

## Capítulo III

# Calidad de la educación: las desigualdades más allá del acceso y la progresión educativa

La considerable expansión de la cobertura educativa, que en algunos países abarca la totalidad de la población en edad escolar, es uno de los avances destacables del sector en las últimas décadas. Esta evolución, fruto de activas políticas sociales y educativas, ha ocurrido en periodos de crecimiento económico relativamente sostenido —aunque no muy elevado—, de progresiva modernización de la gestión del Estado y mayor desarrollo institucional, así como de importantes cambios socioculturales en la sociedad y en la relación entre sus actores. Tales mejoras han significado muchas veces transformaciones en las formas de gestión de los sistemas educacionales, aumentos continuos de presupuesto, diversificación de los esquemas de financiamiento y de participación de los agentes económicos y actores sociales, entre otros.

Existe acuerdo sobre la importancia y los beneficios de los logros en el ámbito educativo para el desarrollo humano, el desarrollo de la ciudadanía y la titularidad de derechos, la mayor productividad de las economías y el consiguiente aumento de la competitividad, así como mayores y mejores niveles de participación y equidad social. Sin embargo, la evolución no ha sido igual en las distintas esferas de la educación y ha dejado al descubierto las insuficiencias en relación con la calidad de la enseñanza.

Los diversos problemas relacionados con la calidad y otras dificultades del sistema educativo (retención, repetición y deserción escolar) son expresiones de una situación mucho más profunda y arraigada en nuestras sociedades: la desigualdad social.

Los Estados han hecho grandes esfuerzos en materia educativa, elevando en forma sostenida el gasto público en educación; los organismos internacionales han propuesto orientaciones que han sido recogidas en instrumentos jurídicos y acordadas en cumbres mundiales y regionales en las que se ha sugerido el establecimiento de metas concretas con plazos específicos. A pesar de que muchas de las metas están en vías de cumplirse, no se ha logrado contrarrestar en forma significativa el efecto de las grandes desigualdades de la estructura social en los sistemas educativos, lo que se ha puesto en evidencia con el auge del problema de la calidad de la enseñanza, ligado al éxito de la masificación del acceso a la educación y al aumento de la capacidad de retención de los educandos.

En las secciones siguientes se revisan los avances registrados en las sociedades latinoamericanas, se examinan las variadas manifestaciones de la desigualdad a lo largo del ciclo educativo y su papel en un problema central en América Latina y el Caribe: la calidad de la educación.

## A. Los avances en el derecho a la educación: el acceso, la progresión y la conclusión

Desde comienzos de los años noventa, la región de América Latina y el Caribe ha mostrado importantes adelantos en materia educacional. De acuerdo con el seguimiento de los objetivos de desarrollo del Milenio, la región —con algunas diferencias entre países— está en vías de cumplir las principales metas educativas propuestas para el año 2015. Algunos de estos avances —como el aumento del acceso a los diferentes niveles educativos— han favorecido a casi la totalidad de niños y jóvenes en edad escolar; no obstante, la mayor parte de ellos no han sido suficientemente equitativos o han tenido efectos desiguales en la progresión y el logro escolar. Aun así, es preciso destacar que las desigualdades socioeconómicas de origen están perdiendo progresivamente su gravitación en el tránsito de los niños y jóvenes por el sistema educativo.

La educación es un elemento fundamental para el desarrollo de todo ser humano, tal como señala el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948):

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. 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.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.<sup>1</sup>  
Los conocimientos acerca del mundo, así como de los otros y de sus códigos de conducta permiten a las personas

interactuar, integrarse y asumir distintos roles en la vida social. Gran parte de los conocimientos adquiridos mediante los procesos de formación son de carácter adaptativo, lo que facilita el acceso a nuevos conocimientos y adelantos concernientes a la realidad y su transformación. Los contenidos de los procesos educativos deben permitir la adecuada adaptación de los individuos a los códigos de la modernidad en su medio social, y considerar los cambios —en particular los tecnológicos— que deberán enfrentar en un mundo globalizado.

En términos generales, la educación formal es de carácter progresivo, ya que establece pasos de dificultad creciente para el desarrollo de competencias y habilidades de los niños y jóvenes: la educación preprimaria es una primera etapa de instrucción organizada, destinada sobre todo a preparar a los niños más pequeños para el entorno escolar; la educación primaria, es la etapa en la que comienzan los estudios sistemáticos de lectura, escritura y matemáticas; el primer ciclo de la educación secundaria busca completar la educación básica, así como construir los cimientos para una educación permanente; el segundo ciclo de la educación secundaria apunta a una mayor especialización temática, y además de

<sup>1</sup> Véase <<http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>>.

la profundización en algunas materias, se introducen contenidos especiales. La conclusión de este ciclo permite acceder a la educación postsecundaria (sea o no terciaria), donde se adquiere especialización laboral y académica (UNESCO, 1997a).

En América Latina —a diferencia de los países desarrollados donde el último ciclo es obligatorio— la mayoría de los países han decretado la obligatoriedad solo para el ciclo básico, que comprende el nivel de primaria y

de baja secundaria (véase el recuadro III.1). Sin embargo, dado que los contenidos se segmentan en función de su adecuación al proceso de aprendizaje y de maduración de los niños y jóvenes, impartándose los destinados a preparar para el mercado laboral solo en los niveles superiores del sistema educativo (alta y postsecundaria), la deserción escolar deja muchas veces a los niños y jóvenes sin las competencias básicas para desenvolverse adecuadamente en el mundo del trabajo.

**Recuadro III.1**  
**DURACIÓN DE LOS CICLOS EDUCATIVOS, OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA E**  
**INDICADORES UTILIZADOS PARA MEDIR LA DESIGUALDAD EDUCATIVA**

Para realizar un monitoreo adecuado de la situación de los países de la región, considerando las particularidades de sus sistemas educativos, es necesario tener en cuenta algunos aspectos generales

en relación a sus ciclos: duración, edad oficial de ingreso, y con el número de años de estudio obligatorios en cada país. El siguiente cuadro contiene información relativa a 19 países.

**AMÉRICA LATINA (19 PAÍSES): DURACIÓN DE LOS SUBCICLOS, EDADES DE INGRESO**  
**Y AÑOS DE ESCOLARIDAD OBLIGATORIA, 1998**

País	Educación primaria		Educación secundaria					
	Edad de ingreso	Duración	Años de duración del ciclo		Edades de ingreso		Años esc. Obligatoria	
			Baja secundaria	Alta secundaria	Baja Secundaria	Alta Secundaria	Baja secundaria	Alta secundaria
Argentina	6	6	3	3	12	15	3	0
Bolivia	6	6	2	4	12	14	2	0
Brasil	7	4	4	3	11	15	4	0
Chile	6	6	2	4	12	14	2	4
Colombia	6	5	4	2	12	14	4	0
Costa Rica	6	6	3	2	12	15	3	1
Cuba	6	6	3	3	12	15	3	0
Ecuador	6	6	3	3	12	15	3	0
El Salvador	7	6	3	3	13	16	3	0
Guatemala	7	6	3	2	13	16	3	0
Honduras	7	6	3	3	13	16	0	0
México	6	6	3	3	12	15	3	0
Nicaragua	7	6	3	2	13	16	0	0
Panamá	6	6	3	3	12	15	3	0
Paraguay	6	6	3	3	12	15	3	0
Perú	6	6	3	2	12	15	3	2
Rep. Dominicana	7	6	2	4	12	14	2	0
Uruguay	6	6	3	3	12	15	3	0
Venezuela (Rep. Bol. de)	6	6	3	2	12	15	3	1

Recientemente la CEPAL, con el apoyo de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO (UNESCO/OREALC), elaboró una propuesta para la ampliación de las metas del segundo objetivo de desarrollo del Milenio. A la meta oficial (velar porque, para el año 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar la enseñanza primaria), se agregaron tres metas adicionales, consideradas viables en el contexto regional: i) universalización progresiva de la educación preescolar; ii) conclusión universal de la baja secundaria con acceso creciente a la alta secundaria, y iii) erradicación gradual del analfabetismo en la población adulta.

La propuesta incluyó la identificación de diversos indicadores y fuentes de información pertinentes al monitoreo de dichas metas. Por una parte, se prevé la utilización de indicadores provenientes de registros institucionales, en función de su carácter oficial, su disponibilidad general en numerosos países y su grado de representatividad. Sin embargo, suelen presentar falencias que van desde la ausencia de indicadores más específicos (un ejemplo es la ausencia de información por grado), su calidad variable hasta la falta de información desagregada para grupos sociales heterogéneos. Debido a esto, se hace necesario utilizar fuentes complementarias,

siendo las más comunes y robustas las encuestas de hogares. La propuesta incluyó, por tanto, una serie de indicadores provenientes de esta fuente, sobre todo por su ventaja en el análisis de las inequidades según distintas características de niños y jóvenes, y —en el caso de la conclusión educativa— la mayor pertinencia del indicador. No hay que perder de vista sus limitaciones, como el hecho de que utilizan información muestral —que puede ser menos representativa de pequeños estratos poblacionales— o la imprecisión que, para los efectos de las estadísticas educativas, tiene la medición de la edad en años cumplidos.

**Fuente:** Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), “Hacia la ampliación del segundo objetivo del Milenio. Una propuesta para América Latina y el Caribe”, *serie Políticas sociales*, N° 132 (LC/L.2712-P/E), Santiago de Chile, abril de 2007. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.07.II.G.60; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *Informe regional de monitoreo de EPT 2003. Educación para Todos en América Latina: un objetivo a nuestro alcance*, Santiago de Chile, enero de 2004; Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), *Panorama social de América Latina 2002-2003* (LC/G.2209-P/E), Santiago de Chile, agosto de 2003. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.03.II.G.185.

En el presente capítulo, se hace un examen de las inequidades a partir de esta segunda fuente de información, disponible para 18 países de la región, con los indicadores propuestos: tasas de asistencia independiente del nivel o ciclo al que se asiste, tasas de asistencia neta y conclusión en cada uno de los ciclos educativos. Además, se usaron indicadores de progresión educativa y deserción escolar sobre la base de la metodología desarrollada en la edición 2002-2003 del *Panorama social de América Latina*, que utilizan los criterios indicados en el cuadro anterior para la definición de los grupos de edad y duración de los ciclos.

## 1. El acceso a la educación

Uno de los logros más importantes ha sido el aumento del acceso de los niños y jóvenes a los sistemas de educación formales. Gran parte de estos avances son el resultado de significativas inversiones gubernamentales en infraestructura que han permitido extender la cobertura de los servicios educativos, aunque estas no siempre han ido acompañadas de una adecuada expansión de la planta docente y provisión de los materiales necesarios para apoyar los procesos de aprendizaje.

El aumento de la oferta del sistema educativo es una condición necesaria, pero no suficiente, para incrementar el acceso de la población en edad escolar, pues esta enfrenta diversos problemas, además de la falta de servicios educativos, como los escasos recursos, que impulsan a las familias a encaminar a los niños y jóvenes hacia actividades que les permitan obtenerlos; los efectos de la desnutrición infantil, que pueden retrasar la incorporación de los niños a la educación primaria y aumentar las dificultades en su progresión educativa (CEPAL/PMA, 2007); las grandes distancias que deben recorrer en zonas rurales, enfrentando a menudo inclemencias climáticas, y en el caso de los mayores, la falta de incentivos para mantenerse en la escuela, por los costos de oportunidad asociados al estudio o por la falta de pertinencia del currículo respecto de sus realidades e intereses (UNESCO/OREALC, 2007).

Desde comienzos de la década de 1990, el acceso a la educación de la población en edad escolar ha

aumentado en todos los niveles, en particular en los más altos, aunque con diferencias entre los países (véase el cuadro III.1), lo que es reflejo principalmente del incremento en los niveles de logro en educación primaria, requisito para la promoción a los ciclos superiores. Sin embargo, los avances en el acceso al nivel preescolar han sido moderados, a pesar de la reconocida importancia de la enseñanza preprimaria para estimular el proceso de aprendizaje durante el resto de la vida. En conformidad, en el Foro Mundial sobre la Educación (UNESCO, 2000), se planteó como meta extender y mejorar la protección y educación integral de la primera infancia, en especial de los niños más vulnerables y desfavorecidos; por su parte, el Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE) especificó la meta de universalización de la educación inicial, lo que implica un incremento del 100% de la tasa neta de matrícula de los niños de 3 a 5 años de edad en América Latina.<sup>2</sup>

Existe evidencia de que los beneficios de la educación preprimaria se manifiestan en un mayor desarrollo cognitivo y rendimiento escolar, menor deserción, incremento de la matrícula en la educación básica, adultos con mayor capacidad para insertarse en la sociedad, mejores retornos sociales, mejores oportunidades de empleo y mayor productividad. La educación inicial marca la diferencia a lo largo de la vida para los niños de nivel socioeconómico bajo, ya que muchas veces pueden acceder simultáneamente

<sup>2</sup> El PRIE es una instancia apoyada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

a servicios de alimentación y nutrición, atención primaria en salud, apoyo familiar, entre otros.

Alrededor del año 2005, cerca del 84% de los niños y niñas con un año menos que la edad legal de ingreso a la enseñanza primaria asistían al nivel de educación inicial (5 o 6 años), lo que significó un incremento de 24 puntos porcentuales respecto de comienzos de los años noventa (menos del 63%). En Costa Rica y República Dominicana,

la tasa neta de asistencia al nivel de preprimaria es aún inferior al promedio latinoamericano de inicios de la década pasada. En Bolivia y Honduras también se registran porcentajes bajos, con cifras inferiores al 70%. En Chile, todavía las tasas de asistencia son relativamente bajas, pero las instituciones del Estado han hecho esfuerzos significativos para incrementarlas, en especial en el estrato socioeconómico bajo (véase el recuadro III.2).

#### Recuadro III.2

##### COBERTURA DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN CHILE

La educación preescolar en Chile no es obligatoria y son las familias quienes deciden el tipo de cuidado al que acceden sus hijos e hijas. Una parte importante de las prestaciones son ofrecidas por instituciones del Estado o con financiamiento estatal como la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), la Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del Menor (INTEGRA) y los establecimientos municipales con prekínder y kínder, que atienden fundamentalmente a niños de sectores vulnerables.

En 2005, 493.709 niños concurrían al sistema de educación prebásico, de los que un 61% asistía al sistema regular del Ministerio de Educación y un 24,7% a instituciones de la JUNJI y de la Fundación INTEGRA. De 2003 a 2006, la tasa neta de asistencia preescolar creció de un 15,9% a un 36,9% y en el primer quintil de ingresos lo hizo de un 25,4% a un 32,3%. Sin embargo, aún se mantienen diferencias importantes con el quinto quintil (hogares de ingresos más elevados), donde la tasa neta de asistencia preescolar alcanzó en 2006 un 47,4% (Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, CASEN 2006).

Entre las prioridades fijadas por el gobierno de Bachelet en relación con la infancia se encuentran el proporcionar mayores

oportunidades para más niños y niñas; brindar cobertura con equidad; garantizar la calidad de la atención; proveer más y mejores niveles de aprendizaje; atender la diversidad; crear condiciones de igualdad desde la cuna para todos los niños y niñas, y abogar por la participación y la integración de la familia.

Según datos del Ministerio de Educación, en el inicio de la política de ampliación de cobertura para el primer nivel de transición (2001), esta solo alcanzaba al 14% de la población de 4 años; al término del año 2006, dicha cifra superaba el 60%. Sin embargo, si bien la cobertura ha aumentado para los niños de 5 a 6 años, persisten graves brechas en la población infantil menor de esa edad, lo que limita la participación económica de las mujeres de los quintiles más pobres de la población, recarga las tareas de aquellas que trabajan y es un freno para el desarrollo potencial de los niños. Así, la asistencia a sala cuna y jardín infantil de los menores de 0 a 3 años en 2006 alcanzaba a un cuarto de la población de esa edad (25,5%) (CASEN, 2006). El desafío de construir 800 salas cuna ha sido cumplido, y en la actualidad surge la tarea de evaluar la calidad y el grado de equidad alcanzado en la educación preescolar.

**Fuente:** Ministerio de Educación, Chile [en línea] <[http://www.mineduc.cl/index0.php?id\\_portal=1](http://www.mineduc.cl/index0.php?id_portal=1)>; Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia, *El futuro de los niños es siempre hoy. Propuestas del Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia*, Santiago de Chile, junio de 2006 y Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, CASEN 2006.

La asistencia escolar de niños en edad de cursar la enseñanza primaria es prácticamente de carácter universal (97%), aunque ya a inicios de la década pasada el acceso era generalizado (91%).<sup>3</sup> El acceso de los niños y jóvenes en edad de cursar los niveles superiores —en contraposición a los bajos niveles de acceso registrados a comienzos de los años noventa— también se incrementó de manera notable, debido al aumento de la cobertura escolar y a la mayor capacidad de retención de los sistemas educativos. Desde 1990, entre los niños y jóvenes en edad de cursar la baja secundaria, la asistencia escolar se elevó en un 12%

(del 84% al 94%), mientras que entre los que tenían edad para estar en alta secundaria, el aumento fue de más de 15 puntos porcentuales (del 61% al 76%). Este crecimiento fue un poco menor (del 28% al 35%) entre los jóvenes en edad de cursar el nivel terciario —estén en educación postsecundaria o todavía en secundaria—, principalmente por las presiones sociales respecto de la incorporación de los jóvenes de esa edad al mercado de trabajo.

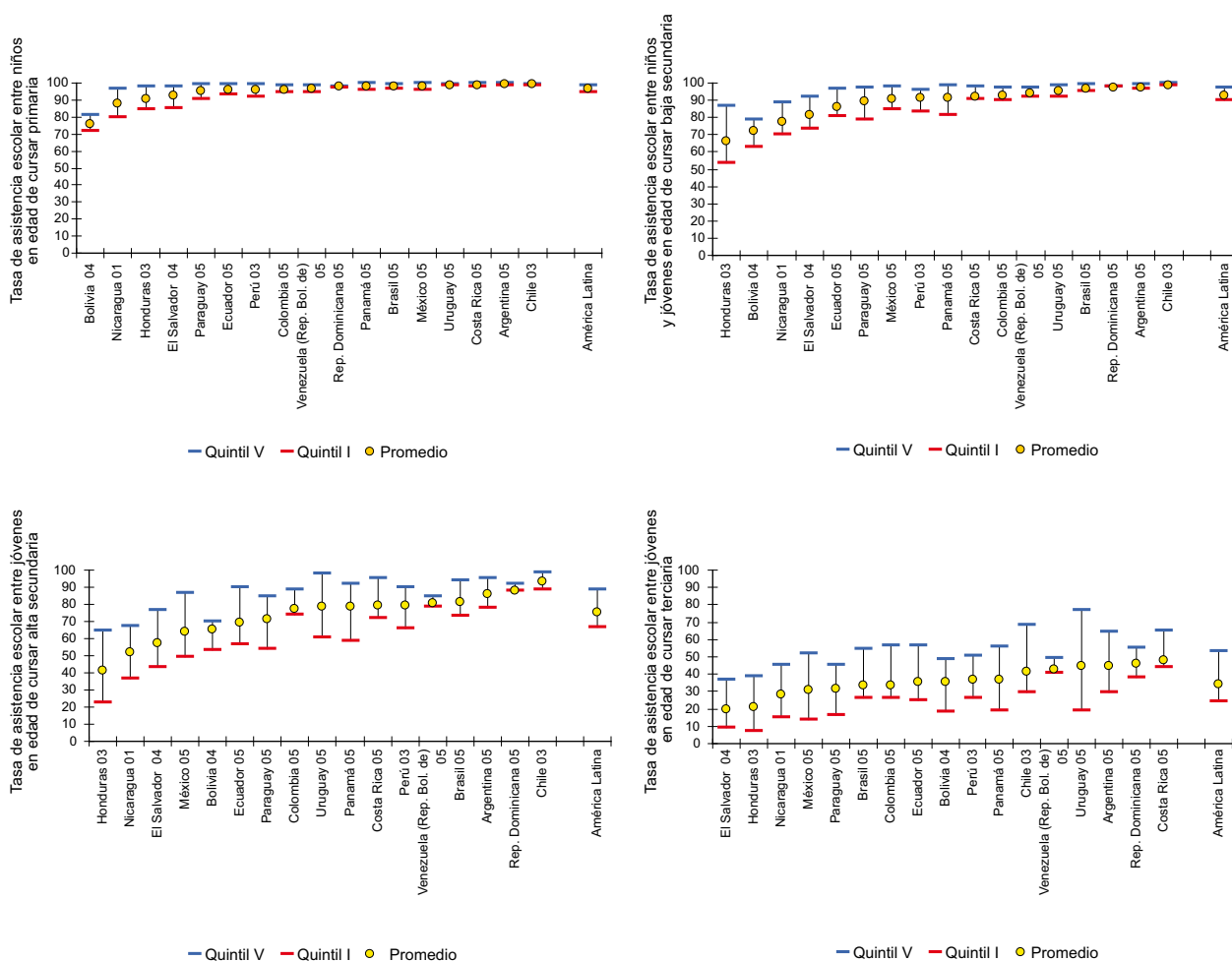
También se registraron incrementos considerables en el acceso neto de los jóvenes al primer y segundo ciclo de enseñanza secundaria (considerando estudiantes que

<sup>3</sup> Si se consideran solo los niños que —teniendo la edad de cursar la primaria— efectivamente asisten a este ciclo, las tasas netas son de un 90% en 1990 y de un 94% en 2005. En contraste con los ciclos superiores, en primaria la diferencia entre ambas tasas se debe a los alumnos adelantados. Para mayor detalle sobre estos indicadores a partir de encuestas de hogares, véase el recuadro III.1.

asisten al nivel que corresponde a su edad): la tasa neta de asistencia, en el primer ciclo, pasó del 45% al 69%, mientras en el segundo, prácticamente se duplicó (de un 27% a un 47%). Esto refleja un avance significativo, en solo 15 años, del porcentaje de jóvenes de 14 a 17 años que asisten a programas del ciclo superior de la secundaria. Un aumento similar registró el acceso neto a la educación terciaria: el porcentaje de jóvenes de 18 a 23 años que estudian en el nivel postsecundario pasó del 11% al 19%.<sup>4</sup>

Sin embargo, estos significativos avances en materia de acceso educativo aún se ven menoscabados por el alto grado de desigualdad de la estructura social de los países de la región. Uno de los problemas inherentes a la estructura de los sistemas educativos —que los hace vulnerables a la desigualdad social— es su carácter acumulativo. A lo largo del ciclo vital, los factores de exclusión se potencian, afectando diferencialmente —muchas veces en forma definitiva— a niños y jóvenes (véase el gráfico III.1).

