	56,6	65,5	100,0	99,9	100,0	100,0	101,6	100,0
NI	73,7	70,3	77,1	53,6	48,9	58,4	44,1	38,4	50,1
PN	97,1	96,9	97,3	73,1	70,1	76,3	51,1	48,0	54,3
PY	100,0	100,0	100,0	68,1	67,2	69,1	48,4	45,9	50,9
PE	98,4	99,0	97,8	82,2	84,7	79,6	75,4	76,0	74,7
DO	90,8	88,2	93,4	72,8	66,8	79,1	24,8	20,9	28,7
KN	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	70,2	59,3	80,3
VC	84,1	78,3	89,8	75,7	71,8	79,6	46,5	38,3	54,9
LC	100,0	100,0	100,0	81,8	82,5	81,2	72,6	63,5	81,8
SR	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
TT	93,7	92,3	95,2	81,1	79,4	82,9	72,6	70,0	75,2
TC	98,6	100,0	93,3	89,4	99,5	79,1	93,5	85,7	101,7
UY	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
VN	89,6	87,2	92,1	64,4	58,8	70,3	47,5	41,3	53,9

	Analfabetismo†											
	Población de 15 y más años						Población de 15 a 24 años					
	%			número			%			número		
	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M
Fuente	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS
AI	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
AG	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
AN	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
AR	2,8	2,8	2,8	756 287	364 586	391 702	1,1	1,3	0,9	71 379	42 932	28 447
AW	2,7	2,5	2,9	1 890	811	1 079	1,0	1,1	0,8	110	62	48
BS	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
BB	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
BZ	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
BM	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
BO	13,3	6,9	19,3	683 049	175 198	507 852	2,7	1,5	3,9	43 188	11 887	31 301
BR	11,4	11,6	11,2	15 051 896	7 457 934	7 593 962	3,2	4,2	2,1	1 122 581	755 091	367 490
CL	4,3	4,2	4,4	495 479	238 071	257 408	1,0	1,2	0,8	26 253	15 784	10 468
CO	7,2	7,1	7,3	2 216 528	1 063 884	1 152 643	2,0	2,4	1,6	167 407	102 596	64 810
CR	5,1	5,3	4,9	137 754	72 607	65 147	2,4	2,8	2,0	17 969	10 780	7 189
CU	0,2	0,2	0,2	17 911	8 553	9 358	0,0	0,0	0,1	668	328	340
DM	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
EC	9,0	7,7	10,3	740 511	314 786	425 726	3,6	3,6	3,5	88 240	45 359	42 882
SV	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
GD	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
GT	30,9	24,6	36,7	2 034 504	770 146	1 264 358	17,8	13,6	21,6	420 916	158 855	262 061
GY	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
HT	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
HN	20,0	20,2	19,8	773 274	390 854	382 419	11,1	13,1	9,1	152 497	91 170	61 327
KY	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
VG	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
JM	20	26	14	339 800	215 598	124 202	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
MX	9,1	7,6	10,4	6 521 246	2 624 692	3 896 554	2,4	2,5	2,4	492 439	249 303	243 136
MS	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
NI	23,3	23,2	23,4	691 266	339 501	351 764	13,8	16,4	11,2	153 687	92 095	61 592
PN	8,1	7,5	8,8	162 819	75 266	87 554	3,9	3,5	4,4	21 353	9 612	11 741
PY	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
PE	12,3	6,5	17,9	2 270 534	606 444	1 664 090	3,2	2,2	4,3	173 989	59 447	114 543
DO	13,0	13,2	12,8	730 625	373 387	357 238	5,8	7,0	4,6	102 120	62 509	39 611
KN	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
VC	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
LC	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
SR	10,4	8,0	12,8	32 401	12 184	20 217	5,1	4,4	5,9	4 539	1 955	2 584
TT	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
TC	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
UY	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
VN	7,0	6,7	7,3	1 166 409	560 099	606 309	2,8	3,7	1,9	136 634	90 464	46 170