Gráfico III.1  
AMÉRICA LATINA (17 PAÍSES): TASAS DE ASISTENCIA ESCOLAR ENTRE LOS NIÑOS Y JÓVENES EN EDAD ESCOLAR, INDEPENDIEMENTE DEL CICLO AL QUE ASISTEN, SEGÚN QUINTILES SELECCIONADOS DE INGRESO PER CÁPITA, ALREDEDOR DE 2005  
(En porcentajes del total de niños o jóvenes del grupo de edad)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

<sup>4</sup> Se tomó como referencia el grupo quinquenal que debería haber egresado del ciclo de educación secundaria en condiciones normales (vale decir, aquellos que ingresaron sin retraso y no repitieron o desertaron en ningún año). Esto varía entre países (17, 18 o 19 años de edad).

Existe una estrecha relación entre el nivel de acceso a la educación y la reducción de las disparidades.<sup>5</sup> Los avances generales en materia de cobertura y acceso favorecieron en mayor medida a los estratos de menores recursos, aunque dichos estratos también se ven más afectados por la disminución progresiva

del acceso a los niveles educativos superiores. Esto es particularmente relevante respecto de las tasas netas de asistencia, pues las mayores dificultades en la progresión y conclusión de los niveles educativos las viven los niños y jóvenes provenientes de hogares con menores recursos.

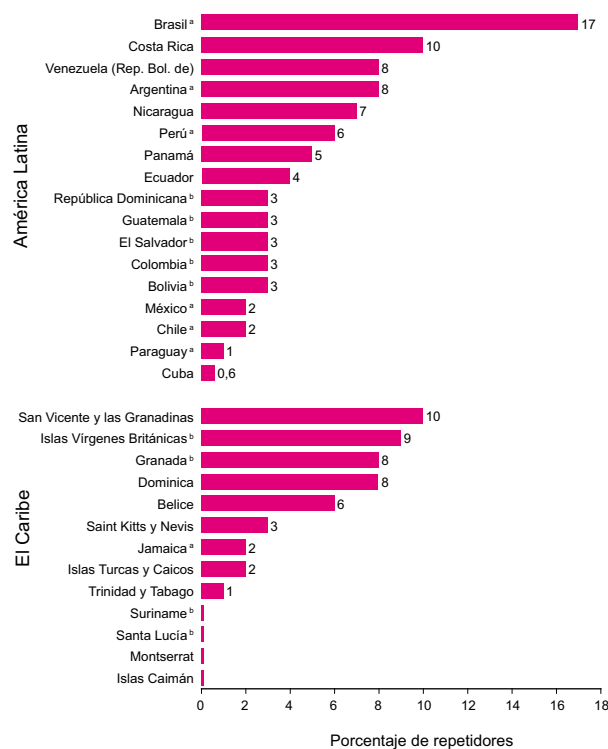
## 2. La progresión educativa

El rezago y la repetición escolar operan como desincentivo para la retención de los estudiantes de menores recursos, al aumentar el costo de oportunidad asociado al término de los ciclos educativos, lo que también implica altos costos para los sistemas educacionales. De acuerdo al Instituto de Estadística de la UNESCO, alrededor del año 2000, el costo de la repetición —con diferencias entre países— representaba una magnitud no despreciable del PIB en la región: en Chile era menor al 0,1% del PIB, en Brasil alcanzaba al 0,7%, mientras en Argentina, Colombia, Jamaica, Panamá, Perú y Uruguay bordeaba o superaba levemente el 2% del PIB, por lo que se calcula que la región desperdiciaría unos 12.000 millones de dólares al año por concepto de repetición (CEPAL/UNESCO, 2005).

El gráfico III.2 ilustra el porcentaje de alumnos que repitió el nivel secundario (programas generales) durante el año lectivo 2004, según registros ministeriales y estimaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). El panorama de la región es bastante heterogéneo, destacándose los altos niveles de repetición observados en varios países o territorios del Caribe, Brasil, Costa Rica, Argentina y República Bolivariana de Venezuela. No obstante, parte de estas diferencias se deberían tanto a los diversos niveles de exigencia para la promoción escolar aplicados en cada país, como a la complejidad de las materias o a la cantidad de las que se pueden reprobar sin necesidad de repetir el grado completo.

Los indicadores utilizados por lo general para medir el rezago escolar —la tasa de egreso oportuno de los estudiantes, el tiempo esperado de egreso y la tasa de repetición— son adecuados para el análisis de la eficiencia interna de los sistemas educativos. Lamentablemente, esta información no suele detallar características de los estudiantes, lo que imposibilita el análisis de las desigualdades. Una alternativa es el desarrollo de indicadores que evalúen la progresión escolar a partir de encuestas de hogares, aunque no permiten aislar

Gráfico III.2  
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (30 PAÍSES O TERRITORIOS):  
ESTUDIANTES DE PROGRAMAS GENERALES DE ENSEÑANZA  
SECUNDARIA QUE REPITIERON EL AÑO ESCOLAR, 2004  
(En porcentajes)



**Fuente:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *Compendio mundial de la educación 2006*, París, 2006.

<sup>a</sup> Datos provisionales.

<sup>b</sup> Estimación del Instituto de Estadística de la UNESCO.

los efectos de la repetición respecto de situaciones de abandono y reincorporación ocurridos con anterioridad a la medición.

De acuerdo a la información proveniente de encuestas de hogares, de 1990 a 2005 se registró un incremento

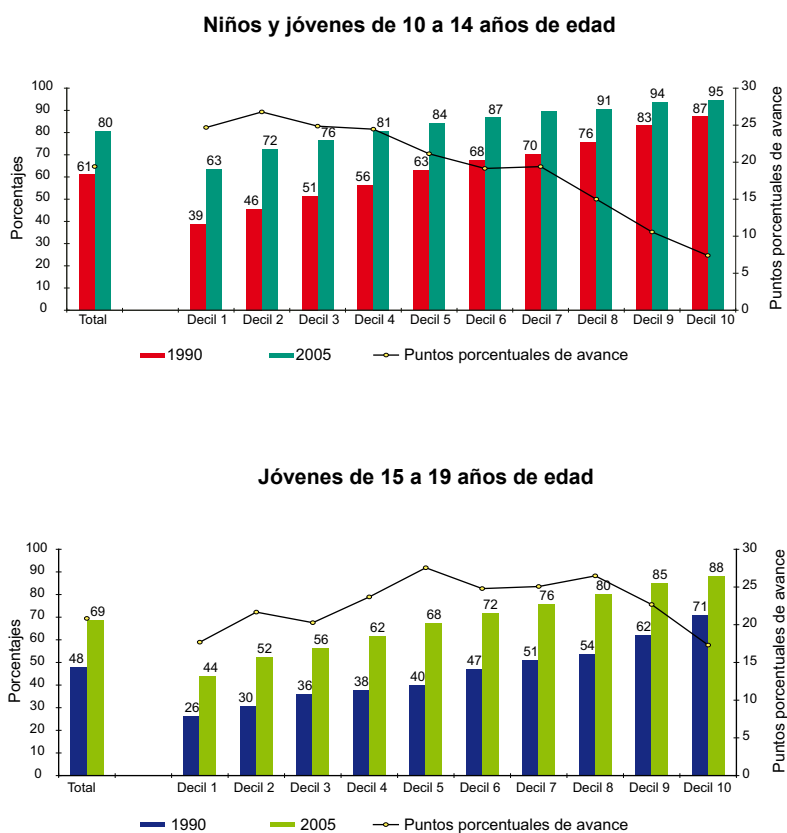
<sup>5</sup> La evidencia estadística obtenida (correlaciones por períodos y ciclos) indica que las disparidades entre quintiles son bastante más rígidas en el acceso a la educación terciaria. En la región, el aumento del acceso a este ciclo benefició principalmente a los estratos de ingresos medios.

notable en el porcentaje de niños de 10 a 14 años de edad que fueron promovidos oportunamente a lo largo del nivel educativo primario y parte del secundario (del 55% al 78%). Supeditado al avance anterior, el porcentaje de jóvenes estudiantes de 15 a 19 años en situación de progresión oportuna también se incrementó en forma significativa (del 43% al 66%). En ambos grupos etarios el aumento fue de casi 24 puntos porcentuales.<sup>6</sup>

En la cohorte más joven los avances han favorecido en su mayoría y proporcionalmente más a los estudiantes de menores recursos (que de todos modos mantienen tasas más altas de deserción, situación que

el indicador no registra), salvo los del primer decil de ingresos (véase el gráfico III.3). En la cohorte de 15 a 19 años de edad los avances han sido más desiguales, favoreciendo sobre todo a los estudiantes provenientes de los estratos medios de ingreso (el avance en los estratos más ricos es naturalmente menor debido a las mayores tasas de progresión oportuna que ya se registraban a comienzos de los años noventa). A pesar del fuerte incremento del acceso entre los estratos de ingreso más desfavorecidos, estos registran mayores dificultades en la progresión, sobre todo al llegar a los ciclos de baja y alta secundaria.

Gráfico III.3  
AMÉRICA LATINA (17 PAÍSES): NIÑOS Y JÓVENES EN PROGRESIÓN OPORTUNA EN CICLOS EDUCATIVOS PRIMARIO Y SECUNDARIO, POR DECILES DE INGRESO PER CÁPITA DE SUS HOGARES, ALREDEDOR DE 1990 Y 2005<sup>a</sup>  
(En porcentajes)



**Fuente:** Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

<sup>a</sup> Se considera la posibilidad de un año de rezago por ingreso tardío al sistema escolar.

<sup>6</sup> Cabe considerar que, no obstante el fuerte nexo entre la progresión de los estudiantes de 10 a 14 años y los estudiantes de 15 a 19 años, este no es un análisis longitudinal. Por esta razón, la situación de ambas cohortes es, en rigor, independiente.

Por consiguiente, la disparidad en el rezago escolar ha aumentado: entre los estudiantes de 10 a 14 años, la razón entre el porcentaje de estudiantes rezagados del primer y del quinto quintil de ingresos per cápita varió de 3,1 a 4,2 veces, mientras en los estudiantes de 15 a 19 años se incrementó de 2,5 a 3,8 veces. Si se comparan quintiles de estudiantes según el ingreso per cápita de sus hogares, se puede observar que, en 1990, entre los estudiantes de 10 a 14 años, por cada retrasado perteneciente al quinto quintil, había cuatro retrasados del primer quintil; en el año 2005, habían aumentado a cinco (de los estudiantes con progresión tardía, un 35,4% pertenece al 20% de más bajos ingresos).<sup>7</sup> Entre los estudiantes de 15 a 19 años, esta razón pasó de 1:2 a 1:4. La menor desigualdad registrada en la progresión de esta cohorte se explica en gran medida por la deserción escolar de los jóvenes

de menores ingresos. Sin embargo, el rezago escolar es, precisamente, uno de los factores que influye en el abandono de la escuela.

Es fundamental que los países identifiquen de forma adecuada las causas del rezago y de la repetición, y que elaboren políticas que universalicen el ingreso a edad oportuna y mejoren el ritmo de progresión y retención dentro del sistema. El ahorro que produce la reducción de este tipo de ineficiencias puede destinarse a reforzar estas mismas políticas, en la medida en que incorporen, sobre todo, elementos compensadores de los efectos de la desigualdad social, esto es, que refuercen la calidad del proceso de aprendizaje precisamente entre los estudiantes que enfrentan mayores dificultades socioeconómicas durante su vida escolar (CEPAL/UNESCO, 2005).

### 3. La conclusión de los niveles educativos

Los progresos más sustanciales se han dado en el ámbito de la conclusión de los niveles escolares, y arrojan algunas luces acerca de los logros en la adquisición de los contenidos asociados al proceso de aprendizaje de cada ciclo educativo.<sup>8</sup>

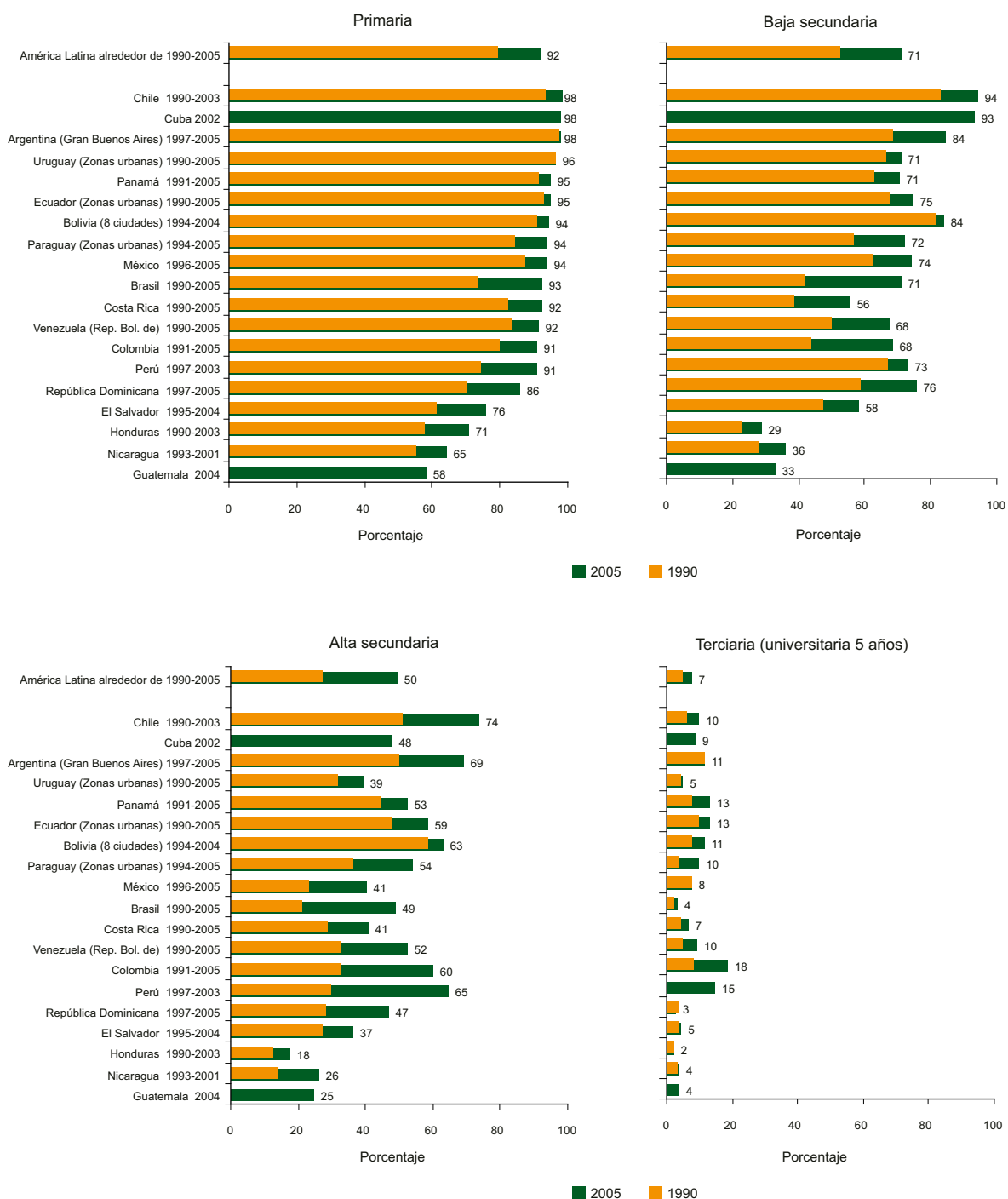
Los avances en el término de los niveles educativos han sido aun más importantes que en lo referido al acceso, debido, en gran parte, a que los niveles de logro registrados a fines de los años ochenta y comienzos del decenio pasado eran ostensiblemente menores. Aun cuando en lo relativo a la conclusión de la educación primaria —5 o 6 años de estudio por lo general—, ya

se partía de niveles bastante altos durante la década de 1990 (un 79% entre los jóvenes de 15 a 19 años), en el nuevo milenio cerca del 92% de los jóvenes terminaron dicho ciclo. Este avance es prometedor respecto de la posibilidad de lograr la universalización del término de la educación primaria en menos de una generación. Sin embargo, en algunos países como Guatemala, Nicaragua, Honduras y El Salvador, aún se está lejos de cumplir esta meta, puesto que los jóvenes alcanzan niveles de conclusión incluso menores a los del promedio latinoamericano de comienzos de los años noventa (véase el gráfico III.4).

<sup>7</sup> Los hogares con mayores tasas de dependencia tienden a tener ingresos per cápita menores, por lo que al elaborar quintiles de población según el ingreso per cápita de sus hogares los niños y jóvenes tienden a concentrarse en los estratos de más bajos ingresos. Ya que esto no permite un adecuado cálculo de razones, se construyeron quintiles de estudiantes de los respectivos grupos de edad.

<sup>8</sup> Cabe recordar que, si bien el indicador de conclusión del ciclo educativo es una buena aproximación al cumplimiento de diversas etapas de aprendizaje, existen variadas razones para señalar que su validez no es concluyente: los mecanismos de promoción automática implementados en algunos países (en los grados iniciales de la educación primaria), además de las diferencias en la calidad de los servicios educativos y en las herramientas de aprendizaje disponibles entre los estudiantes de diversos estratos y grupos sociales, entre otros factores, dificultan la formulación de afirmaciones taxativas sobre el significado de dichos logros.

Gráfico III.4  
**AMÉRICA LATINA (19 PAÍSES): CONCLUSIÓN DE LOS CICLOS EDUCATIVOS ENTRE JÓVENES DE 15 A 19 AÑOS DE EDAD (PRIMARIA), 20 A 24 AÑOS DE EDAD (SECUNDARIA) Y 25 A 29 AÑOS DE EDAD (TERCIARIA), ALREDEDOR DE 1990 Y 2005**  
*(En porcentajes del total de niños o jóvenes del grupo de edad)*



**Fuente:** Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países; la información sobre Cuba proviene del Censo de Población y Viviendas de 2002.

Sin duda, los mayores avances se registraron en torno a la finalización de la educación secundaria. La conclusión del ciclo de baja secundaria se incrementó de un 53% a un 71%, debido, en parte, al esfuerzo de una cantidad importante de países de la región por darle carácter obligatorio a este ciclo, por lo general de dos a tres años de estudio.

El progreso más significativo se observó en el término del segundo ciclo de enseñanza secundaria. En cerca de una década y media, el porcentaje de jóvenes que culminó este nivel de enseñanza casi se duplicó, pasando del 27% al 50% del total del grupo de jóvenes de 20 a 24 años.