	Docentes con las certificaciones mínimas requeridas (%)				Inversión por alumno (USD PPP a valores 2000)††		Inversión pública en educación	
							Como % PIB	Como % Gasto Público Total
	CINE 0	CINE 1	CINE 2	CINE 3	CINE 1	CINE 23		
Fuente	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS	UIS
AI	**65,8**	67,0	**61,0**	**58,1**	n.d.	n.d.	7,4	n.d.
AG	45,1	46,9	40,7	62,0	n.d.	n.d.	3,8	n.d.
AN	100,0	100,0	**100,0**	**100,0**	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
AR	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	1 242	1 626	3,5	12,0
AW	100,0	100,0	**95,2**	**95,2**	n.d.	n.d.	4,6	13,8
BS	59,8	94,8	97,9	97,0	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
BB	**88,9**	**74,6**	**62,9**	**62,6**	n.d.	n.d.	7,3	17,3
BZ	**68,2**	**51,4**	**43,0**	**43,1**	955	658	5,1	18,1
BM	100,0	100,0	100,0	100,0	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
BO	78,6	**90,6**	**19,4**	73,1	410	325	**6,4**	18,1
BR	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	799	827	4,1	10,9
CL	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	1 293	1 433	3,7	18,5
CO	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	1 114	1 069	4,9	11,7
CR	91,5	97,4	83,7	86,2	1 494	1 581	4,9	18,5
CU	100,0	100,0	77,0	80,2	n.d.	n.d.	n.d.	19,4
DM	**77,8**	63,6	36,3	35,1	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
EC	71,7	70,9	**69,7**	**69,2**	109	207	n.d.	n.d.
SV	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	438	419	**2,8**	20,0
GD	32,5	68,0	**30,4**	**31,2**	904	993	5,2	12,9
GT	100,0	100,0	100,0	100,0	260	141	n.d.	n.d.
GY	45,9	57,5	**57,0**	**57,3**	1 044	897	5,5	18,4
HT	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
HN	63,9	87,2	65,4	62,4	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
KY	95,5	99,6	99,1	100,0	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
VG	**20,4**	**82,3**	**69,3**	**68,6**	n.d.	n.d.	4,7	17,8
JM	**67,0**	**79,5**	n.d.	n.d.	483	838	4,9	9,5
MX	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	1 403	1 520	5,8	23,8
MS	100,0	86,4	**68,4**	**72,7**	n.d.	n.d.	4,9	n.d.
NI	22,2	74,6	42,4	53,6	304	358	3,1	15,0
PN	49,2	74,3	82,0	85,5	664	846	**3,9**	**8,9**
PY	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	547	614	4,3	10,8
PE	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	305	419	3,0	17,1
DO	77,4	79,3	87,1	79,4	343	91	1,1	6,3
KN	**46,4**	55,0	**35,5**	**35,3**	829	3 536	**4,4**	12,7
VC	**59,2**	**72,1**	**42,0**	**42,4**	1 142	1 121	11,1	20,3
LC	55,2	77,8	**60,9**	**59,9**	924	1 096	5,0	n.d.
SR	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
TT	**25,0**	**81,0**	**55,6**	**55,6**	1 278	1 510	**4,3**	n.d.
TC	**62,7**	**91,4**	**100,0**	**100,0**	n.d.	n.d.	n.d.	16,5
UY	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	501	556	2,2	7,9
VN	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.