También hubo mejorías en la conclusión de la educación terciaria, aunque las magnitudes son aún bastante reducidas: el porcentaje de jóvenes de 25 a 29 años que ha culminado al menos cinco años de estudios superiores se incrementó del 4,8% al 7,4%.

Estos avances han sido importantes en la región, pues han beneficiado en mayor medida a los niños y jóvenes de menores ingresos. A pesar de que los avances en la progresión educativa han sido un tanto desiguales,

la capacidad de retención de los sistemas educacionales ha mejorado.

En síntesis, el aumento del acceso a los sistemas de enseñanza ha beneficiado en gran medida a los estratos de menores ingresos, aunque su efecto no ha sido suficientemente amplificador respecto de la reducción de las disparidades del logro educativo.

En todos los subgrupos etarios en edad de asistir a centros educacionales, el aumento del acceso a la educación ha ido a la par con la reducción de las desigualdades. Sin embargo, al avanzar en los niveles educativos, las disparidades aumentan en mayor medida, pues el retraso escolar afecta más, proporcionalmente, a quienes tienen menores recursos, por lo que, si bien los diversos avances han reducido la desigualdad en el logro educativo, esta reducción es menos significativa en los niveles más avanzados, a tal punto que en la educación terciaria los adelantos en materia de conclusión del nivel alcanzan a una escasa parte de los jóvenes de menores recursos, beneficiando casi de manera exclusiva a los jóvenes de estratos altos y medios.

#### Recuadro III.3

##### UNIVERSALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN CUBA

La educación superior cubana ha tenido en cuenta la idea rectora de la universalización de los conocimientos; no obstante, en la actualidad, se está en presencia de una nueva etapa que amplía la misión de la universidad al trascender sus muros tradicionales y desarrollar sus procesos en íntima relación con las comunidades.

El propósito central es masificar las oportunidades de ingreso a la educación superior, lo que se traduce en llevar los estudios de tercer nivel a todos los municipios del país para facilitar el acceso de los jóvenes que habiendo concluido los niveles 3 ó 4 según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de la UNESCO, no pudieron continuar estudios universitarios.

La nueva etapa se fundamenta en tres pilares: un nuevo modelo pedagógico semipresencial y flexible, que estimula la permanencia y reconoce la existencia de diferentes ritmos de aprendizaje; la utilización de los recursos públicos materiales y humanos existentes en las localidades, y el aseguramiento de materiales necesarios garantizado por el Estado.

El diseño de los planes de estudio semipresenciales se propone hacer compatible la continuidad de estudios de los jóvenes con sus responsabilidades laborales, manteniendo el principio de que los estudiantes se deben formar con un nivel equivalente, recibir un mismo título y estar aptos para desarrollarse laboralmente en las mismas plazas. A diferencia de los otros programas docentes universitarios, en este se evalúa a partir del

progreso que cada estudiante va teniendo en su carrera, sobre la base de las asignaturas que haya aprobado. Se excluyen conceptos como repitencia, arrastres y algunos, propios de otros modelos de formación. No existe límite en cuanto al tiempo de culminación de la carrera. El examen estatal es la forma de culminación de los estudios y solo se rinde luego de aprobar todas las asignaturas correspondientes.

La municipalización promueve la utilización de la infraestructura del nivel medio de enseñanza en horarios alternativos, garantiza materiales didácticos esenciales junto con el empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones y estimula la contratación a tiempo parcial de profesores universitarios y otros profesionales residentes en la comunidad, debidamente categorizados para esta actividad docente y dispuestos a apoyar el programa. Estos profesionales se han convertido en un importante eslabón para la gestión local del conocimiento y del desarrollo del capital humano.

La municipalización de la educación superior ha permitido avanzar de un 21% de la tasa bruta de escolarización terciaria en el año 1998 a un 33% en el año 2002 y continuar en ascenso hasta alcanzar alrededor de un 60% en 2007, lo que sitúa a este país en los rangos alcanzados por los países desarrollados.

En el ciclo escolar 2006-2007, la matrícula de la educación superior correspondiente a las sedes universitarias municipales representó el 80% del total de la matrícula.

**Fuente:** Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de A. López, "Las tendencias de la educación superior y su expresión en el proceso de universalización de la educación superior cubana", La Habana, Educación Universitaria, 2005; R. Sánchez y otros, "La nueva universidad cubana. Universalización de la educación superior", documento presentado en el seminario de alto nivel Construyendo equidad con políticas sociales, La Habana, 2006; F. Benítez y otros, "El impacto de la universalización de la educación superior en el proceso docente educativo", *Revista pedagogía universitaria*, vol. 11, Nº 2, 2006.

## B. La desigualdad en las oportunidades educativas: algo más que diferencias de ingresos

En los últimos años, los avances en materia de acceso, progresión y conclusión educativa no han sido uniformes en todos los grupos poblacionales. Las niñas y mujeres jóvenes registran un mejor desempeño educativo, que se contrarresta con las fuertes inequidades que se originan posteriormente en la inserción laboral. Asimismo, se han producido avances en las zonas rurales, en especial en las poblaciones indígenas, aunque no han sido suficientes para disminuir las brechas que se registraban a comienzos de los años noventa. Además persiste, al parecer, el mecanismo de transmisión intergeneracional de las oportunidades educativas, que se expresa en dificultades de acceso y conclusión del segundo ciclo de educación secundaria y, sobre todo, de la terciaria.

Si bien los progresos en materia educativa han sido significativos, los niveles de acceso a los distintos ciclos, así como las características de la progresión y el logro educativo siguen fuertemente marcados por las desigualdades económicas. Sin embargo, las disparidades de ingreso son solo la expresión de una serie de procesos que van diferenciando a los individuos a lo largo de su vida y que afectan en muchos casos el desarrollo de sus capacidades. Existen diversas características individuales, familiares y del entorno que influyen en el modo en que los individuos enfrentan y aprovechan los distintos procesos, en particular el educativo. Dado que muchas de las variables que afectan la posibilidad de competir en igualdad de condiciones tienden a asociarse, se suele hablar del “síndrome” de la desigualdad y de la exclusión social. En el mismo sentido, la reproducción intergeneracional de la pobreza obedece a la conjunción de una variedad de factores: desnutrición, baja educación, ausencia o debilidad de las redes sociales, discriminación social (raza, género), falta de acceso a diversos tipos de servicios sociales (sobre todo en zonas rurales), desempleo, subempleo y trabajo informal, falta de acceso a sistemas de protección social, bajos ingresos, y mayores tasas de dependencia, entre otros.

En diversas ediciones del *Panorama social de América Latina* y otros textos de la CEPAL se ha abordado el problema de la transmisión intergeneracional de las oportunidades de bienestar (CEPAL, 1998; 2004c), en los que se destaca la persistencia de mecanismos de transmisión de oportunidades asociados a las características de la familia, principalmente el patrimonio y los activos, el nivel y capital educativo y cultural, la estructura familiar, el área de residencia y la pertenencia étnica.

En la medida en que los sistemas educacionales se masifican y se brinda acceso a una mayor cantidad de niños y jóvenes de distintos estratos económicos, se deberían sentar las bases para transitar hacia sociedades más meritocráticas, en las que el nivel de bienestar que alcanza cada individuo pasa a depender fundamentalmente de sus propios esfuerzos y opciones, y no tanto de características propias de su situación de origen. Sin embargo, aun en un contexto de masificación del acceso educativo, el origen socioeconómico sigue siendo relevante para explicar gran parte de las diferencias observadas en la progresión y conclusión de los estudios. A continuación se reseña la magnitud de tales diferencias de acuerdo con algunos de los atributos de origen que es posible medir a partir de las encuestas de hogares: género, área de residencia y pertenencia étnica, y capital educativo del hogar.

# 1. Las diferencias de género

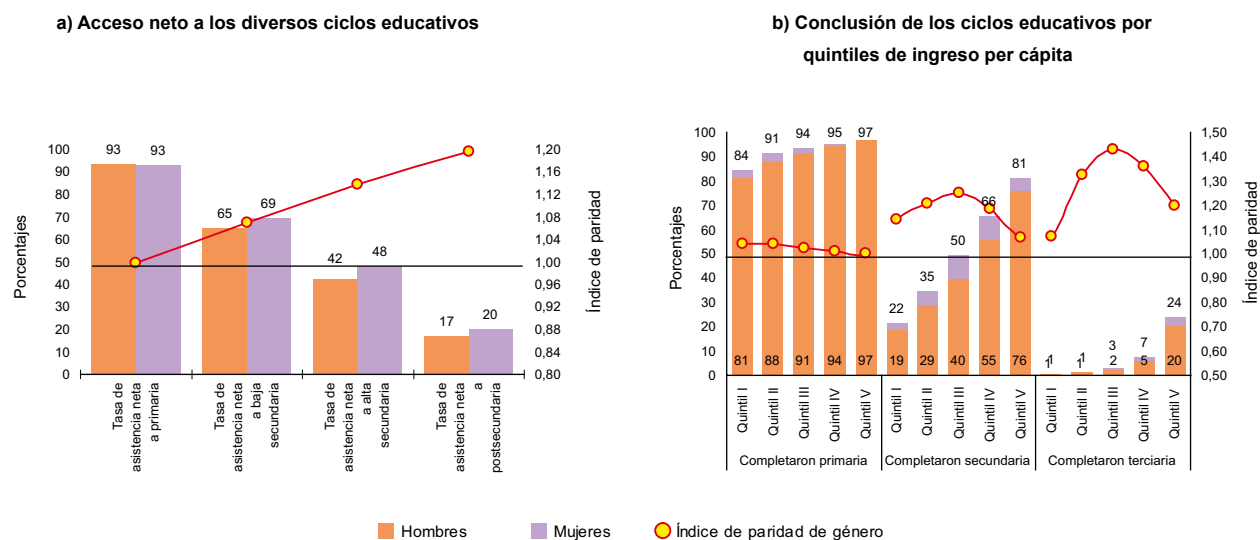
Existe un amplio reconocimiento político en la comunidad internacional respecto de la importancia de la igualdad de género como fin y como medio para alcanzar el desarrollo. Entre los objetivos internacionales en materia educativa, la igualdad de género ha adquirido relevancia al entenderse como parte integrante de las políticas contra la discriminación para enfrentar las diversas manifestaciones de este tipo de desigualdad. Ellas incluyen, como lo señala el informe regional sobre el grado de avance en los objetivos de desarrollo del Milenio (Naciones Unidas, 2005), entre otros aspectos: la discriminación laboral, la falta de acceso a recursos productivos, la desigualdad en el hogar, la violencia contra la mujer y la baja participación en la toma de decisiones.

En el informe se refuerza la idea de que en el marco de la lucha contra la pobreza y otros problemas sociales es fundamental avanzar en los niveles de instrucción de la población, especialmente en la educación de las

niñas. La mayor instrucción define trayectorias de vida diferentes entre las mujeres: favorece su autonomía y autovaloración, posterga la nupcialidad y la maternidad, y da mejores herramientas para la atención y el cuidado de sus hijos e impulsa su mayor retención escolar, entre los efectos más destacables.

Existe acuerdo en las instancias gubernamentales y en los organismos internacionales acerca de que los mayores avances a favor de las mujeres se han registrado precisamente en el ámbito de la educación. En todos los niveles y ciclos educativos, el acceso, progresión y logro entre las niñas y las jóvenes superan los de los varones. En relación con el acceso a los sistemas educativos, efectivamente se alcanzó la paridad de género y si se descuenta la extraedad (ingreso y egreso tardío) el saldo a favor de las mujeres se incrementa de manera ostensible en la medida en que se avanza en los ciclos educacionales (véase el gráfico III.5a).

Gráfico III.5  
**AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): INDICADORES DE ACCESO Y LOGRO EDUCATIVO, SEGÚN SEXO E ÍNDICE DE DISPARIDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES, ALREDEDOR DE 2005<sup>a</sup>**  
*(En porcentajes y tasas)*



**Fuente:** Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

<sup>a</sup> El índice de paridad de género se calculó como razón entre porcentaje de mujeres y porcentaje de hombres y a la inversa, dependiendo del indicador, de tal forma que un valor sobre 1,00 significa una situación que favorece a las mujeres, y bajo 1,00 que favorece a los hombres.

Las diferencias en el acceso oportuno en cada nivel se asocian a dos importantes factores: el abandono escolar y el ritmo de progresión en el interior y entre ciclos educacionales. En primer lugar, aunque en la región como conjunto no hay diferencias de género muy significativas respecto de los niveles de deserción escolar, los niños tienden a desertar más que las niñas en todos los ciclos y subciclos educativos. Sin embargo, algunos países registran tendencias diferentes: en Bolivia, Guatemala y Perú, la disparidad es favorable a los hombres en todos los ciclos, disminuyendo en la secundaria. La proporción de niñas que deserta durante el nivel primario y al finalizarlo supera sustancialmente la de los varones. En las poblaciones indígenas localizadas en zonas rurales esta tendencia es aún más fuerte. En Guatemala, dicha realidad se invierte en la secundaria, siendo los hombres quienes registran mayores tasas de deserción. Otras excepciones son El Salvador, donde son las niñas quienes registran mayores tasas de deserción al finalizar la primaria y durante la secundaria; en México la deserción femenina se concentra en el término de la primaria, mientras en Honduras, Paraguay y la República Dominicana, las mujeres desertan en mayor proporción que los varones durante el ciclo secundario. Esto ocurre pese a que en todos los países las mujeres mantienen mayores niveles de progresión oportuna en todos los ciclos. Una razón plausible para la deserción femenina es el predominio de culturas y subculturas que, con mayor o menor fuerza, definen roles femeninos en que la adquisición de competencias que se aprenden en los sistemas educativos formales no tiene relevancia social, lo que implica una menor valoración de su tránsito por el sistema educativo así como de su mejor rendimiento.

Por otra parte, las mujeres exhiben niveles de conclusión de los ciclos educativos mayores que los hombres, y las diferencias a favor de las primeras se incrementan hacia los niveles superiores, salvo en lo relativo a la educación terciaria. Esto ocurre porque el porcentaje de mujeres que completan la educación secundaria y luego acceden a la educación terciaria se reduce en mayor proporción que entre los hombres.

Las disparidades entre hombres y mujeres en la conclusión de la educación primaria disminuyeron de 1990 a 2005, pero —en un contexto de aumento generalizado del logro educativo— se han mantenido relativamente estables respecto de la conclusión de los dos subciclos del nivel secundario. En el caso de la educación terciaria, la tendencia fue diferente: en 1990, el porcentaje de hombres que había culminado la educación terciaria superaba de manera leve el de mujeres, situación que hoy se ha revertido.

A su vez, las disparidades a favor de las mujeres en la conclusión de la educación primaria aumentan al descender en la escala de ingresos, por el mayor incentivo que hay en los estratos de más escasos recursos para promover la incorporación temprana de los hijos varones al mundo del trabajo. En cambio, en la educación secundaria la situación presenta algunas diferencias, ya que es en los estratos intermedios de ingreso donde se registran mayores disparidades de logro, lo que se debería a la continuación del proceso registrado en la educación primaria: la mayor incorporación de los varones adolescentes de estratos medio-bajos al mercado de trabajo, pero también al aumento de la deserción escolar femenina en los sectores con menores recursos al finalizar el nivel primario. Por último, la educación terciaria pareciera ser una consolidación de los procesos anteriores, pues, aunque en general en este ciclo las mujeres superan en términos de logro educativo a los hombres, esta tendencia también es más marcada en los estratos de ingresos medios.

A comienzos de la década de 1990, la situación era distinta: aunque en niveles más bajos que los actuales, en los tres primeros quintiles era mayor la proporción de hombres que culminaba la educación terciaria, patrón vinculado a la definición tradicional del rol reproductor femenino, que todavía persiste, aunque en menor medida. Cabe señalar que aún se mantiene el sesgo cultural sobre el tipo de profesión a la que optan hombres y mujeres: en 2004, de acuerdo con información de la UNESCO, en la región alrededor del 57% de los graduados de la educación terciaria fueron mujeres; en los campos de la educación, la salud y el bienestar, y los servicios ese porcentaje bordeó o superó el 70%, mientras solo representaba el 34% de los graduados en ciencia y tecnología. Dos tercios de las casi 400.000 mujeres graduadas en 2004 lo hicieron en las áreas de educación, ciencias sociales, negocios y leyes (UNESCO, 2006).

En síntesis, aunque ya a comienzos de los años noventa la situación era favorable para las mujeres, los avances en el ámbito educativo a favor de la equidad de género se han reforzado. Por una parte, las disparidades entre hombres y mujeres han disminuido en el marco de un avance generalizado y, por otra, en la educación terciaria aumentó el acceso y logro educativo femenino, revirtiendo la disparidad que prevalecía a comienzos de la década en favor de los hombres. Esto indica un gran adelanto en pro de una mayor igualdad de oportunidades entre los géneros, pues el mayor logro educativo entre las mujeres permite contrarrestar, en alguna medida, las fuertes inequidades que viven en el mercado de trabajo, aun cuando persiste cierto grado de segmentación en las áreas de profesionalización.

## 2. Inequidades entre zonas urbanas y rurales, y por pertenencia étnica

Los niños y jóvenes que viven en zonas rurales deben enfrentar más dificultades para acceder a los servicios educativos. Además de verse afectados con mayor frecuencia por la pobreza y otras privaciones —malnutrición, dificultades de acceso a los servicios básicos y de salud—, muchas veces no pueden incorporarse a los centros educativos por la escasez de oferta o por las grandes distancias que los separan de estos. En algunos casos y, entre otras carencias, acceden en condiciones inadecuadas por la falta de infraestructura, mantenimiento, materiales didácticos y profesores.

Durante los años ochenta y noventa los Estados latinoamericanos hicieron importantes esfuerzos por ampliar la oferta educativa en las zonas rurales. En varios países esta inversión —principalmente en infraestructura— se hizo mediante los fondos de inversión social (CEPAL, 1997), y no siempre estuvo acompañada de la inversión correspondiente en formación de profesores, mobiliario y material docente. Hoy, a las dificultades de acceso que enfrentan los sectores de bajos ingresos —predominantes entre los habitantes de las zonas rurales—, se suma la falta de oferta de educación secundaria, lo que obliga a los jóvenes y sus familias a desarrollar estrategias migratorias de “estudio fuera del hogar”, dirigidas hacia pequeños centros urbanos o a las grandes ciudades, según la disponibilidad de recursos para ello.

Por otra parte, en los países donde existen diversas etnias originarias y poblaciones afrodescendientes, a los factores de exclusión mencionados se agrega la discriminación racial, que por medio de sus múltiples expresiones, profundiza la marginación y agudiza la reproducción de la pobreza entre estos grupos sociales. En el caso de los pueblos indígenas, que en su mayoría habitan en zonas rurales o en zonas selváticas de difícil comunicación, suelen verse muy afectados por dificultades de acceso a la educación y por la inadecuación de esta a sus características socioculturales y necesidades específicas.

Las disparidades de acceso a la educación entre niños y jóvenes de zonas urbanas y rurales, si bien no son altas durante la educación primaria, se van incrementando de manera ostensible en los ciclos superiores. Al iniciar el período analizado, el acceso educativo de los niños de zonas rurales en edad para cursar la primaria alcanzaba el

86%, aumentando casi 10 puntos porcentuales al llegar a 2005. Esta alza, en cambio, fue de poco menos de cuatro puntos porcentuales en las zonas urbanas. Sin duda, el avance más notable en las zonas rurales ha sido el mayor porcentaje de retención de los jóvenes de 14 a 18 años, pues el 63% continúa estudiando —independientemente del nivel de retraso—, situación que favorecía solo a cerca del 41% de los jóvenes en 1990.

Respecto de la conclusión de los estudios, no obstante, se registran marcadas diferencias entre los jóvenes que residen en zonas urbanas y rurales, las disparidades —salvo en el término de la primaria— son relativamente menores a las que se pueden observar por niveles de ingreso. Además, los avances registrados en zonas rurales son muy significativos: el nivel de conclusión de la primaria se incrementó del 63% al 84%, la conclusión de la baja secundaria pasó del 28% al 47% y de la secundaria completa aumentó de un 9% a un 24%.<sup>9</sup> Estos avances parecieran no expresarse en aumentos considerables en la culminación de la educación terciaria (del 0,9% al 1,9%). La ausencia de oferta educativa para este nivel en zonas rurales implica, entre los jóvenes que tienen los suficientes recursos, el traslado y, comúnmente, la residencia habitual en las principales áreas urbanas de los países donde están localizadas las universidades y otras instituciones de formación postsecundaria (véase el cuadro III.5).