	Producto Interno Bruto por habitante (USD PPP 2000)	Porcentaje de Población ...†††			Coeficiente de Gini de la Distribución de Ingresos†††
		en situación de...		... habitando en áreas rurales	
		Pobreza	Indigencia		
Fuente	WB	CEPAL	CEPAL	CEPAL	CEPAL
AI	n.d.	n.d.	n.d.	0	n.d.
AG	11 567	n.d.	n.d.	61,6	n.d.
AN	n.d.	n.d.	n.d.	29,9	n.d.
AR	12 222	29,4	11,1	8,2	0,537
AW	n.d.	n.d.	n.d.	55,3	n.d.
BS	16 399	n.d.	n.d.	10,0	n.d.
BB	n.d.	n.d.	n.d.	47,1	n.d.
BZ	6 201	n.d.	n.d.	51,4	n.d.
BM	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
BO	2 499	62,4	37,1	35,8	0,614
BR	7 531	38,7	13,9	16,6	0,621
CL	9 994	18,7	4,7	13,4	0,552
CO	6 669	50,6	23,7	23,4	0,575
CR	8 714	20,3	8,2	37,4	0,488
CU	n.d.	n.d.	n.d.	23,9	n.d.
DM	5 186	n.d.	n.d.	27,3	n.d.
EC	3 643	49,0	19,4	37,2	0,513
SV	4 633	48,9	22,1	42,2	0,525
GD	7 372	n.d.	n.d.	57,8	n.d.
GT	3 964	60,2	30,9	50,0	0,543
GY	4 080	n.d.	n.d.	61,5	n.d.
HT	1 739	n.d.	n.d.	58,2	n.d.
HN	2 644	77,3	54,4	52,1	0,588
KY	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
VG	n.d.	n.d.	n.d.	34,6	n.d.
JM	3 826	n.d.	n.d.	47,8	n.d.
MX	9 010	37,0	11,7	23,5	0,516
MS	n.d.	n.d.	n.d.	86,2	n.d.
NI	3 340	69,3	42,3	43,1	0,579
PN	6 689	34,0	17,4	34,2	0,515
PY	4 423	61,0	33,2	41,6	0,570
PE	5 219	54,7	21,6	27,4	0,523
DO	6 846	44,9	20,3	34,4	0,544
KN	11 674	n.d.	n.d.	68,1	n.d.
VC	5 880	n.d.	n.d.	39,5	n.d.
LC	5 812	n.d.	n.d.	68,7	n.d.
SR	n.d.	n.d.	n.d.	22,8	n.d.
TT	11 196	n.d.	n.d.	23,8	n.d.
TC	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
UY	8 658	15,4	2,5	8,1	0,455
VN	5 554	48,6	22,2	7,2	0,500

Notas:

* Indicadores calculados por OREALC/UNESCO Santiago con información de matrícula del UIS y de población de UNPD. Para la diferencia entre el enfoque territorial y el referido a residentes, véase la Nota Metodológica correspondiente.

** Indicadores calculados por OREALC/UNESCO Santiago con datos de la estructura de matrícula por edad y grado y número de repetidores del UIS. Para el detalle, véase la Nota Metodológica correspondiente.

*** Dato UIS proveniente de encuestas sobre escolaridad de la población adulta (identificado con negrita) Dato de Cuba de su Censo de Población 2002. Otros países: encuestas de hogares acopiadas y procesadas por CEPAL. Para la definición de sub-poblaciones, véase la Nota Metodológica correspondiente.

† Estimaciones del UIS publicadas en septiembre de 2006 (la fecha de referencia depende de la fuente usada en cada caso) Dato de Jamaica se origina en una evaluación.

†† Dato UIS en porcentaje del PIB per capita, convertido a USD PPP (constantes 2000) con información sobre PIB del Banco Mundial.

††† Información tomada de CEPAL (2005)

REFERENCIAS

Blanco, Rosa (2005) **Innovación educativa y calidad de la educación**. Versión Preliminar. (UNESCO; Santiago)

CEPAL (1997) **Panorama Social de América Latina 1997**. (CEPAL; Santiago) Disponible en *http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/dds/agrupadores_xml/aes31.xml&xsl=/agrupadores_xml/agrupa_listado.xsl*

CEPAL (2006) **Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe, 2005** (CEPAL; Santiago) Disponible en *http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/0/26530/P26530.xml&xsl=/deype/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xsl*