De acuerdo con la información disponible para siete países de la región (Brasil, Chile, Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Panamá y Paraguay), existen algunas disparidades respecto de la educación dependiendo del origen étnico. Al iniciar el proceso educativo, el 88% de los niños indígenas y afrodescendientes que deberían estar cursando la enseñanza primaria lo hacen, en comparación al 93% entre el resto de los habitantes. En las zonas rurales, entre los primeros el acceso llega al 85%.

Por otra parte, el 82% de los niños y jóvenes indígenas en edad de cursar los primeros niveles de la enseñanza secundaria (de 12 a 14 años) y el 66% de aquellos en edad de cursar alta secundaria (de 14 a 17 años) acceden a los sistemas educativos.<sup>10</sup> De este último grupo, solo el 34% está efectivamente en secundaria, en comparación con un 48% entre los jóvenes no indígenas.

<sup>9</sup> Entre los países (y coberturas geográficas) para los que se puede hacer una comparación intertemporal.

<sup>10</sup> Las cifras incluyen a Bolivia, país en cuya Encuesta Continua de Hogares 2003-2004 la medición sobre pertenencia étnica se aplicó a las personas de 12 años y más.

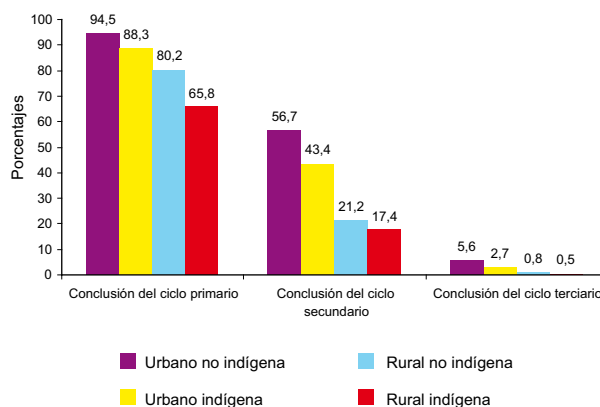
La tasa de deserción global entre los jóvenes indígenas supera en casi un tercio la de los no indígenas (un 37% en comparación con un 23%). En ambos grupos, los mayores porcentajes de deserción se dan en el transcurso de la secundaria, aunque entre los jóvenes indígenas un 30% abandonó la escuela cuando cursaba primaria.

Todos estos procesos se traducen en diferencias ostensibles de logro entre indígenas y no indígenas, que en las zonas urbanas se incrementan a lo largo de los ciclos educativos. En las zonas rurales, las disparidades solo son altas en primaria, pero disminuyen en la secundaria y en la terciaria (véase el gráfico III.6), debido a que la pobreza y las dificultades para acercar la oferta educativa son un factor común a todos los habitantes.

En síntesis, aunque en las zonas rurales todavía hay importantes deficiencias en la cobertura educativa, hoy se circunscriben principalmente al nivel secundario. Los avances en materia de acceso y logro han sido evidentes, aunque se mantiene un importante rezago respecto de las zonas urbanas. Esta situación refuerza el desafío de planificar la inversión educativa en zonas rurales, pues ella depende de la estructura demográfica, pero a la vez, influye en la estructura de la demanda educativa, por ejemplo, por medio de la migración juvenil por razones de estudio —factor que refuerza el proceso secular de migración del campo a la ciudad.

En definitiva, además de las inequidades propias de la falta de recursos en las zonas rurales opera otro factor que refuerza la desigualdad: la presencia indígena y de otras poblaciones minoritarias. El patrón de localización de los pueblos indígenas es habitualmente el área rural,

Gráfico III.6  
**AMÉRICA LATINA (16 PAÍSES): LOGRO EDUCATIVO SEGÚN ÁREA DE RESIDENCIA Y PERTENENCIA ÉTNICA, ALREDEDOR DE 2005<sup>a</sup>**  
(En porcentajes y tasas)



**Fuente:** Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

<sup>a</sup> Las cifras incluyen solamente ocho países: Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Panamá y Paraguay.

muchas veces aislados de los grandes centros urbanos e incluso de las ciudades intermedias, lo que dificulta aún más su inclusión social. Por otra parte, la persistencia de currículos unificados, no abiertos al pluriculturalismo, refuerza la desigualdad de acceso a los servicios educativos, lo que impide que estos sean de una calidad adecuada, pertinentes a la cultura, quehaceres y necesidades de las etnias originarias.<sup>11</sup>

#### Recuadro III.4

##### LA ALTERNANCIA EDUCATIVA PARA EL TERCER CICLO DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA, PROVINCIA DE SANTA FE, ARGENTINA

En 1993, en Argentina se hizo una reforma mediante la que se trasladó a las provincias la administración de los sistemas educativos y se extendió la educación general básica de siete a nueve años, dividida en tres ciclos, cada uno de tres años escolares, y se creó el nivel polimodal, que cubre los últimos tres años de la educación secundaria.

La administración pública de la provincia de Santa Fe decidió que la implementación del tercer ciclo de la educación general básica en los sectores rurales se enfrentaría mediante la contratación de uno o dos profesores y un profesor itinerante

que asistiría con periodicidad a las escuelas para apoyar la formación. Además, se decidió que el primer año de este ciclo se continuaría impartiendo en las escuelas que antes atendían al nivel primario, mientras que los dos años siguientes se dictarían en las nuevas escuelas secundarias. Las anteriores propuestas, que respondían a limitaciones económicas, afectaban negativamente la calidad de la educación rural, dado que se reducía el personal docente por alumno y se recortaba la carga horaria y las áreas curriculares cubiertas. En definitiva, ponía a los estudiantes de zonas rurales en situación de desventaja

<sup>11</sup> El artículo 3 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2006) consigna que “Los pueblos indígenas tienen derecho a la libre determinación. En virtud de ese derecho determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural” (*Panorama social de América Latina 2006, cap. III*). En este sentido, la CEPAL y otros organismos regionales y nacionales han promovido la implementación de métodos innovadores de alfabetización integral (alfabetización bilingüe simultánea) para adultos. Sin embargo, este tipo de iniciativas dista de ser masivo y habitualmente no involucra al sistema escolar formal y, por ende, a niños y jóvenes (véase el capítulo Agenda social).

frente a los de áreas urbanas, en especial al tratar de ingresar al nivel polimodal.

En este contexto, los padres, madres y docentes de las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA) conforman la Unión de Escuelas de la Familia Agrícola Santafesinas (UEFAS), que se propuso como primera tarea preparar un plan de estudio que contemplara la alternancia educativa para el tercer ciclo, manteniendo el séptimo año dentro de la educación general básica, adecuando la carga horaria y los contenidos curriculares de manera que no se afectara la calidad de la educación. Así, logran implementar con éxito el modelo de alternancia educativa en el que los estudiantes asisten dos semanas a la escuela bajo la modalidad de internado y dos semanas permanecen en sus casas, donde realizan investigaciones y trabajos definidos con anterioridad. Esta modalidad afecta de forma positiva una serie de aspectos: abarata los costos de transporte —no deben desplazarse diariamente—, reduce la deserción vinculada a la distancia que deben recorrer a diario para asistir a la escuela, permite hacer una utilización más eficiente de la infraestructura

**Fuente:** Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de información del proyecto CEPAL-Kellogg.

escolar y del personal docente, y acerca a la familia al proceso educativo de sus hijos, aspecto que hoy se considera central en la calidad de la educación.

Sus principales resultados son: costos inferiores a los del sistema educativo tradicional (2.867 pesos alumno/año, en sistema EFA, respecto de 2.928 pesos alumno/año, en escuela estatal); menores tasas de repitencia y más retención (el 90% de los alumnos que ingresan a séptimo grado pasan al nivel polimodal y un 85% de ellos lo finaliza). En el sistema tradicional, la promoción de la educación general básica a la polimodal es de un 75,4%, mientras el promedio de retención es de un 64,2%.

La trayectoria de los egresados también muestra resultados de gran impacto: un 52% cursa estudios universitarios, un 38% desarrolla emprendimientos laborales y productivos en el mundo rural y un 10% trabaja en el medio urbano. En consecuencia, lograron enfrentar con éxito una de las principales preocupaciones que motivó el programa, vale decir, que los estudiantes de esta zona rural no estuvieran en desventaja en comparación con los de zonas urbanas.

### 3. Transmisión de las oportunidades educativas

En variadas ocasiones, la CEPAL ha señalado la importancia fundamental de la educación y del empleo como mecanismos para el desarrollo económico y social. Los conocimientos y habilidades conforman un capital que se moviliza en el mercado de trabajo y permite el ascenso social o el sostenimiento del estatus entre generaciones. A nivel macroeconómico, el capital educativo de una sociedad aumenta la productividad y el potencial de crecimiento de las economías.

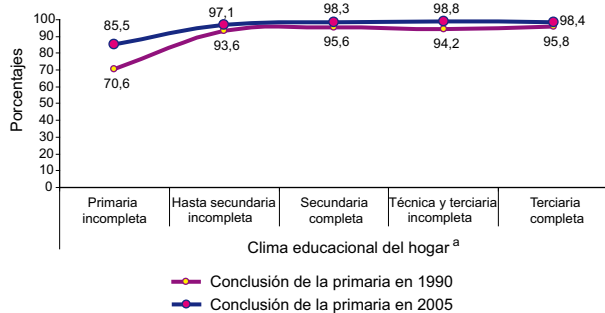
El principio de universalización del acceso a la educación busca fomentar la adquisición de un capital educativo básico que permita la integración del sujeto a la sociedad y el desarrollo de la ciudadanía política y social, con el fin de otorgar las oportunidades necesarias para que las personas accedan, progresen, completen y certifiquen un proceso de aprendizaje. Si bien la igualdad de oportunidades educativas no garantiza el logro del bienestar individual y familiar, su desigualdad asegura la persistencia de la pobreza, pues opera como factor reproductor, dañando el mecanismo principal de acceso al bienestar en el largo plazo. Por consiguiente, se puede afirmar que existe una transmisión intergeneracional de las oportunidades de bienestar y, sobre todo, que habría un cierto grado de heredabilidad del capital educativo.

Según la evidencia obtenida mediante las encuestas de hogares, a medida que se avanza en las edades de los niños —salvo en la preprimaria—, van aumentando las diferencias de acceso a la educación entre los que provienen de hogares con bajo capital educativo y aquellos cuyos padres completaron la educación terciaria. Hasta los 14 o 15 años, esta diferencia en las oportunidades educativas no es muy marcada, incrementándose luego de tal forma que de los jóvenes de 18 a 19 años y más —cuyos padres tienen baja educación—, solo un 26% continúa estudiando. Esta situación se expresa claramente en las tasas netas de asistencia: solo el 8% de los jóvenes de ese grupo de edad cursan la educación postsecundaria, en comparación con el 68% de los que provienen de hogares con alto capital educativo. Entre los jóvenes cuyos padres no tienen secundaria completa, la probabilidad de no finalizar este ciclo asciende en la actualidad al 30%.

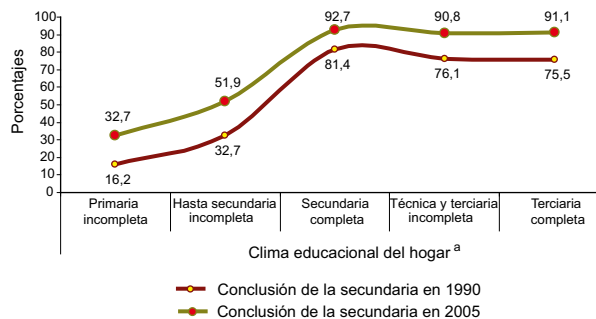
Los antecedentes traslucen las fuertes diferencias en cuanto a progresión escolar: si se compara el porcentaje de los niños de 10 a 14 años que ha sido promovido en forma oportuna, varía de un 65% a un 95%, y de los 15 a 19 años de un 50% a un 90%. En este último grupo, el alto porcentaje de jóvenes con tres o más años de retraso (30%) es indicativo de las deficiencias con las que deben enfrentar el sistema de enseñanza aquellos que provienen de hogares con menor educación.

Gráfico III.7  
**AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): EVOLUCIÓN DE LA CONCLUSIÓN EDUCATIVA ENTRE JÓVENES DE DISTINTOS GRUPOS DE EDAD, SEGÚN EL CLIMA EDUCACIONAL DEL HOGAR, ALREDEDOR DE 2005** <sup>a, b</sup>  
 (En porcentajes)

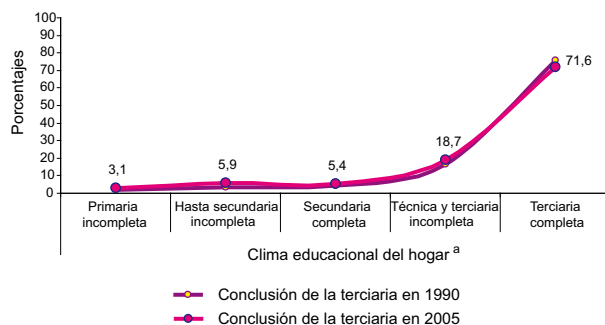
a) Conclusión de la educación primaria entre jóvenes de 15 a 19 años



b) Conclusión de la educación secundaria entre jóvenes de 20 a 24 años



c) Conclusión de la educación terciaria entre jóvenes de 25 a 29 años



**Fuente:** Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

<sup>a</sup> Promedio de años de estudio del jefe de hogar y su cónyuge, como aproximación a la educación de los padres. Cabe señalar que entre los jóvenes de 25 a 29 años el indicador tiene mayor sesgo, pues un porcentaje relativamente significativo de ellos ha constituido nuevos hogares. Sin embargo, tomar jóvenes que a esa edad declaran ser "hijos" del jefe de hogar reduce de manera considerable los tamaños muestrales (véase CEPAL, 2004c, anexo metodológico del capítulo V).

<sup>b</sup> La información referida a la comparación entre 1990 y 2005 no incluye a Guatemala, y considera Bolivia (ocho ciudades principales y El Alto) y las zonas urbanas de Argentina, Ecuador, Paraguay y Uruguay.

Sin embargo, los esfuerzos vinculados al aumento de la cobertura y la retención escolar han tenido resultados bastante significativos respecto del quiebre del principal mecanismo de transmisión de las oportunidades. Hay un aumento generalizado de la probabilidad de logro primario, incremento que ha beneficiado particularmente a los hijos de padres con menor nivel educativo. También hay un avance extendido en la conclusión de la secundaria, aunque las diferencias persisten con igual intensidad, afectando a los dos estratos de educación más bajos (véanse los gráficos III.7a y III.7b).

Con respecto a la educación terciaria, no se registra ninguna mejoría. Pese a que se ha incrementado el nivel de conclusión del nivel terciario, se mantiene la misma estructura de logros según el clima educativo del hogar —promedio de años de estudio del jefe de hogar y su cónyuge (véase el gráfico III.7). Por cierto, es necesario incorporar mecanismos diferenciados de acceso a la educación postsecundaria y terciaria que, por medio de diversas acciones afirmativas, promuevan la integración de los jóvenes pertenecientes a grupos sociales tradicionalmente excluidos (véase el recuadro III.5).

Recuadro III.5

## ALGUNAS OPINIONES ACERCA DE LA ACCIÓN AFIRMATIVA EN LAS UNIVERSIDADES BRASILEÑAS

La creciente expansión del sistema educativo en sus niveles básicos y secundarios en Brasil plantea problemas en el ingreso de la población a los niveles de educación superior. Junto con la ampliación del sistema universitario, se enfrenta la demanda de inclusión de los sectores tradicionalmente excluidos en la educación pública: población pobre, afrodescendientes y mujeres. Según el censo universitario de 2003, la educación pública universitaria tenía una vacante por 8,4 aspirantes, a diferencia de la privada, cuya relación era de una vacante por 1,5 aspirantes.

En Brasil, la proporción de la población afrodescendiente disminuye a medida que aumenta el nivel educativo: si bien en el nivel básico esta población corresponde al 53,2% del total, en la educación superior esa proporción cae al 23%, mientras que en el nivel de posgrado la proporción es solo de un 17,6% de afrobrasileños.

Diversas organizaciones se han movilizado para enfrentar esta realidad con medidas de acción afirmativa, que han sido resistidas sobre la base de algunos mitos. A continuación se enumeran dichos mitos y sus refutaciones:

- i) *El sistema de reservas de cupos es inconstitucional ya que desatiende el principio de igualdad de la Constitución brasileña.* La Constitución consagra la igualdad formal y no la de hecho, la que debe garantizarse por medio de igualdad de oportunidades; las políticas de afirmación de derechos son, por tanto, constitucionales.
- ii) *Los cupos subvierten el principio del mérito académico, único requisito que debe ser contemplado para el acceso a la universidad.* El mérito académico refleja las profundas desigualdades de la sociedad brasileña. Las oportunidades sociales amplían y multiplican las oportunidades educativas. Las políticas públicas de reparación de estas injusticias son un imperativo ético.
- iii) *Los cupos constituyen una medida inocua, porque el verdadero problema es la pésima calidad de la educación pública.* Los problemas de avance en la cobertura y calidad no son secuenciales y deben ser enfrentados conjuntamente. La educación debe mejorar y ser más democrática en todos sus niveles.
- iv) *El sistema de cupos tiende a bajar el nivel académico de las universidades.* Los estudios muestran que no hubo pérdida de calidad de la enseñanza en las universidades donde se puso en marcha el sistema de reserva de cupos.
- v) *La sociedad brasileña se opone a los cupos.* Diversos estudios de opinión muestran que la sociedad brasileña reconoce la importancia de los sistemas de reserva de cupos. Más de la mitad de los rectores y rectoras de las universidades federales es favorable a estas políticas.
- vi) *Los cupos no pueden incluir criterios raciales o étnicos debido a la alta proporción de mestizos en la sociedad brasileña, que imposibilita distinguir quién es blanco o quién es negro.* En Brasil casi la mitad de la población es negra. Gran parte de ella es pobre, discriminada y excluida. Y esto no es coincidencia.
- vii) *La reserva de cupos favorece a los negros y discrimina aun más a los blancos pobres.* El proyecto de ley 73/99 favorece a alumnos y alumnas provenientes de la educación pública, y propone como requisito una representación racial y étnica equivalente a la existente en la región donde está localizada la universidad.
- viii) *Los cupos harán de Brasil una sociedad racista.* El racismo ya existe en Brasil y está imbricado en las instituciones públicas y privadas. Los sistemas de cupos no lo crean sino que lo hacen visible y el debate funciona como una medida antirracista.
- ix) *Los cupos son inútiles porque el problema no es el acceso sino la permanencia.* No se trata de una elección entre acceso y permanencia, sino de una herramienta eficaz para la democratización de las oportunidades de enseñanza en la educación superior.
- x) *La reserva de cupos es perjudicial para los propios negros ya que los estigmatiza como incompetentes y no merecedores del lugar que ocupan en las universidades.* El sistema de cupos es considerado una victoria democrática y no una derrota a la autoestima de quienes acceden a ellos. Los grupos excluidos y discriminados se sienten reconocidos socialmente cuando la ley crea condiciones efectivas para luchar contra las diversas formas de discriminación y segregación.

**Fuente:** Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de Pablo Gentili, "Exclusión y desigualdad en el acceso a la educación superior brasileña: el desafío de las políticas de acción afirmativa", *Caminos para la inclusión en la educación superior en Chile*, Pamela Díaz-Romero (ed.), serie Acción afirmativa: hacia democracias inclusivas, vol. 5, Santiago de Chile, Fundación Equitas, 2006.

Sin duda, se han registrado importantes avances en el combate contra la reproducción de la pobreza, mediante la reducción de la transmisibilidad de la estructura de las oportunidades educacionales. No obstante, el hecho de que sean precisamente los jóvenes cuyos padres no

terminaron la enseñanza formal los que tienen menos probabilidades de concluir la enseñanza secundaria, indica que el crecimiento económico y los esfuerzos gubernamentales no han sido suficientemente efectivos para desarticular este mecanismo.

Solo la enseñanza secundaria completa permite situarse con altas probabilidades fuera de la pobreza (CEPAL, 2000b). La educación básica (primaria y baja secundaria) ha dejado de ser un factor diferenciador, como sí ocurre con la conclusión de la secundaria y con el acceso y conclusión de la terciaria, lo que mantiene el alto grado de rigidez de la estructura social ya observado en estudios anteriores (CEPAL, 2004c; CEPAL/GTZ, 2007),

dificultando la movilidad social toda vez que, en la medida en que se masifica la conclusión educativa primaria —fenómeno que hoy se extiende a la educación secundaria—, esta disminuye su valor relativo. Se produce, por consiguiente, un proceso de devaluación de los niveles educativos masificados, ya que abarcan conocimientos y habilidades que se vuelven comunes en el mercado de trabajo.

## C. La calidad educativa: otra manifestación de la desigualdad

En América Latina y el Caribe existe un gran retraso respecto de los países desarrollados en la adquisición de las competencias necesarias para desenvolverse plenamente en la sociedad del conocimiento, lo que ha impulsado el debate acerca de la calidad educativa y sus desigualdades. Una de las características principales de la región es el alto grado de segregación escolar, sumado a diversos problemas que afectan el desempeño docente y el clima escolar, lo que refuerza la ya marcada heredabilidad social de las oportunidades educativas que reproduce la exacerbada estructura de la desigualdad social dentro del sistema educacional.

### 1. La calidad educativa: diversidad de enfoques

En las últimas décadas, los esfuerzos educativos de los países de América Latina y el Caribe se han expresado en un importante aumento de la cobertura y en la extensión de la educación obligatoria, lo que permitió el acceso de una mayor diversidad de alumnos a la educación formal. Pero ya a comienzos de los años noventa se constataba que, ante una demanda más heterogénea, las respuestas del sistema educativo habían permanecido relativamente inalteradas: el crecimiento cuantitativo del acceso a la educación no fue acompañado de los niveles de eficiencia, calidad y equidad requeridos, asincronía que revelaba un agotamiento de los modelos educativos tradicionales (Arancibia, 1997).

En este período, los organismos encargados de diseñar las políticas educativas dejaron de centrarse solo en la cobertura de los servicios educacionales, y orientaron su atención hacia el problema de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque pese a la fuerte inversión en materia educacional, los resultados no eran los esperados. Dado que las desigualdades iniciales se mantuvieron —o se acentuaron— dentro del sistema educativo (Marchesi, 2000), ya no se puede tener la creencia implícita según la cual una vez en la escuela, se aprende ineludiblemente. En efecto, las inequidades afectan los procesos y resultados de aprendizaje. Hoy, la necesidad de mejorar la calidad educativa ha pasado a ser un imperativo en la región (UNESCO, 2004a).

No existe acuerdo en cuanto a la definición de la calidad educativa, debido a su carácter multidimensional y que abarca todo elemento constituyente del sector educativo. En un comienzo se la concebía principalmente como la eficiencia (interna y externa) del sistema educativo, en tanto bien de inversión que contribuye al desarrollo económico, y la eficacia, es decir, el impacto concreto de la intervención educativa sobre la población (Cohen, 2002). Sin embargo, estos conceptos han resultado insuficientes para dar una visión global de la calidad de la educación: “La calidad se ha convertido en un concepto dinámico que tiene que adaptarse permanentemente a un mundo cuyas sociedades experimentan hondas transformaciones sociales y económicas. Es cada vez más importante estimular la capacidad de previsión y anticipación. Ya no basta con los antiguos criterios de calidad” (UNESCO, 2004b, p. 35).

En la actualidad, los niños se incorporan a un sistema que ofrece servicios muy diferenciados, aunque ingresan muy afectados por desigualdades estructurales. En este contexto, la equidad no puede concebirse solo como una igualdad educativa donde todos los niños se benefician del mismo trato, sino que es necesario realizar una diferenciación que permita operar una real compensación y lograr de esa manera la igualdad de oportunidades (UNESCO/OREALC, 2007). Asegurar

una educación de calidad para todos consistiría, en este sentido, en un proceso de inclusión a lo largo de la vida —derecho a la educación, igualdad de oportunidades y participación (Ministerio de Educación, Chile, 2004)— que dé las herramientas que permitan enfrentar los diferentes obstáculos que excluyen o discriminan a los estudiantes, los que limitan su aprendizaje y su pleno desarrollo como personas (Blanco, 2006). Una educación de calidad para todos, además de responder a una exigencia de equidad, debe ser relevante y pertinente, es decir, los contenidos del aprendizaje deben ser adecuados a las exigencias de la sociedad y del desarrollo integral del individuo y, a la vez, adaptados a las necesidades específicas de los educandos y del contexto social y cultural.

De acuerdo a la UNESCO, una educación de calidad para todos debe fundamentarse en cuatro pilares:

- i) *Aprender a conocer*, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además “aprender a aprender” para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida;
- ii) *Aprender a hacer*, a fin de adquirir no solo una calificación profesional sino una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo, en el marco de las distintas experiencias sociales o laborales;
- iii) *Aprender a vivir* juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia —realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos— respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz, y
- iv) *Aprender a ser*, 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.

El aprendizaje más importante es “aprender a aprender”. En la nueva sociedad de la información es necesario saber organizar el conjunto de datos disponibles en cantidad abrumadora, seleccionar lo más importante y saber utilizar más tarde ese conocimiento. Estas tareas hacen necesaria la asimilación de una serie de estrategias.

En una concepción constructivista del aprendizaje escolar, “aprender a aprender” implica el aprendizaje y uso adecuado de estrategias cognitivas, de estrategias metacognitivas y de modelos conceptuales (andamios del aprendizaje y del pensamiento). “Aprender a aprender” supone dotar al individuo de herramientas para aprender y de este modo desarrollar su potencial de aprendizaje.

El objetivo último de las estrategias de aprendizaje es enseñar a pensar: educar al alumno para lograr su autonomía, independencia y juicio crítico. Se debe desarrollar la capacidad de reflexionar críticamente sobre los hechos propios y, por tanto, sobre el propio aprendizaje, de tal manera que la persona logre mejorar su práctica en el aprendizaje diario, convirtiendo esta tarea en una aventura personal en la que a la vez que descubre su entorno, profundiza en la exploración y conocimiento de su personalidad. Esto permite al sujeto recrear y adaptar los conocimientos y destrezas en forma permanente, adecuándose a los cambios económicos, sociales y culturales de la nueva sociedad del conocimiento.

Por otra parte, una educación relevante y pertinente debe considerar al estudiante como un individuo, miembro de una familia, de una comunidad y ciudadano del mundo que aprende para hacerse competente en estos roles. Con este fin, debe amoldarse al contexto social, económico y medioambiental específico, configurando el currículo o programa para reflejar esas condiciones: la educación, para ser considerada de calidad, tiene que ser localmente importante y culturalmente adecuada. Por esto, debe nutrirse del pasado (conocimientos autóctonos y tradiciones), ser significativa en el presente y preparar a las personas para el futuro, y debe crear conocimientos, habilidades vitales, perspectivas, actitudes y valores. Además, una educación de calidad debe fomentar los derechos humanos, y defender y propagar los ideales de un mundo justo, equitativo y pacífico en el que las personas se preocupen del medioambiente para contribuir a la equidad intergeneracional, proporcionando instrumentos para transformar las sociedades actuales en sociedades más sostenibles (Delors y otros, 1996; UNESCO, 2004a).

Recuadro III.6  
NOCIONES DE CALIDAD SEGÚN LOS DISTINTOS ENFOQUES TEÓRICOS

El tema de la calidad educativa es abordado según distintos enfoques, que encuentran su fundamento en las diversas reflexiones que se han desarrollado sobre la educación. Si bien estas visiones se distinguen claramente, en la práctica se combinan y se complementan entre sí.

El enfoque desarrollado por la UNESCO busca integrar varios de ellos.

**Los enfoques humanistas:** su ideología se encuentra en la intersección del humanismo (Locke, Rousseau) y de la teoría constructivista del aprendizaje (Dewey, Piaget, Vygotsky). Desde este

punto de vista, los educandos se ubican en el centro de la educación y participan activamente en el aprendizaje, situando al docente como simple mediador en el proceso de enseñanza. En este marco, la evaluación tiene como único objetivo esclarecer a los educandos

sobre la calidad de su aprendizaje; todo currículo normalizado es objetado, ya que, al no adecuarse a las necesidades particulares del educando, limita sus oportunidades.

**Los enfoques conductistas:** se fundamentan en las teorías conductistas (Skinner, Pavlov) basadas en el condicionamiento del sujeto, es decir, en la manipulación de su comportamiento por estímulos específicos. Desde este punto de vista, los educandos son incapaces de elaborar conocimientos por sí solos, por lo que el rol del docente es dirigir el aprendizaje, modulando los estímulos y las respuestas. Se promueve la implementación de una enseñanza organizada, en la que la evaluación es un indicador objetivo del aprendizaje que permite crear una respuesta positiva o negativa según el comportamiento observado.

**Los enfoques críticos:** constituyen una posición crítica con respecto a los

enfoques anteriores. Según esta visión, la calidad se define en la medición de la eficacia de los procesos de transmisión de valores, en tanto que estos permiten el mantenimiento del orden y la estabilidad de la sociedad. Ponen en evidencia las desigualdades de acceso y de resultados educativos, y definen la educación como legitimación y reproducción de las estructuras y de las desigualdades de la sociedad. Defienden así una educación que fomente el cambio social, en la que los educandos participan activamente en el aprendizaje, y el programa de estudios y la pedagogía estimulan un análisis crítico de la sociedad.

**Los enfoques autóctonos:** reivindican la importancia de la pertinencia de la educación con respecto a las circunstancias socioculturales del país y del educando, lo que fomenta la elaboración a nivel local de los métodos pedagógicos y de las evaluaciones, así como de los planes de estudio, con la participación

de los estudiantes. Promueven una concepción del aprendizaje más allá de los límites de la escuela y a lo largo de la vida, aprovechando sus conocimientos anteriores.

**Los enfoques de la educación de adultos:** de manera general, estos enfoques consideran las experiencias del adulto como un elemento pedagógico fundamental. Las visiones más radicales establecen la importancia de la educación de los adultos como elemento clave de la transformación social. Es en trabajos como los de Paulo Freire donde se ve reflejada esta preocupación por la educación y su vínculo con los procesos de construcción de la ciudadanía, en el sentido de que la institución escolar debe crear un espacio de participación donde los distintos actores puedan intervenir de manera activa, voluntaria y equitativa, favoreciendo una mirada crítica de la realidad y estimulando el despertar de una conciencia política.

**Fuente:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005. Educación para todos. El imperativo de la calidad*, París, 2004; Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO/OREALC), *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe EPT/PRELAC*, Santiago de Chile, 2007; Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, México, D.F., Siglo XXI editores; Jacques Delors y otros, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 1996

## 2. La medición de la calidad de la educación

Cuando se habla de calidad de la educación, comúnmente se piensa en las características de la oferta de servicios de esta índole, sin embargo, las evaluaciones de la calidad se centran en los resultados educativos. Aunque los diversos estudios difieren respecto de qué resultados educativos se deben medir, la aproximación principal es la evaluación del rendimiento académico. Existen diversas alternativas de medición del rendimiento, que van desde el promedio de notas obtenido en el nivel, su corrección por el porcentaje de asistencia, la aplicación de pruebas que miden conocimientos, hasta la aplicación de pruebas estandarizadas a nivel nacional —en función del currículo del país— o internacional, que apuntan a medir principalmente el desarrollo de competencias

consideradas clave para desenvolverse en el mundo actual. Asimismo, las pruebas internacionales no están exentas de dificultades, pues es necesaria la adaptación lingüística y la consideración de las particularidades culturales de las comunidades donde se aplican.

En el presente acápite se optó por utilizar los resultados de lectura de la ronda 2000 de la prueba del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA). A diferencia de las pruebas de matemáticas y ciencias, la prueba de lectura fue aplicada por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) en el total de la muestra de un conjunto de 43 países, que incluye Argentina, Brasil, Chile, México y Perú (véase el recuadro III.7). La cobertura a nivel regional es menor a

la del primer estudio realizado en 1997 por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), que aplicó en 11 países pruebas de lenguaje y matemáticas entre estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria (UNESCO/OREALC, 1998a y 1998b). Pese a lo anterior, la prueba PISA posee la ventaja de la

comparabilidad con países desarrollados y se aplica entre estudiantes de 15 años, lo que permite evaluar los resultados de aprendizaje al finalizar la educación obligatoria. La evidencia es de carácter ilustrativo y no pretende establecer conclusiones taxativas respecto de la relevancia de diversos factores para explicar el desempeño estudiantil.

Recuadro III.7

**LA PRUEBA DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS PISA**

El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), fue desarrollado por el Directorado de Educación de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), con el fin de medir el grado de conocimientos y habilidades esenciales para la participación plena en la sociedad del conocimiento que manejan los estudiantes que están próximos a completar la educación obligatoria.

Hasta la fecha, PISA ha realizado tres rondas de aplicación, y se prevén al menos tres más hasta el 2015. Las rondas 2000, 2003 y 2006 se concentraron en lenguaje, matemáticas y ciencias, respectivamente. Se optó por utilizar la ronda 2000, dada la relevancia de las habilidades de lectura en el desarrollo de las restantes y la mayor cantidad de países latinoamericanos involucrados.<sup>a/</sup> En esta ronda, se distribuyeron nueve cuadernillos generales, que incluían la prueba de lectura, y solo cuatro con la prueba de matemáticas o ciencia.

De acuerdo con las recomendaciones del equipo técnico del PISA, para la estimación de parámetros poblacionales se utilizó el “puntaje plausible estandarizado” en la prueba de lectura de cada estudiante (media = 500 y desviación estándar = 100 en los países de la OCDE), construido a partir de la distribución estimada de habilidades según diversos patrones de respuesta y otros antecedentes. En cambio, las pruebas estadísticas fueron realizadas a partir de “estimaciones ponderadas de probabilidad” de la habilidad de lectura.

Para analizar la distribución de los puntajes plausibles se utilizaron cinco categorías:

Nivel 1 (334,76-407,47): los estudiantes son capaces solo de completar 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 (407,48-480,18): los estudiantes son capaces de realizar tareas básicas como localizar información directa, hacer inferencias de poca dificultad, encontrar el significado de partes definidas de un texto y usar algún conocimiento para entenderlo.

Nivel 3 (480,19-552,89): los estudiantes son capaces de realizar tareas de complejidad moderada, como localizar diversas unidades de información, asociar distintas partes de

un texto y relacionar textos con conocimientos con los que están familiarizados.

Nivel 4 (552,9-625,61): los estudiantes son capaces de realizar tareas más complejas, como localizar información escondida, construir significados desde matices de lenguaje y evaluar críticamente un texto.

Nivel 5 (625,62-): los estudiantes son capaces de completar tareas sofisticadas en lectura, pueden manejar la información que se presenta en textos complejos y deducen qué información es relevante a la tarea, evalúan críticamente y establecen hipótesis con la capacidad de recurrir a conocimientos y conceptos especializados que pueden ir contra las expectativas.

La base de datos internacional contiene una serie de índices que resumen tanto las condiciones extraescolares como las intraescolares, provenientes de los cuestionarios a estudiantes y a los directores (nivel escuela).<sup>b/</sup> Asimismo, algunos de los índices individuales pueden trabajarse a nivel de comunidad escolar. En las pruebas estadísticas se emplearon índices de resumen de las características familiares (índice socioocupacional, de bienestar material, de equipamiento educativo, de apoyo familiar al aprendizaje, entre otros), índices individuales a nivel de escuela (por ejemplo, presión de logro, clima disciplinario, integración escolar) e índices de escuela (compromiso docente, infraestructura, equipamiento educativo, proporción de docentes con educación terciaria, entre otros). Se trabajaron a nivel intervalar, y también a nivel ordinal, a partir de grupos cuartílicos en los países, salvo los índices de infraestructura y equipamiento educativo —para los que se utilizó la muestra completa— y algunos que no se pudieron equidistribuir (como el índice de recursos educacionales del hogar). De acuerdo con las recomendaciones, la unidad de análisis fue el estudiante, aun cuando se analizaran características de las escuelas.

Por último, para controlar el efecto de la progresión tardía en los puntajes, se seleccionaron los estudiantes que cursaban el décimo grado, salvo cuando la edad de entrada oficial al sistema educativo o el nivel de rezago hizo recomendable escoger la muestra que cursaba noveno grado. Este fue el caso de Alemania, Bulgaria, Brasil, Dinamarca, Finlandia, Irlanda, Hungría, Liechtenstein, Luxemburgo, Macedonia, Polonia, República Checa, Rumania, Suecia y Tailandia.

**Fuente:** Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), “PISA Brochure” [en línea] <<http://www.pisa.oecd.org>>; Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO/OREALC), *La conclusión universal de la educación primaria en América Latina: ¿estamos realmente tan cerca? Informe regional sobre los objetivos de desarrollo del Milenio vinculados a la educación*, Santiago de Chile, octubre de 2004.

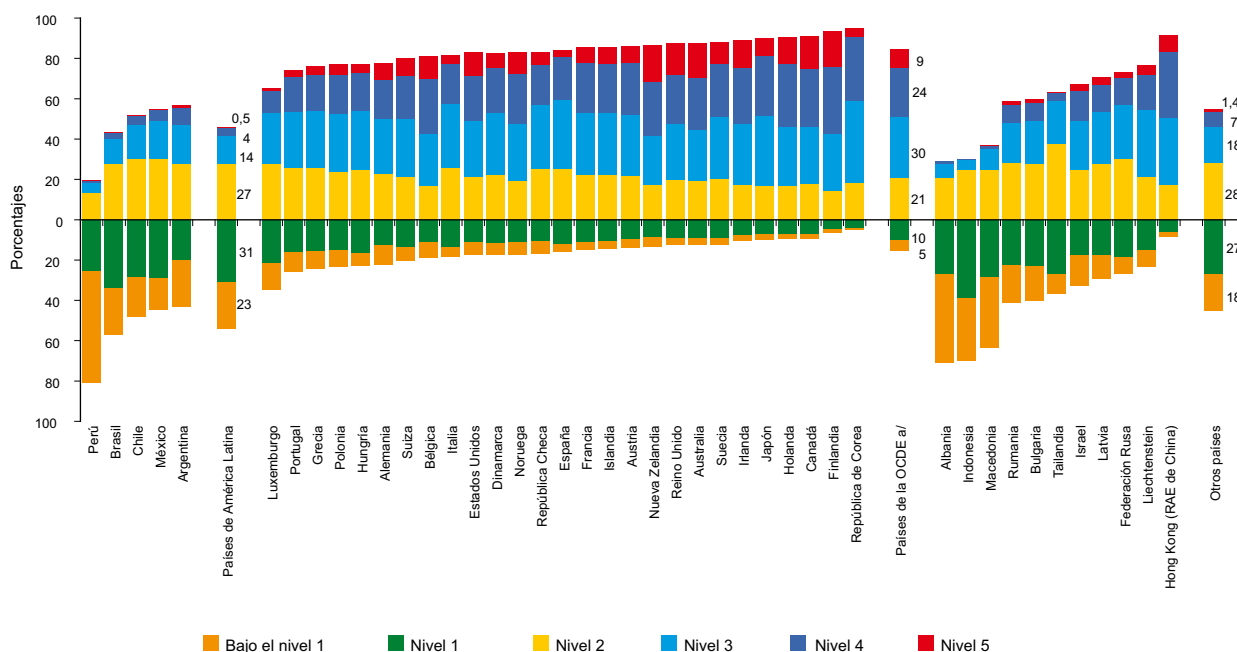
<sup>a</sup> La OCDE dio a conocer los resultados de la prueba PISA 2006. En esta ronda de la prueba, en la que se otorgó mayor peso a las ciencias, nuevamente se incluyó una cantidad importante de países de la región.

<sup>b</sup> Disponible en <<http://www.pisa.oecd.org>>.

A partir de puntajes de lectura agrupados en cinco grandes niveles de desempeño, los países latinoamericanos que participaron obtuvieron en general las peores distribuciones de resultados (véase el gráfico III.8). Alrededor del 31% de los estudiantes solo alcanzó un nivel rudimentario de

comprensión de los contenidos de las pruebas de lectura (nivel 1), y un 23% no logró ni siquiera ese nivel básico. Esta situación contrasta sobre todo con los países integrantes de la OCDE, donde solo un 15% de los estudiantes no supera el nivel 1 de competencias de lenguaje.

Gráfico III.8  
AMÉRICA LATINA (5 PAÍSES), OCDE (27 PAÍSES)<sup>a</sup> Y OTROS (11 PAÍSES): DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE 15 AÑOS DE EDAD, SEGÚN NIVEL DE DESEMPEÑO ALCANZADO EN LA PRUEBA DE LENGUAJE PISA 2000  
(En porcentajes)



**Fuente:** Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de procesamientos especiales de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), "Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes PISA 2000" [en línea] <<http://www.pisa.oecd.org>>.

<sup>a</sup> En los países de la OCDE no se incluye México.