CEPAL coord. (2005) **Objetivos de Desarrollo del Milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe.** (CEPAL; Santiago) Documento producido por CEPAL, OIT, FAO, UNESCO, OPS, PNUD, PNUMA, UNICEF, UNFPA, PMA, UNHABITAT, y UNIFEM. Disponible en *http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/1/21541/P21541.xml&xsl=/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xsl*

CEPAL, UNESCO (2005) **Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe.** (CEPAL, UNESCO; Santiago) Disponible en *http://www.unesco.cl/esp/biblio/ediciones/106.act?menu=*

Coll, César (1987) **Psicología y curriculum.** (Leia, Barcelona)

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990) **Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990.** Documento de referencia. (UNESCO, UNICEF, PNUD, WB; New York)

Crahay, Marcel (2006) *É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência?* En **Cadernos de Pesquisa** vol. 36, N° 127 pp. 223-246. Disponible en *http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742006000100010&script=sci_arttext&tlng=en*

EFA Global Monitoring Report Team (2005) **EFA Global Monitoring Report 2006: The imperative of quality.** (UNESCO; París) Disponible en *http://www.efareport.unesco.org/*

EFA Global Monitoring Report Team (2006) **EFA Global Monitoring Report 2007: Strong Foundations.** (UNESCO; París) Disponible en *http://www.efareport.unesco.org/*

Ferreyra, Horacio (2005) **Nuevo tópico formativo: "aprender a emprender".** En *http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/HFerreyra-Aprender-Emprender.pdf*

Guadalupe, Cesar (2002) **Indicadores de cobertura, eficiencia y flujo escolar: necesidades de política, problemas metodológicos y una propuesta.** (UNESCO; Santiago) Disponible en *http://www.unesco.cl*

Guadalupe, Cesar (2005) *Sistemas de información sobre docentes. Alta prioridad, pero baja exploración.* En **Revista PRELAC**, 1, julio 2005 pp. 182-183 (UNESCO; Santiago) Disponible en *http://www.unesco.cl/revistaprelac/esp/presentacion.act*

Guadalupe, Cesar coord. (2002) **La educación peruana a inicios del nuevo siglo.** Documento de Trabajo 12, MECEP. (Ministerio de Educación; Lima) Disponible en *http://www.minedu.gob.pe/umc/documentos.php*

Guadalupe, Cesar; Louzano, Paula (2003) **Medición de la conclusión universal de la educación primaria en América Latina** (UNESCO; Santiago) Disponible en *http://www.unesco.cl/esp/atematica/estadisinddesind/docdig/index.act?menu=/esp/atematica/estadisinddesind/*

Guadalupe, Cesar; Taccari, Daniel (2004) **Conclusión universal de la educación primaria: ¿cómo evaluar el progreso hacia esa meta?** (UNESCO; Santiago) Disponible en *http://www.unesco.cl/esp/atematica/estadisinddesind/docdig/index.act?menu=/esp/atematica/estadisinddesind/*

Hopenhayn, Martín (2006) *La educación en la actual inflexión epocal: una perspectiva latinoamericana.* En UNESCO (2006) **Revista PRELAC**, Número 2, febrero de 2006, pp. 12-25 (UNESCO, Santiago)

Leis, Raúl (2006) *Construcción de sentidos esenciales de la educación*. En UNESCO (2006) **Revista PRELAC**, Número 2, febrero de 2006, pp. 108-119 (UNESCO, Santiago)

Marchesi, Alvaro (2006) *El valor de educar a todos en un mundo diverso y desigual*. En UNESCO (2006) **Revista PRELAC**, Número 2, febrero de 2006, pp. 54-69 (UNESCO, Santiago)

Mascardi, Liliana (2005) *Hacia un sistema de información sobre docentes de educación básica en América Latina y el Caribe. Aportes para la discusión*. En UNESCO-SEP/México, **Desafíos de los sistemas de información educativa: docentes y diseminación de información con foco en la escuela.** (UNESCO, Santiago) Disponible en *http://www.prie.oas.org/espanol/cpo_home.asp y en http://www.unesco.cl/esp/biblio/ediciones/122.act?menu=/esp/biblio/*