Los resultados no solo reflejan un desempeño promedio menor entre los países de la región, sino también la heterogeneidad de rendimiento entre los estudiantes dentro de los países, producto de la variedad de grados o niveles educativos que cursan los educandos a una determinada edad (en el caso del estudio PISA, a los 15 años). Esto

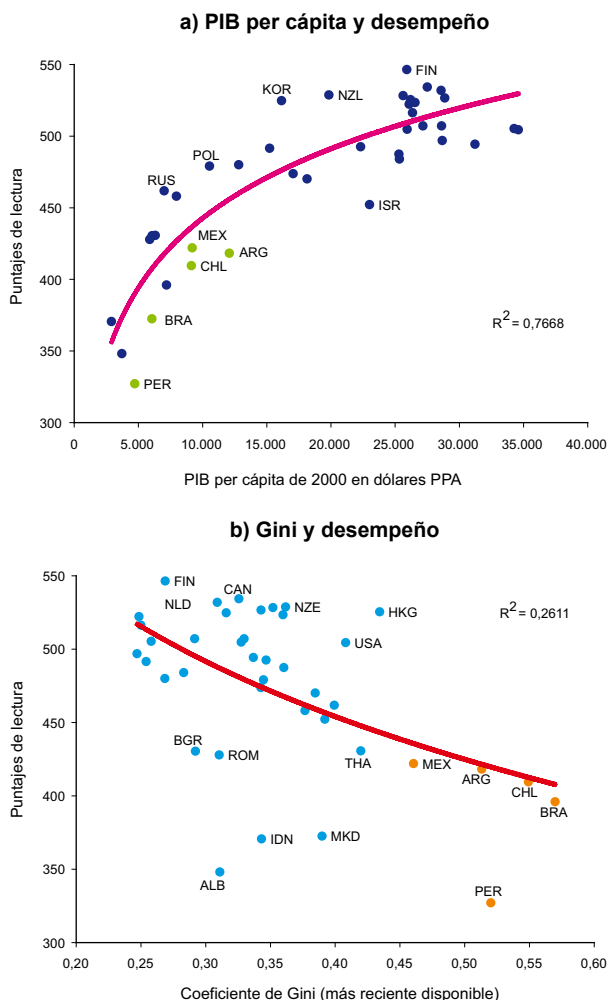
se debe, como se vio en las secciones anteriores, a la repetición, retraso escolar y al ingreso tardío. Para controlar los efectos del rezago escolar en el desempeño, se optó por seleccionar estudiantes de un solo nivel educativo, el décimo grado que, por lo general, corresponde al último año del ciclo de baja secundaria.

### 3. Factores asociados a las diferencias en los resultados educativos

Una de las preguntas básicas que surgen al ver las diferencias de puntajes entre los países es si estas se asocian a su nivel de desarrollo. Esta interrogante apela a los efectos de la pobreza y de los niveles de bienestar general en algunas sociedades e, implícitamente, a los niveles de inversión en el ámbito de la educación, en particular la pública. Asimismo, cabe cuestionarse si los menores puntajes de

los países latinoamericanos se deben a sus altos grados de desigualdad social, lo que podría traducirse en calidades diferenciales de los servicios educativos. La evidencia general indica que existe una marcada asociación entre los niveles del PIB per cápita y el desempeño educacional, que también se ve afectado en cierta medida por la desigualdad en la distribución del ingreso (véase el gráfico III.9).

Gráfico III.9  
**AMÉRICA LATINA (5 PAÍSES), OCDE (25 PAÍSES)<sup>a</sup>**  
**Y OTROS (11 PAÍSES): PUNTAJES MEDIOS EN LA PRUEBA DE**  
**LENGUAJE PISA 2000 ENTRE ESTUDIANTES QUE ASISTEN**  
**AL DÉCIMO GRADO, PIB PER CÁPITA DE 2000**  
**EN DÓLARES PPA Y COEFICIENTE DE GINI**  
*(Promedios)*



**Fuente:** Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de procesamientos especiales de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), “Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes PISA 2000” [en línea], <<http://www.pisa.oecd.org>>; Banco Mundial, “World Development Indicators” [en línea] <<http://devdata.worldbank.org/dataonline/>>.

<sup>a</sup> En los países de la OCDE no se incluyen Islandia y Luxemburgo.

Las preguntas anteriormente enunciadas no pretenden desatender la complejidad de los procesos educativos y de los sistemas educacionales: el desempeño de los estudiantes de los países de la región se encuentra por debajo del esperado de acuerdo con su nivel de riqueza (véase el gráfico III.9.a), lo que sugiere la existencia de otros factores que influirían de manera más directa en el rendimiento.

La diferenciación entre factores extraescolares y factores intraescolares permite distinguir entre diversos conjuntos de elementos que pueden influir en los resultados educativos. Analíticamente, se pueden entender los resultados de aprendizaje como la confluencia entre ambos bloques de factores. Así, es posible distinguir factores asociados a la oferta educativa (infraestructura, material educativo, docentes, autonomía escolar y, a nivel macro, el gasto en educación y su composición), factores asociados a la demanda de servicios educacionales (los niños y jóvenes en edad escolar y, en este apartado, los que efectivamente estudian), y factores propios de la interacción entre ambos (características de la comunidad educativa, clima disciplinario, niveles de apoyo docente, presión de logro, entre otros atributos a nivel de escuela).

Cabe preguntarse, por tanto, si los problemas de calidad de la enseñanza que se observan en la región se deben a insuficiencias generales de los sistemas educacionales —asociadas a las características de gestión del currículo educativo, del cuerpo docente y factores de aula—, o a la segmentación de la oferta educacional, a las desigualdades socioeconómicas que afectan a los estudiantes o bien a un proceso más complejo de segregación educativa, donde confluyen las desigualdades de origen y de la distribución de los servicios educativos.

#### a) Profesores y clima escolar

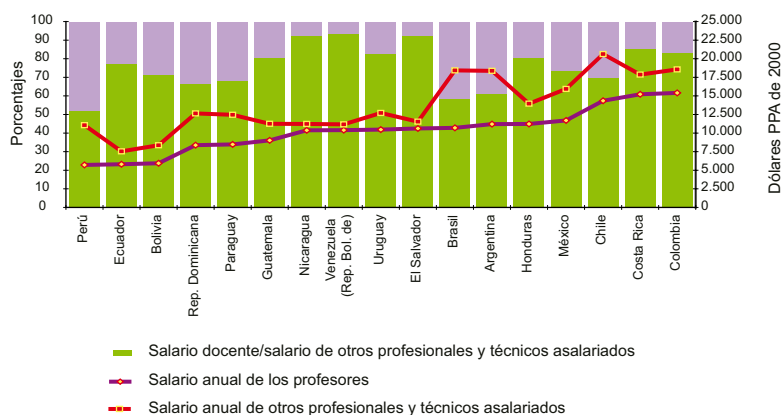
Una de las nociones comunes en el ámbito educativo es que el rendimiento de los alumnos depende de sus profesores. Esta afirmación supone un conjunto amplio de características individuales y grupales, entre las que se pueden contar la cantidad de profesores, el nivel de formación, la experiencia docente, el grado de apoyo al proceso de aprendizaje, el nivel de compromiso con los estudiantes, entre otros. Sin embargo, la evidencia proporcionada por la prueba PISA no permite concluir —como patrón sistemático entre los países de la región— que las características de los profesores, ya sea como cuerpo docente o dentro del aula, sean las más decisivas para la adquisición de las competencias de lenguaje, aun controlando los factores extraescolares y las características de la comunidad escolar.

Aunque existen algunas diferencias ligadas a la suficiencia de profesores dentro de la escuela, en la región el nivel de formación y de apoyo docente se asocia menos a la heterogeneidad en el rendimiento que en los países de la OCDE. Esto sugiere que en América Latina los factores extraescolares tendrían una mayor relevancia para explicar las diferencias de desempeño. Las características docentes tampoco se asocian de manera decisiva con la segmentación de la oferta educativa o la segregación escolar: el número de alumnos por profesor, la proporción de profesores con formación universitaria y otras características exploradas no son muy diferentes entre escuelas públicas y escuelas privadas, con más o menos equipamiento escolar o donde se concentran estudiantes de mayores o menores recursos.

Sin embargo, la evidencia indica que el nivel de compromiso docente con las actividades y con el cuerpo estudiantil tiene una mayor relevancia (véase el cuadro III.8).<sup>12</sup> Estos resultados son similares a los obtenidos en el primer estudio realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (UNESCO/OREALC, 1998b). Al respecto, uno de los temas recurrentes al analizar los diversos problemas del sector educativo son los incentivos para el desempeño docente. Pese a la variedad de mecanismos —que van desde los salarios hasta los sistemas de evaluación—, habitualmente los salarios se consideran centrales para el desempeño, puesto que si bien no necesariamente son factores motivacionales, pueden llegar a ser causa de insatisfacción. Además operan como señal para atraer a nuevos postulantes al ejercicio

profesional (Morduchowicz y Duro, 2007). En América Latina y el Caribe, los salarios docentes son más bajos que los de otros profesionales y técnicos asalariados, desde poco más del 50% del valor promedio de los últimos en Perú hasta poco más del 90% en El Salvador, Nicaragua y República Bolivariana de Venezuela. En términos reales, varían desde unos 6.000 dólares anuales (en paridad de poderes adquisitivos, PPA) hasta poco más de 15.000 dólares (véase el gráfico III.10). Si bien estos niveles salariales permiten a la mayoría de las familias situarse fuera de la pobreza, es frecuente que no ayuden a cubrir un nivel de vida adecuado para el desarrollo profesional, lo que perjudica el perfeccionamiento y la actualización pedagógica, y desincentiva la vocación docente de los jóvenes que llegan a la educación terciaria.

Gráfico III.10  
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (17 PAÍSES):  
INGRESO PROMEDIO ANUAL Y RAZÓN SALARIAL ENTRE LOS DOCENTES Y OTROS PROFESIONALES Y TÉCNICOS ASALARIADOS,  
ALREDEDOR DE 2005  
(En dólares PPA de 2000 y en porcentajes)



**Fuente:** Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/Instituto Internacional de Planeamiento para la Educación (UNESCO/OREALC/IIEP), *La inversión educativa en América Latina y el Caribe. Las demandas de financiamiento y asignación de recursos*, Buenos Aires, 2007.

Por otra parte, aunque suele establecerse que el nivel de compromiso de los profesores está muy relacionado con los incentivos salariales, no es menos cierto que puede verse reforzado o debilitado por las restantes condiciones de trabajo: material de apoyo docente y equipamiento escolar, gestión de la dirección, capacidad y motivación de los estudiantes, clima escolar, entre otros. Lo anterior refleja el hecho de que entre los estudiantes que pertenecen a comunidades escolares menos integradas (con un sentido de pertenencia debilitado), el rendimiento en la prueba de lenguaje es significativamente menor (véase el cuadro III.8). Esto da indicios del efecto negativo que puede tener un clima escolar deteriorado y con pautas de relación más

agresivas o excluyentes en el proceso de aprendizaje, y refuerza las conclusiones que al respecto se obtuvieron con el estudio realizado en 1997 por la UNESCO/OREALC (UNESCO, 1998a y 1998b).

Sin duda, el desafío de mejorar el desempeño docente —y por esa vía elevar los niveles de aprendizaje— debe ir acompañado de la necesaria inversión en los recursos que permitan optimizar dicho desempeño. En particular, es necesario nivelar el salario docente respecto de otras profesiones asalariadas. Además, es clave dotar a las escuelas con el equipamiento escolar y material de apoyo suficiente para proveer a los profesores con las herramientas necesarias que permitan guiar adecuadamente los procesos

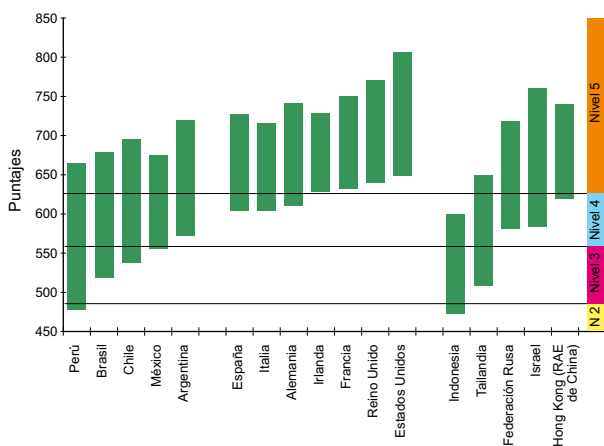
<sup>12</sup> Este se midió por medio de un índice que resume la evaluación que los directores de escuela hicieron respecto de la moral de los profesores, su involucramiento con el trabajo, su orgullo e identificación con la escuela, y su valoración del logro académico de los estudiantes.

de aprendizaje. Asimismo, no se pueden desatender aspectos psicosociales y conductas estudiantiles que favorecen u obstaculizan la adquisición de competencias, como la valoración familiar de la educación, la comunicación, el apoyo familiar al proceso educativo, el tiempo y estrategias dedicadas al estudio, la disciplina y el grado de integración escolar.

## b) Problemas de relevancia y pertinencia de la educación

Aunque parte de los problemas de la calidad de la enseñanza suelen ser atribuidos a la desigualdad social y a la segmentación educativa, es necesario a la vez considerar las características generales de los sistemas educacionales. Cabe esperar que los estudiantes que están en mejores condiciones para el proceso de aprendizaje logren un nivel efectivo similar en los distintos países. Sin embargo, al comparar el 10% de puntajes superiores en los países de América Latina, la dispersión de puntajes es algo mayor que en los países de la OCDE, y el rango de puntajes obtenidos es más bajo (véase el gráfico III.11).

Gráfico III.11  
AMÉRICA LATINA (5 PAÍSES), PAÍSES SELECCIONADOS DE LA OCDE (7 PAÍSES) Y OTROS PAÍSES (5 PAÍSES): RANGO Y CATEGORÍAS DE DESEMPEÑO DEL DECIL MÁS ALTO DE PUNTAJES ENTRE LOS ESTUDIANTES QUE CURSAN EL DÉCIMO GRADO<sup>a</sup>  
(En porcentajes)



**Fuente:** Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de procesamientos especiales de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), "Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes PISA 2000" [en línea] <<http://www.pisa.oecd.org>>.

<sup>a</sup> En Brasil se consideraron los estudiantes de noveno grado, por lo que las estimaciones no son comparables en términos de cantidad de años de estudio.

De acuerdo con los criterios internacionales, tampoco los estudiantes latinoamericanos de elite desarrollan suficientemente sus competencias y habilidades de comprensión de lectura, interpretación, relaciones y abstracción. Los resultados citados alertan respecto de las características del currículo educativo, pues las diferencias de puntajes en este caso serían asignables a las características predominantes de las estrategias de estudio entre los educandos o a los contenidos que se imparten en los sistemas educativos formales. Al ser estas competencias necesarias para participar de manera plena en la sociedad del conocimiento, es pertinente preguntarse por la relevancia de los contenidos curriculares para el desarrollo de las mismas.

Conforme a lo expuesto, cabe insistir en lo señalado por la UNESCO respecto del imperativo de calidad en la región. A los diversos problemas de equidad social, fuera y dentro del sistema educacional, se agrega la falta de adaptación de los currículos educativos a las habilidades actualmente requeridas, lo que afecta incluso a los estudiantes de mayores recursos.

También hay una falta de pertinencia de la educación impartida en función de las características de los educandos. No tener en cuenta las particularidades de estos, sobre todo de aquellos que integraron el sistema educativo tras la masificación, produce una inadaptación del "modelo común a todos". Muestra de esta situación son las inadaptaciones en cuanto al calendario escolar —al no considerar que en sectores rurales los niños no tendrán una continuidad de asistencia en época de cosecha—, o en la manera en que se dispensa el currículo, ya que los profesores que atienden a estudiantes de niveles bajos hablan un lenguaje incomprensible para ellos, con ejemplos que distan de sus realidades, lo que implica que sus propias experiencias de vida carezcan de valor en el contexto escolar (Reimers, 2002).

## c) Desigualdad social y desigualdad en la adquisición de competencias

Los esfuerzos vinculados a la masificación de la cobertura y el acceso a la educación se basan en el hecho de que esta es uno de los principales mecanismos de igualación de oportunidades para alcanzar el bienestar y la movilidad social. Si la adquisición de competencias es desigual, difícilmente el sistema educativo puede transformarse en una clave para un desarrollo económico más incluyente y sostenido en el largo plazo.

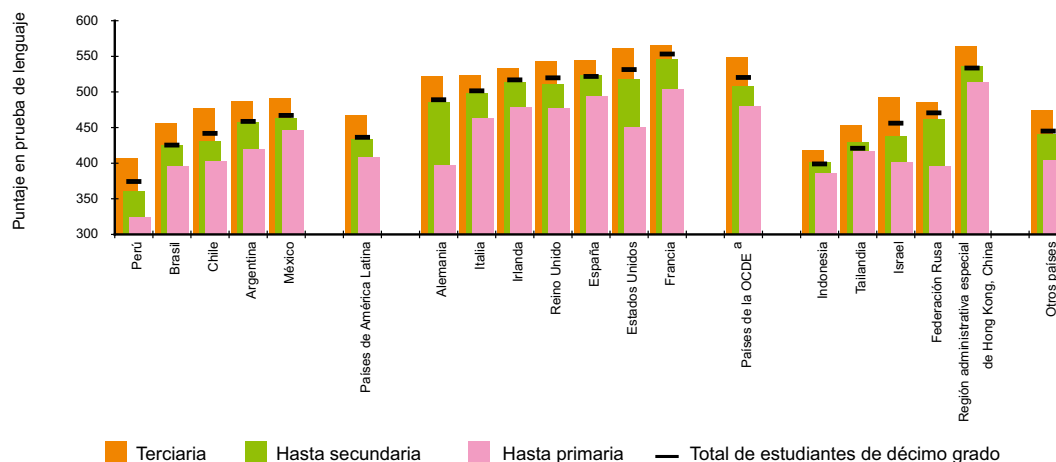
Los principales factores que se asocian a las diferencias en los puntajes obtenidos por los estudiantes de décimo grado son los extraescolares: el nivel educativo de los padres, el nivel socioocupacional de los mismos, el bienestar material del hogar (equipamiento general), y los recursos

materiales de carácter educativo y comunicacional disponibles en el hogar (véase el cuadro III.9). El factor más directamente relacionado en el conjunto de los cinco países de la región que participaron en la prueba es la disponibilidad de recursos materiales de tipo educativo. En este sentido, existe un cierto encadenamiento entre factores: hay una fuerte correlación entre el nivel educativo de los padres y su nivel socioocupacional, entre este y el bienestar material, y entre este último y los recursos educativos.

En los países de la OCDE, la situación es algo diferente. Pese a que este grupo de factores sigue siendo

el más relevante, la asociación entre sí es bastante menor. Asimismo, aunque las diferencias de puntajes siguen siendo fuertes, estos son significativamente más altos. La excepción son los puntajes de estudiantes que provienen de hogares con bajo capital educativo, sobre todo en aquellos países donde ha habido importantes flujos inmigratorios, como Alemania o Estados Unidos. Sin embargo, en todos los países analizados, parece subsistir la transmisión intergeneracional de las oportunidades educativas, pues se mantienen las diferencias en el ámbito de la adquisición de las competencias y habilidades esenciales para la participación plena en la sociedad (véase el gráfico III.12).

Gráfico III.12  
AMÉRICA LATINA (5 PAÍSES), PAÍSES SELECCIONADOS DE LA OCDE (7 PAÍSES) Y OTROS PAÍSES (5 PAÍSES):  
PUNTAJES OBTENIDOS EN LA PRUEBA DE LENGUAJE POR LOS ESTUDIANTES QUE CURSAN EL DÉCIMO GRADO,  
SEGÚN NIVEL DE EDUCACIÓN ALCANZADO POR SUS PADRES



**Fuente:** Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de procesamientos especiales de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), "Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes PISA 2000" [en línea] <<http://www.pisa.oecd.org>>.

<sup>a</sup> Total de 26 países, excluye México y Japón.

Lo anterior plantea una dificultad importante, pues al parecer subsiste la fuerte heredabilidad social del nivel de educación y competencias que cultivan las personas incluso en los países desarrollados. Sin embargo, en los últimos las inequidades al momento de iniciar el proceso educativo son inferiores, y la educación adquirida tiene un menor efecto diferenciador en el nivel de bienestar que puedan alcanzar a lo largo de su vida. En este sentido, la desigualdad socioeconómica es menos pronunciada y tiene, sobre todo, una influencia más reducida en el desarrollo de las competencias de lenguaje; a su vez, las diferencias en el "premio" a la educación (los ingresos) son menores. En la región, un desafío importante es reducir las desigualdades en la calidad de la inserción laboral —condiciones de contratación, condiciones de trabajo, ingresos, sistemas de protección— asociadas a los niveles de educación obtenidos.