Maturana, Humberto y Dávila, Ximena Paz (2006) *Desde la matriz biológica de la existencia humana*. En **Revista PRELAC**, Número 2, febrero de 2006, pp. 30-39 (UNESCO, Santiago)

México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2004) **Panorama Educativo Mexicano 2003. Indicadores del Sistema Educativo Nacional.** (INEE, México DF)

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina (1998) *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar*. En **Actas del 1° Seminario Internacional "Educación y Servicio Comunitario.** (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina, Buenos Aires)

Muñoz Izquierdo, Carlos (2004) **Educación y Desarrollo Socioeconómico en América Latina y el Caribe.** (Universidad Iberoamericana, México DF)

Muñoz Villalobos, Vernor (2004) **Los derechos económicos, sociales y culturales. El derecho a la educación.** Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas. E/CN.4/2005/50 (UN, New York) Disponible en *http://www.ohchr.org/english/issues/education/rapporteur/annual.htm*

Naciones Unidas (1948) **Declaración Universal de los Derechos Humanos** disponible en *http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm*

OECD (2003) **Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003.** (OECD, París)

OIT (1973) **Convenio 138 sobre la edad mínima.** Disponible en *http://www.ilo.org/ilolex/spanish/convdisp2.htm*

Olivé, Raúl (2006) *Comentarios sobre los pilares de la educación*. En UNESCO (2006) **Revista PRELAC**, Número 2, febrero de 2006, pp. 131-133 (UNESCO, Santiago)

Reimers, Fernando y Villegas, Eleonora (2006) *Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático*. En **Revista PRELAC**, Número 2, febrero de 2006, pp. 90-107 (UNESCO, Santiago)

Roche-Olivar, (1998) **Psicología y educación para la prosocialidad.** (Editorial Ciudad Nueva, Buenos Aires)

Rodríguez, J.G. (2005) *Educar y ser maestro: mucho más que enseñar*. En **Educación y Cultura** número 68, junio de 2005. (Federación Colombiana de Educadores; Bogotá)

Schmelkes, Silvia (1996) **La evaluación de los centros escolares.** Disponible en *http://www.campus-oei.org/calidad/sylvia.htm*

Schmelkes, Sylvia (2004) *La educación intercultural en México*. En García Huidobro, Juan Eduardo (editor) **Políticas educativas y equidad**, Reflexiones del Seminario Internacional desarrollado en Santiago de Chile en octubre 2004 (Ford Foundation, UNESCO, UNICEF, Universidad Alberto Hurtado; Santiago)

Sen, Amartya (1992) **Inequality Reexamined.** (Oxford University Press, Oxford)

Statistics Canada; Organisation for Economic Co-operation and Development –OECD (2005) **Learning a Living. First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey.** (Statistics Canada, OECD; Ottawa y París) Disponible en *http://www.statcan.ca/english/freepub/89-603-XIE/89-603-XIE2005001.htm*

Tenti, Emilio (2005) **La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay.** (UNESCO/IIPE; Buenos Aires)

Tomasevski, Katarina (2006) **The State of Right to Education Worldwide. Free or fee: 2006 Global Report.** (Copenhagen) Disponible en *http://www.katarinatomasevski.com/images/Global_Report.pdf*

Toranzos, Lilia (1996) *Evaluación y Calidad.* En **Revista Iberoamericana de Educación.** N° 10. Disponible en *http://campus-oei.org/oeivirt/rie10a03.htm*

UNESCO (1996) **La educación encierra un tesoro.** (UNESCO; Paris)

UNESCO (1997) **Clasificación Internacional Normalizada de Educación** (UNESCO; Paris) Disponible en *http://www.uis.unesco.org*

UNESCO (1998) **Primer Informe del Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado.** (UNESCO; Santiago) Disponible en *http://www.unesco.cl/esp/atematica/evalalfabydest/ediciones/1.act?menu=/esp/atematica/evalalfabydest/*

UNESCO (2000a) **Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes.** (UNESCO; París) Disponible en *http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/framework.shtml*

UNESCO (2000b) **Segundo informe del Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica.** (UNESCO; Santiago) Disponible en *http://www.unesco.cl/esp/atematica/evalalfabydest/ediciones/2.act?menu=/esp/atematica/evalalfabydest/*

UNESCO (2001a) **Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Informe técnico.** (UNESCO; Santiago) Disponible en *http://www.unesco.cl/esp/atematica/evalalfabydest/ediciones/2.act?menu=/esp/atematica/evalalfabydest/*

UNESCO (2001b) **Aprender a vivir juntos: ¿hemos fracasado?** Síntesis de las reflexiones y aportes surgidos durante la 46 Conferencia Internacional de Educación de UNESCO, Ginebra, 5-8 de septiembre de 2001. (UNESCO; París)

UNESCO (2002a) **Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe.** (UNESCO; Santiago) Disponible en *http://www.unesco.cl/ept/prelac/*

UNESCO (2002b) **Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos.** (UNESCO; Santiago) Disponible en *http://www.unesco.cl/esp/atematica/evalalfabydest/ediciones/2.act?menu=/esp/atematica/evalalfabydest/*

UNESCO (2004) **La conclusión universal de la educación primaria en América Latina. ¿Estamos realmente tan cerca?** (UNESCO; Santiago) Disponible en *http://www.unesco.cl/esp/biblio/ediciones/101.act?menu=*

UNESCO (2006) **La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú.** (UNESCO; Santiago)

UNESCO (2007) **Educación de Calidad para Todos: un asunto de Derechos Humanos** Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)-2007. (UNESCO; Santiago)

UNESCO; United Nations Economic and Social Council (2003) **Right to Education. Scope and Implementation. General Comment 13 on the right to education (Article 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights)** ED-2003/WS/73 (UNESCO; París) Disponible en *http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=18743&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html*

UNESCO/OECD (2003) **Literacy skills for the World of tomorrow – further results from PISA 2000** (UNESCO, OECD; Montreal, París)

United Nations Development Programme (2006) **Human Development Report 2006.** (UNDP; New York) Disponible en *http://www.undp.org/hdr2006/*

El presente documento brinda una mirada amplia e integradora al estado de la educación en América Latina y el Caribe. Las tendencias impulsoras del cambio educativo, usualmente asociadas con procesos de reforma educativa, han venido inspirándose de modo creciente en el reconocimiento de la educación como un Derecho Humano fundamental y en una "visión ampliada" de la educación que tuvo su mayor expresión en el lanzamiento de la iniciativa mundial de Educación para Todos en Jomtien, hace 17 años.

Desde este punto de vista, la producción de un informe centrado en la revisión y evaluación del progreso de los países basado en un enfoque de derechos, toma en cuenta tanto los objetivos y metas internacionalmente acordados en el ámbito de la Educación para Todos (EPT) como las estrategias y principios que la región ha identificado como claves en su Proyecto Regional de Educación (PRELAC). Así, este informe no es sólo una respuesta a una solicitud expresa de los Ministros de Educación al respecto, sino también un esfuerzo que toca directamente al rol de la UNESCO como aliado intelectual de sus Estados Miembros en la búsqueda de la concreción de los principios y derechos fundamentales que definen el accionar de las Naciones Unidas desde su concepción.

Por otro lado, éste no se presenta como un mero compendio de "datos", sino como un análisis sustentado en evidencia, sobre el estado de la educación. El mismo, es construido sobre la base de entender a la educación de calidad para todos como un Derecho Humano fundamental y, por lo mismo, se organiza considerando las dimensiones que, por una parte, definen dicho derecho y, por otra, caracterizan la acción pública en el terreno de la educación. De esta forma, se busca dar cuenta de la **relevancia**, **pertinencia** y **equidad** en la educación, así como de la **eficiencia** y **eficacia** en la operación de los sistemas educativos.

UNESCO
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

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

www.unesco.cl