#### d) La segregación educativa

Uno de los problemas comunes de los sistemas educativos es que la calidad de los servicios se segmenta socioeconómica y espacialmente. Los padres con mayores ingresos prefieren incorporar a sus hijos a escuelas con más recursos, que suelen privilegiar el ingreso de estudiantes provenientes de familias con mayor acceso al bienestar. En cambio, quienes provienen de estratos de menores ingresos con frecuencia tienen una cantidad muy reducida de alternativas educacionales, lo que se debe a la escasez de oferta educativa, a la localización muchas veces distante de las escuelas y a mecanismos de segmentación derivados del cobro que algunas instituciones efectúan para brindar sus servicios. Las escuelas que reciben estudiantes de bajos recursos suelen tener deficiencias en infraestructura, insumos educativos, cantidad y formación de los profesores, ya que por lo general son escuelas públicas, ubicadas en barrios

de bajos ingresos o en zonas rurales, y son casi la única oferta disponible para los estudiantes de sus alrededores. A grandes rasgos, dentro de los sistemas escolares coexisten escuelas para pobres y escuelas para ricos.

Este proceso de “autoselección”, que opera principalmente en los extremos de la estructura social, puede transformar a las escuelas en una suerte de guetos, distinguiéndose comunidades escolares de bajos y de altos recursos, lo que puede traducirse en una diferenciación entre ambientes escolares propicios para un mejor aprendizaje y desarrollo de competencias y ambientes escolares adversos. A esto se agrega el alto grado de diferenciación de la calidad de la oferta educacional.

Las características propias del sistema educativo, así como las del ambiente escolar, tienen una relevancia comparativamente menor si se considera el entorno familiar de los estudiantes. Sin embargo, al controlar los factores extraescolares (salvo las características individuales), algunos de los factores intraescolares adquieren relevancia.

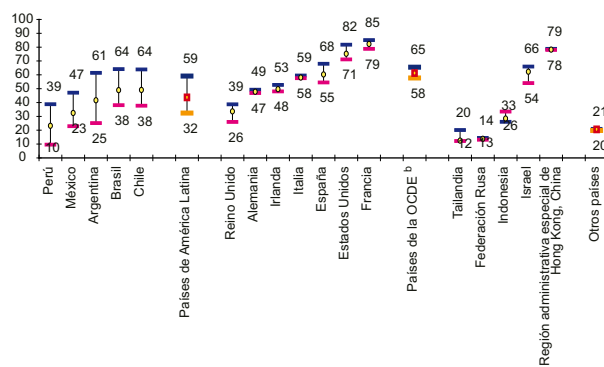
Según los resultados obtenidos a partir de la prueba PISA, aplicada en 43 países, las características de la comunidad educativa siguen en importancia a los aspectos familiares para estimar la variabilidad de puntajes en la prueba de lectura. En los países de América Latina se observa un grado de endogeneidad en la reproducción de las comunidades educativas y, por lo tanto, de homogeneidad entre los estudiantes —según el estatus socioocupacional de los padres y los niveles de bienestar material— bastante más fuerte que en los países desarrollados. Esto se da con mayor intensidad entre los estudiantes pertenecientes a los estratos más favorecidos: mientras en los países de la OCDE la probabilidad de un estudiante de altos recursos de pertenecer a una comunidad escolar con mayores niveles de bienestar es cinco veces superior a la de un estudiante de bajos recursos, en América Latina esta razón es de 10 a 1, situación que se agudiza sobre todo en Perú y Chile, donde la probabilidad es alrededor de 20 veces superior. En la región, las diferencias en las pruebas de lectura entre las comunidades de mayores y menores recursos bordea los 80 puntos, sin embargo, en estos países sube a 114 y 102, puntos respectivamente.

A lo anterior se agrega la segmentación de la oferta educacional. Entre los países de América Latina que participaron de la prueba, un 78% de los estudiantes de décimo grado lo hacen en escuelas públicas, proporción levemente menor que en los restantes grupos de países. Sin embargo, las escuelas públicas de la región tienen menor equipamiento educativo (computadores, laboratorios, material instructivo, biblioteca, sistemas multimedia, entre otros). Mientras en los países de la región el 72% de los estudiantes en el sistema privado

acceden a escuelas con buenos niveles de equipamiento, solo un 35% de los estudiantes en el sistema público tienen esa oportunidad; disparidad que es bastante más fuerte que en las otras regiones consideradas (véase el cuadro III.10).

Las diferencias en cuanto a disponibilidad de equipamiento educativo entre los países más desarrollados y los restantes no son tan marcadas como se esperaría: en promedio, el porcentaje de estudiantes de países de la OCDE que accede a escuelas con buenos niveles de equipamiento es de un 62%, y entre los latinoamericanos es de un 44%. Sin embargo, en los países de América Latina y el Caribe las desigualdades de acceso de acuerdo a la pertenencia a los cuartiles inferiores y superiores del índice socioocupacional son bastante notorias: mientras el 59% de los estudiantes del cuartil más alto accede a escuelas con buen nivel de equipamiento educativo, solo un 32% de los pertenecientes al cuartil más bajo gozan de las mismas condiciones (véase el gráfico III.13). Este porcentaje revela el alto grado de segmentación que se produce entre los servicios educativos dependiendo del nivel socioeconómico de las comunidades escolares que atienden, comunidades que en los extremos de la escala social, tienden a ser más homogéneas. Así, se separan los estudiantes pobres y ricos, y una proporción

Gráfico III.13  
AMÉRICA LATINA (5 PAÍSES), PAÍSES SELECCIONADOS DE LA OCDE (7 PAÍSES) Y OTROS PAÍSES (5 PAÍSES): PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES QUE CURSAN EL DÉCIMO GRADO EN ESCUELAS CON BUEN EQUIPAMIENTO EDUCATIVO, <sup>a</sup> SEGÚN CUARTILES DE NIVEL SOCIOOCUPACIONAL DE SUS PADRES (En porcentajes)



— Estudiantes del cuartil 4 que acceden a escuelas con buen equipamiento escolar  
 ● Estudiantes que acceden a escuelas con buen equipamiento escolar  
 — Estudiantes del cuartil 1 que acceden a escuelas con buen equipamiento escolar

**Fuente:** Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de procesamientos especiales de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), “Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes PISA 2000” [base de datos en línea] <<http://www.pisa.oecd.org>>.

<sup>a</sup> Las escuelas fueron agrupadas en dos estratos según el nivel de equipamiento educativo (biblioteca, herramientas multimedia, laboratorios de computación, de química, entre otros).

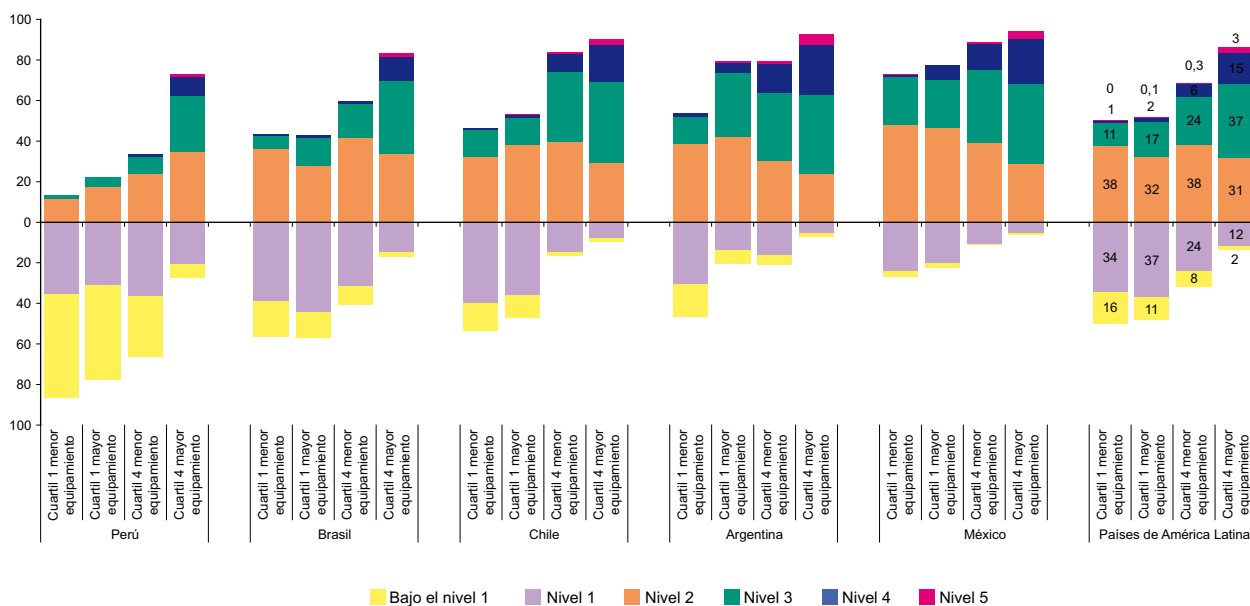
<sup>b</sup> Total de 27 países, excluye México.

significativa de los primeros acceden a escuelas públicas con problemas de infraestructura y otras insuficiencias, mientras que entre los últimos predomina el acceso a escuelas privadas altamente equipadas.

La fuerte segregación educativa en los países de la región refuerza la desigualdad en el aprovechamiento del

proceso educacional, pues a las desventajas socioculturales con que llegan los estudiantes de menores recursos se suma el acceso a servicios de enseñanza de una menor calidad comparativa respecto de los estudiantes de mayores recursos, lo que redundará en un menor aprendizaje, como se ve en el gráfico III.14.

Gráfico III.14  
**AMÉRICA LATINA (5 PAÍSES): DISTRIBUCIÓN DE LOS NIVELES DE DESEMPEÑO EN LA PRUEBA DE LECTURA ENTRE LOS ESTUDIANTES QUE CURSAN EL DÉCIMO GRADO, SEGÚN ESTRATO SOCIOOCUPACIONAL DE SUS PADRES Y EQUIPAMIENTO EDUCATIVO DE SUS ESCUELAS**  
 (En porcentajes)



**Fuente:** Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de procesamientos especiales de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), "Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes PISA 2000" [en línea] <<http://www.pisa.oecd.org>>.

En términos generales, en América Latina habría un mayor grado de permeabilidad del sistema educativo a la estructura social, considerando la gran desigualdad que la caracteriza. El aumento de la escolarización secundaria acentúa la estratificación de la oferta institucional y el carácter territorial de la misma aumenta la segmentación escolar. Las elites tradicionales o modernas escolarizan a sus hijos en colegios de jornada completa y con una oferta curricular variada en contenidos. Además, estos estudiantes establecen lazos en sus estratos, reforzando el capital y redes sociales

necesarios para una buena inserción laboral. En cambio, los sectores populares tienden a asistir a instituciones con mayores carencias en términos de infraestructura, oferta curricular y recursos en general (Morduchowicz y Duro, 2007). Así, la estratificación social se reproduce entre las escuelas, debilitando la capacidad de los sistemas educativos para igualar las oportunidades de los niños y jóvenes, lo que opera más bien como un mecanismo de diferenciación social que solo afirma las desigualdades que posteriormente se reproducen en el mercado de trabajo.

## D. Conclusión

La mayor o menor cantidad de años de estudio no es la única fuente de desigualdad educativa. La calidad de la educación que reciben los niños y jóvenes depende en gran parte de sus recursos económicos, lo que se asocia al clima educacional del hogar, cuyos efectos se expresan también en la creación de un ambiente extraescolar más o menos adecuado para reforzar los procesos de aprendizaje. Ante la masificación del logro en primaria y secundaria, las disparidades en la calidad educativa pasan a jugar un rol diferenciador importante para el tránsito a la educación postsecundaria y, por esa vía, al acceso a empleos adecuados y con remuneraciones suficientes. De esta manera, la calidad educativa adquiere mayor centralidad en la reproducción intergeneracional de las oportunidades de bienestar.

Es necesario establecer o reforzar los diversos mecanismos compensatorios que permiten nivelar las condiciones de los estudiantes que sufren mayores dificultades para que puedan enfrentar sistemas de promoción que evalúen más homogéneamente, y con estándares más altos, las competencias hoy consideradas básicas para el desarrollo pleno de la ciudadanía social. Se trata, entonces, de nivelar hacia arriba, y no solo de retener en el sistema educativo y hacer egresar a los estudiantes a costa de una menor calidad y eficacia de los procesos de enseñanza. Esto significa, entre otras cosas, velar por que los procesos de promoción automática no se transformen en un desincentivo para el desempeño docente.

Aunque el peso de los factores extraescolares es significativo a la hora de examinar los niveles de desempeño estudiantil, hay otros que logran contrarrestarlos en el mismo sistema educativo, por lo que es adecuado tenerlos en cuenta en la formulación de las políticas educacionales. Estudios en escuelas con desempeños destacables en contextos socioeconómicos adversos indican la importancia de la gestión escolar, que incluye menores niveles de jerarquía y autoritarismo, respeto por las personas, relaciones cercanas con los padres de familia y participación en la toma de decisiones. En el caso de la práctica docente, destacan el amplio espectro de estrategias de trabajo pedagógico, la importancia otorgada a las labores fuera de clase y el trabajo en grupo, y las altas expectativas de los profesores respecto de sus alumnos (UNESCO/OREALC, 2002).

Es necesario fortalecer los procesos de reforma educativa con miras no solo a reestructurar de manera orgánica el sistema educacional, aumentar la eficiencia en el uso de recursos y mejorar la infraestructura en un contexto de progresiva masificación de la educación, sino que también es necesario innovar significativamente en los modelos educativos, tanto en lo que se refiere a métodos de aprendizaje y a sus contenidos, como a la participación de diversos actores en la vida escolar.

También es importante asegurar que los docentes tengan formación postsecundaria para que adquieran las herramientas pedagógicas necesarias, que sus salarios sean suficientes y percibidos como tales, que no necesiten tener otros empleos y que sientan que sus habilidades y métodos de trabajo efectivamente influyen en la adquisición de competencias de sus alumnos. Asimismo, es preciso que los estudiantes no sean agrupados según características particulares, que sus padres se involucren en las labores de la escuela, que se cree un clima de aula respetuoso y se mantengan relaciones armónicas entre los educandos, que utilicen más tiempo para leer por placer y desarrollen una actitud más favorable a la lectura, a la vez que dispongan de materiales más variados (UNESCO/OREALC, 2004).

Es importante tener presente que la educación es un derecho humano fundamental y, por tanto, debe ayudar al desarrollo integral de las personas. No debe abordarse con fines meramente instrumentales, y entenderse solo como preparación del individuo para incorporarse al sistema productivo. La educación es un proceso de aprendizaje

permanente, que incluye elementos que provienen de sistemas escolarizados, no escolarizados e informales, que deben confluír para fomentar la práctica de valores, las artes, las ciencias y la técnica, la interculturalidad, el respeto a las culturas étnicas y el acceso generalizado a las nuevas tecnologías. Al mismo tiempo, dichos sistemas deben promover en los educandos la vocación por la democracia, los derechos humanos, la paz, la libertad, la solidaridad, la aceptación de la diversidad, la tolerancia y la equidad de género (CEPAL/OIJ, 2004; OIJ, 2005).

Por último, es importante no perder de vista que el alto grado de segregación escolar no solo reproduce las brechas educativas entre quienes tienen mayores o menores posibilidades de acceso al bienestar, sino que también crea sentidos de pertenencia e integración social en los microcosmos escolares, favoreciendo a la vez los altos grados de polarización socioeconómica que viven las sociedades latinoamericanas (sobre esto último, véase Gasparini y Molina, 2006). En este sentido, la escuela puede activar procesos de construcción de subculturas e identidades sociales fuertemente diferenciadas desde la

niñez, muchas veces opuestas entre sí, que minan el sentido de pertenencia a una sociedad común y, en definitiva, ponen trabas para la construcción de un nuevo contrato que refuerce la cohesión social (CEPAL/SEGIB, 2007).

Disminuir la segregación y segmentación escolar es parte no solo del imperativo de mejorar la calidad de la educación para todos, sino también de la estrategia que a nivel regional debe construirse para encarar su fragilidad económica, social y política. Como señaló recientemente la CEPAL, la construcción de un nuevo pacto de cohesión social en América Latina y el Caribe es un elemento fundamental de esa tarea, y la gran desigualdad social que subsiste, su gran obstáculo. En dicho sentido, este nuevo contrato de cohesión social debe incluir en forma explícita políticas educativas que enfrenten de manera activa el problema de la desigualdad social, por medio de acciones afirmativas que compensen las desventajas de los estudiantes más pobres y mejoren la calidad de los procesos de aprendizaje, aminorando la fuerte estratificación que persiste en los sistemas educativos.

Cuadro III.1

**AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): TASAS DE ASISTENCIA A LOS DISTINTOS CICLOS EDUCATIVOS ENTRE NIÑOS Y JÓVENES CON EDAD PARA ESTUDIAR<sup>a</sup>, TOTAL NACIONAL, ALREDEDOR DE 1990 Y 2005**

(Porcentajes)

País	Año	Niños en edad preescolar que asisten... <sup>b</sup>		Niños en edad para cursar primaria que asisten...		Niños y jóvenes en edad para cursar baja secundaria que asisten...		Jóvenes en edad para cursar alta secundaria que asisten...		Jóvenes en edad para cursar postsecundaria que asisten...	
		a la escuela	a educación preescolar	a la escuela	al ciclo primario	a la escuela	al ciclo de baja secundaria	a la escuela	al ciclo de alta secundaria	a la escuela	a algún ciclo de postsecundaria
Argentina (Gran Buenos Aires)	1997	...	73,3	98,8	97,7	97,3	76,1	74,5	45,1	40,0	27,9
	2005	93,1	92,8	98,9	96,5	98,4	76,8	86,5	42,4	40,3	32,1
Argentina (zonas urbanas)	2005	89,3	89,0	99,0	97,0	97,7	76,0	85,7	39,1	44,9	35,6
Bolivia (8 ciudades ppales. y El Alto)	1994	55,7	54,8	95,9	92,7	97,6	54,4	87,9	65,2	53,4	36,4
	2004	69,4	68,7	97,6	93,9	96,7	56,4	89,0	65,4	49,4	34,4
Bolivia	2004	52,2	52,0	76,1	74,1	71,9	39,2	65,4	43,9	35,5	22,5
Brasil	1990	58,7	58,1	86,3	85,3	82,3	39,3	56,2	16,1	23,9	5,7
	2005	90,3	88,5	97,9	94,3	96,7	73,3	81,6	46,1	33,6	13,4
Chile	1990	...	53,0	96,6	96,0	97,1	48,7	80,8	60,0	27,8	15,5
	2003	...	77,7	99,1	99,1	99,0	62,3	93,1	71,1	41,7	26,6
Costa Rica	1990	...	6,7	87,2	86,8	77,4	39,2	53,3	17,6	26,6	13,8
	2005	...	57,5	98,7	98,6	91,8	54,1	79,6	26,8	48,0	21,7
Colombia	1991	43,4	39,5	83,2	80,6	81,0	46,4	63,6	21,6	32,2	10,6
	2005	80,5	79,3	96,3	93,7	92,9	65,4	77,4	36,9	33,6	18,4
Ecuador (zonas urbanas)	1990	...	...	96,9	94,9	92,3	65,3	78,5	46,6	45,3	24,4
	2005	85,5	75,1	96,5	81,7	90,8	57,6	77,9	65,5	41,9	29,6
Ecuador	2005	77,8	67,5	95,7	82,7	85,9	54,4	69,5	55,9	35,2	22,8
El Salvador	1995	62,2	58,1	86,0	83,2	72,3	36,0	46,5	25,3	21,5	12,2
	2004	75,3	75,1	92,5	89,3	81,8	50,7	57,4	31,6	19,8	12,7
Guatemala	2004	...	...	84,7	82,5	65,8	29,0	46,4	12,9	18,5	10,8
Honduras	1990	35,9	34,5	81,3	80,2	55,5	19,4	27,5	7,6	13,0	4,8
	2003	69,0	67,7	90,6	88,8	66,0	33,0	41,4	18,9	21,1	8,9
México	1996	...	76,8	96,7	94,9	84,0	58,4	54,6	36,5	23,9	12,8
	2005	...	89,8	98,2	96,9	90,8	72,1	63,7	47,2	30,9	21,0
Nicaragua	1993	48,8	32,9	78,8	75,5	65,7	27,8	48,3	11,5	23,1	7,0
	2001	...	77,2	87,9	83,5	77,3	39,2	51,8	17,2	28,1	14,6
Panamá	1991	45,6	45,1	95,2	93,5	86,5	58,3	68,1	42,5	32,2	19,9
	2005	70,5	70,0	97,9	97,2	91,3	65,9	79,0	51,9	37,1	25,2
Paraguay (zonas urbanas)	1994	...	35,3	92,5	92,3	89,2	40,4	64,8	34,9	29,1	13,9
	2005	...	74,2	96,9	95,9	94,8	62,6	83,1	48,4	38,2	21,5
Paraguay	2005	...	60,5	95,3	94,4	89,2	53,3	71,3	38,1	31,8	15,5
Perú	1997	...	69,6	94,5	94,4	88,9	29,2	77,1	11,8	37,1	12,6
	2003	76,7	76,4	95,8	93,6	91,1	61,4	79,6	45,8	36,5	21,0
República Dominicana	1997	74,4	61,3	92,6	91,3	96,0	22,5	82,6	31,6	39,1	13,1
	2005	95,6	50,6	97,8	92,8	97,5	44,4	88,3	53,7	45,8	21,6
Uruguay (zonas urbanas)	1990	...	72,2	98,5	97,3	93,9	65,7	71,0	44,2	34,2	18,0
	2005	...	96,3	98,6	97,7	95,4	71,6	78,4	53,6	44,8	26,0
Rep. Bol. de Venezuela	1990	...	64,1	92,2	91,5	88,6	42,9	68,6	20,8	36,8	15,8
	2005	85,9	84,3	96,8	91,8	94,3	68,4	81,0	45,0	43,1	26,6
América Latina	1990	61,6	60,5	91,1	89,7	83,6	44,8	60,5	26,7	27,8	11,0
	2005	86,3	84,2	97,2	94,3	93,5	68,7	76,2	46,6	34,5	18,5

Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

<sup>a</sup> Los criterios fueron adoptados de acuerdo a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), 1997.

<sup>b</sup> Niños con un año de edad menos que la edad oficial de entrada en el país al ciclo primario. Véase el recuadro III.1.

Cuadro III.2

**AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): PROGRESIÓN ESCOLAR OPORTUNA ENTRE ESTUDIANTES DE 10 A 14 AÑOS DE EDAD Y ESTUDIANTES Y EGRESADOS DE 15 A 19 AÑOS DE EDAD, <sup>a</sup> SEGÚN QUINTILES SELECCIONADOS DE INGRESO PER CÁPITA, TOTAL NACIONAL, ALREDEDOR DE 1990 Y 2005**

(Porcentajes)

País	Año	Estudiantes entre 10 y 14 años de edad que están...						Estudiantes entre 15 y 19 años de edad que están...					
		en progresión oportuna			retrasados tres o más años			en progresión oportuna			retrasados tres o más años		
		Total	Quintil de ingresos per cápita		Total	Quintil de ingresos per cápita		Total	Quintil de ingresos per cápita		Total	Quintil de ingresos per cápita	
			Quintil I	Quintil V		Quintil I	Quintil V		Quintil I	Quintil V		Quintil I	Quintil V
Argentina (Gran Buenos Aires)	1997	95,8	93,5	98,0	3,4	6,0	0,8	85,3	72,0	94,8	14,7	29,5	3,9
	2005	93,9	90,4	96,5	4,7	5,9	3,7	88,8	79,4	94,8	7,3	13,9	4,0
Argentina (zonas urbanas)	2005	93,4	89,7	97,3	5,0	7,2	2,6	87,6	79,2	93,4	9,9	18,6	4,4
Bolivia (8 ciudades ppales. y El Alto)	1994	89,9	87,3	93,7	7,9	10,0	2,9	86,7	81,8	92,8	12,0	17,9	7,1
	2004	90,8	86,8	95,8	6,0	6,3	0,8	86,0	82,4	93,6	11,7	18,0	6,0
Bolivia	2004	89,0	82,8	95,0	9,4	19,2	3,1	84,4	75,5	91,8	15,5	29,6	5,9
Brasil	1990	71,6	50,6	90,6	33,5	59,3	7,3	56,4	23,1	78,7	52,0	83,6	23,9
	2005	88,0	79,7	97,4	11,5	21,6	2,1	78,7	58,6	93,4	25,3	49,8	6,2
Chile	1990	88,4	83,6	92,1	8,2	13,2	3,0	85,5	79,8	89,3	11,6	19,1	4,0
	2003	91,9	89,1	95,2	2,8	5,2	0,9	87,2	82,0	91,0	6,7	10,7	2,5
Costa Rica	1990	82,9	74,8	91,9	15,1	25,6	4,5	76,8	70,3	87,1	27,4	35,8	13,7
	2005	85,6	79,8	95,6	10,3	16,0	2,4	74,6	65,1	86,8	30,0	41,9	14,9
Colombia	1991	80,4	71,8	91,9	22,3	33,0	7,6	69,4	53,7	79,9	36,7	55,4	23,5
	2005	86,4	81,1	93,1	12,6	19,2	4,7	83,5	75,0	91,6	18,6	29,6	6,6
Ecuador (zonas urbanas)	1990	90,8	88,2	96,3	8,0	10,2	2,7	81,0	76,1	86,8	21,5	26,8	15,5
	2005	96,6	94,2	98,2	3,3	4,1	2,1	91,6	86,8	95,8	8,0	14,3	3,3
Ecuador	2005	94,6	90,3	97,6	5,1	8,6	2,8	89,9	84,3	94,6	10,2	18,3	4,2
El Salvador	1995	80,7	68,3	93,3	21,4	37,8	6,9	80,0	61,1	91,3	23,9	46,6	9,9
	2004	87,3	79,1	96,5	12,7	23,2	2,0	84,2	67,0	92,5	17,7	39,7	5,5
Guatemala	2004	81,0	73,8	90,5	16,8	28,5	5,0	75,2	50,1	89,3	29,7	58,8	12,2
Honduras	1990	77,6	67,5	89,0	23,8	37,5	7,5	66,0	48,5	75,6	41,0	61,5	28,2
	2003	83,9	74,8	94,3	16,3	27,6	5,0	74,8	46,5	87,9	30,2	62,2	12,6
México	1996	90,0	80,6	97,8	9,2	19,8	1,4	83,3	73,9	89,7	17,0	30,4	9,0
	2005	94,4	89,8	98,6	4,1	8,6	0,6	89,7	82,8	94,0	8,8	14,2	4,3
Nicaragua	1993	80,5	68,8	89,5	21,7	37,6	8,8	67,9	51,4	75,3	38,4	58,3	28,4
	2001	83,0	72,3	89,8	18,5	32,9	9,7	75,9	53,3	86,2	28,4	55,6	15,2
Panamá	1991	89,4	82,3	98,2	10,1	18,1	2,0	85,3	76,5	92,5	15,8	27,7	7,4
	2005	91,7	84,6	99,3	7,1	14,9	0,4	88,5	80,7	94,5	11,5	20,6	2,4
Paraguay (zonas urbanas)	1994	79,7	69,5	87,8	17,9	34,0	4,8	79,7	68,0	86,3	22,4	38,0	16,0
	2005	88,0	79,8	96,4	9,0	14,9	0,8	83,0	78,6	89,7	15,4	21,2	8,2
	2005	85,1	77,2	96,4	12,1	21,1	2,7	81,5	74,8	88,5	18,1	27,4	7,9
Perú	1997	68,9	52,2	75,3	34,3	57,7	12,1	59,4	37,4	69,0	48,3	72,6	31,6
	2003	88,8	79,8	97,3	9,6	19,9	1,6	86,7	71,6	95,0	15,1	34,1	6,0
República Dominicana	1997	79,2	72,1	88,9	23,2	29,5	12,2	70,7	60,5	79,0	35,4	47,7	25,2
	2005	91,8	87,3	94,7	7,6	10,2	5,7	85,3	79,6	90,0	16,8	24,4	9,7
Uruguay (zonas urbanas)	1990	90,6	83,4	96,8	5,6	11,6	1,9	84,4	75,6	89,2	15,1	26,9	6,1
	2005	91,7	84,6	99,2	4,5	8,6	0,7	85,2	73,5	92,3	14,6	30,1	3,1
Venezuela (Rep. Bol. de)	1990	79,5	72,1	88,2	21,3	31,3	9,1	70,3	62,2	80,6	35,6	45,6	22,0
	2005	91,3	87,4	95,7	7,1	11,3	3,1	85,0	79,5	90,9	17,4	24,3	10,3
América Latina	1990	76,3	61,8	89,1	27,8	47,6	7,7	65,9	44,2	80,2	42,2	66,3	22,1
	2005	88,9	82,1	95,6	10,4	18,8	3,5	82,1	66,7	92,5	21,2	41,2	7,1

Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

<sup>a</sup> Los criterios fueron adoptados de acuerdo a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), 1997. Para mayores detalles de la clasificación, véase el recuadro III.1.

Cuadro III.3

**AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): JÓVENES DE DIVERSOS GRUPOS DE EDAD QUE CULMINARON LA EDUCACIÓN PRIMARIA, EL CICLO DE BAJA SECUNDARIA Y DE ALTA SECUNDARIA, Y AL MENOS 5 AÑOS DE EDUCACIÓN TERCIARIA, SEGÚN QUINTILES SELECCIONADOS DE INGRESO PER CÁPITA, TOTAL NACIONAL, ALREDEDOR DE 1990 Y 2005**

(Porcentajes)

País	Año	Jóvenes de 15 a 19 años que culminaron el ciclo de educación primaria			Jóvenes de 20 a 24 años que culminaron el ciclo de baja secundaria			Jóvenes de 20 a 24 años que culminaron el ciclo de educación secundaria			Jóvenes de 25 y 29 años que culminaron al menos cinco años de educación terciaria		
		Total	Quintil de ingresos per cápita		Total	Quintil de ingresos per cápita		Total	Quintil de ingresos per cápita		Total	Quintil de ingresos per cápita	
			Quintil I	Quintil V		Quintil I	Quintil V		Quintil I	Quintil V		Quintil I	Quintil V
Argentina (Gran Buenos Aires)	1997	97,3	93,6	99,3	68,5	35,0	92,3	49,9	13,8	84,3	11,6	0,0	33,2
	2005	97,8	96,2	99,6	84,4	61,9	97,4	69,2	44,0	91,4	11,4	1,4	29,1
Argentina (zonas urbanas)	2005	97,1	94,6	99,4	83,2	64,2	96,0	68,7	45,0	90,2	10,8	0,8	26,7
Bolivia (8 ciudades ppales. y El Alto)	1994	91,2	90,1	88,9	81,5	79,8	87,6	58,4	54,3	69,7	7,9	2,4	19,8
	2004	94,2	92,2	93,9	84,2	72,5	92,5	63,3	47,7	83,5	11,5	0,5	29,5
Bolivia	2004	88,7	73,4	94,8	74,5	43,4	90,2	51,4	19,6	73,5	7,9	0,1	22,8
Brasil	1990	73,2	46,7	92,7	41,7	12,9	76,6	21,1	3,1	51,5	2,1	0,1	7,4
	2005	92,6	83,9	98,5	70,9	37,4	95,3	48,8	15,2	85,6	3,5	0,1	14,4
Chile	1990	93,5	90,0	97,6	82,9	67,5	95,0	51,0	23,1	79,8	6,0	0,2	19,8
	2003	98,3	97,1	99,5	94,4	85,6	99,0	73,9	50,0	92,5	9,8	1,0	30,0
Costa Rica	1990	82,4	70,8	94,4	38,6	16,0	65,3	28,9	10,6	54,2	4,3	0,0	12,4
	2005	92,3	86,7	97,6	55,5	33,7	79,0	41,2	17,0	69,4	6,8	0,0	20,2
Colombia	1991	80,0	70,6	88,8	43,8	21,7	66,2	32,8	12,9	55,9	8,3	0,7	24,1
	2005	91,1	86,5	96,7	68,4	49,7	88,1	60,3	40,0	84,1	18,4	2,4	50,3
Ecuador (zonas urbanas)	1990	93,2	91,1	93,9	67,7	55,2	79,2	48,1	32,4	64,6	9,9	2,8	22,5
	2005	95,0	90,9	96,2	74,9	53,5	93,5	58,8	32,9	85,1	12,9	1,6	33,5
Ecuador	2005	92,8	86,8	96,4	63,3	35,3	89,7	48,3	22,2	79,4	9,8	0,5	26,5
El Salvador	1995	61,2	37,1	84,3	47,3	16,3	79,6	27,2	6,2	58,0	3,6	0,0	12,0
	2004	76,1	58,6	92,9	58,4	24,6	84,1	36,5	8,2	67,7	4,6	0,5	14,4
Guatemala	2004	58,3	36,2	82,2	33,2	10,3	62,7	24,9	6,9	51,6	3,9	0,0	13,0
Honduras	1990	57,9	39,5	79,9	22,8	7,0	48,1	12,7	1,9	31,1	2,2	0,0	6,8
	2003	70,6	48,1	90,1	28,9	4,9	62,5	17,6	1,2	42,9	2,3	0,0	7,4
México	1996	87,2	69,3	97,5	62,2	24,9	87,2	23,3	3,0	52,6	7,5	0,0	20,7
	2005	93,9	85,4	99,2	74,1	42,0	93,2	40,6	11,9	71,5	7,7	0,4	21,8
Nicaragua	1993	55,2	34,2	81,4	27,7	12,2	51,2	14,4	6,3	30,3	3,2	0,0	9,0
	2001	64,5	37,4	86,3	36,2	11,4	64,9	26,4	4,4	55,4	3,8	0,3	12,4
Panamá	1991	91,4	83,6	97,2	62,8	34,9	81,4	44,6	20,5	69,5	7,9	1,4	23,5
	2005	95,0	85,6	99,4	70,7	33,8	90,2	52,6	16,9	76,9	13,2	0,8	34,4
Paraguay (zonas urbanas)	1994	84,3	71,6	91,3	56,5	26,1	80,0	36,5	12,4	57,8	4,0	0,0	13,6
	2005	94,0	86,5	98,4	72,0	38,9	92,5	54,3	18,7	76,4	9,7	0,4	22,6
	2005	89,5	80,9	96,5	61,1	31,7	83,3	43,9	13,5	69,1	6,9	0,3	17,2
Perú	1997	74,2	46,6	91,2	66,9	21,7	87,0	29,7	7,3	47,4	0,8	0,0	2,6
	2003	91,0	76,6	97,5	73,3	32,6	94,4	64,7	23,8	89,5	14,8	2,2	33,8
República Dominicana	1997	70,3	59,3	83,7	58,5	41,8	72,7	28,5	14,5	45,1	4,0	0,0	11,4
	2005	86,1	81,5	92,0	75,8	60,5	85,5	46,9	29,8	63,3	2,6	0,3	7,7
Uruguay (zonas urbanas)	1990	96,5	92,2	99,7	66,8	33,8	87,9	31,9	7,7	60,0	4,6	0,0	14,3
	2005	96,4	91,7	99,4	71,3	34,1	95,5	39,2	7,3	75,4	5,1	0,3	15,5
Venezuela (Rep. Bol. de)	1990	83,6	75,5	93,0	50,1	37,2	68,8	33,0	23,7	50,3	5,2	0,7	13,9
	2005	91,5	87,5	94,6	67,6	51,0	84,7	52,5	35,4	72,6	9,5	2,6	22,9
América Latina	1990	79,4	61,0	92,9	52,8	23,9	78,8	27,1	7,9	53,9	4,8	0,2	14,2
	2005	91,9	84,1	97,5	71,3	42,4	91,8	49,6	20,5	79,6	7,4	0,7	22,6

Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

<sup>a</sup> La duración de los ciclos es acuerdo a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), 1997 (véase el recuadro III.1).

**Cuadro III.4**  
**AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): INDICADORES EDUCATIVOS SELECCIONADOS ENTRE NIÑOS Y JÓVENES DE DIVERSOS GRUPOS DE EDAD SEGÚN SEXO,**  
**TOTAL NACIONAL, ALREDEDOR DE 1990 Y 2005**  
*(Porcentajes)*

País	Año	Tasas de asistencia neta						Tasa de deserción durante el ciclo primario						Jóvenes de 15 a 19 años en progresión oportuna						Conclusión del ciclo secundario en jóvenes de 20 a 24 años								
		a preescolar		a primaria		a baja secundaria		a alta secundaria		a postsecundaria o terciaria		Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres		
		Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Argentina (Gran Buenos Aires)	1997	75,1	71,5	97,4	98,0	75,2	40,4	50,9	25,0	31,0	1,4	0,7	64,7	77,2	96,9	97,7	46,0	53,6	9,2	14,0								
	2005	89,6	96,0	96,3	96,8	75,4	38,6	46,0	28,0	36,3	1,3	0,4	75,0	83,3	97,4	98,1	63,8	74,7	9,0	13,5								
Argentina	2005	87,1	91,2	96,7	97,4	74,5	35,3	42,9	31,1	39,9	1,7	0,8	71,2	80,2	96,6	97,7	65,0	72,5	9,2	12,1								
Bolivia (8 ciudades)	1994	58,3	53,2	92,6	92,9	52,6	67,4	63,2	39,3	34,0	3,9	8,6	72,5	74,9	93,5	89,1	63,0	54,3	9,4	6,6								
	2004	67,0	71,6	94,0	93,8	55,6	64,4	66,3	35,9	32,9	2,9	5,4	69,9	75,1	96,0	92,7	66,7	60,0	11,9	11,1								
Bolivia	2004	51,6	52,7	73,4	74,9	38,4	40,0	48,5	50,0	24,0	7,2	10,1	68,0	69,8	90,5	86,8	56,2	46,9	7,8	8,0								
Brasil	1990	57,7	59,7	84,5	86,1	36,1	42,4	18,0	23,3	4,8	6,6	15,3	11,4	29,0	35,1	69,0	77,5	17,7	24,4	2,3	1,8							
	2005	89,9	90,6	94,6	94,1	69,6	77,3	46,9	55,5	11,5	15,3	3,3	1,6	55,2	66,3	90,6	94,6	44,1	53,6	3,1	3,9							
Chile	1990	54,1	51,9	95,8	96,3	46,4	51,1	64,6	66,5	16,7	14,4	4,7	3,9	69,4	74,4	93,0	94,1	49,3	52,6	5,8	6,1							
	2003	78,1	77,3	99,0	99,1	59,3	65,2	71,5	74,4	27,2	26,1	1,1	0,7	74,7	80,9	98,0	98,7	71,7	76,1	10,0	9,7							
Costa Rica	1990	5,6	7,7	86,7	87,0	40,0	38,3	29,5	25,0	13,8	13,7	13,2	10,9	56,1	57,2	81,0	84,0	26,6	31,3	4,3	4,2							
	2005	54,6	60,1	98,5	98,8	49,2	58,9	26,8	36,1	19,7	23,9	5,6	4,1	48,2	56,7	91,0	93,7	39,0	43,4	6,0	7,6							
Colombia	1991	43,0	43,8	80,0	81,1	44,0	48,9	29,6	30,9	9,7	11,4	17,8	13,4	41,8	48,0	77,1	82,8	30,6	34,6	8,3	8,3							
	2005	80,5	80,5	93,6	93,9	62,0	69,0	40,4	46,8	17,4	19,4	7,4	4,6	62,6	72,4	89,0	93,3	57,8	62,6	17,0	19,5							
Ecuador	1990	...	...	94,8	95,1	61,3	69,5	44,3	49,0	23,9	24,9	4,4	2,7	60,0	66,0	91,9	94,5	44,8	51,0	9,7	10,0							
	2005	84,0	87,2	80,6	83,0	58,3	56,9	63,2	67,9	28,6	30,5	3,1	2,2	81,2	85,1	94,2	95,8	58,1	59,5	11,3	14,4							
Ecuador	2005	76,7	79,0	82,0	83,5	54,0	54,7	63,2	67,9	21,6	24,0	4,6	3,6	77,3	82,6	91,9	93,7	47,4	49,3	8,4	11,1							
El Salvador	1995	61,2	63,2	83,3	83,2	35,2	36,9	37,9	38,5	11,7	12,7	24,4	24,8	57,9	68,3	59,3	63,0	25,8	28,5	4,2	3,0							
	2004	75,1	75,5	89,6	89,1	48,3	53,1	44,6	39,2	13,4	12,1	15,6	14,8	65,2	73,3	74,4	77,9	36,9	36,1	4,9	4,2							
Guatemala	2004	...	...	83,1	81,9	28,5	29,5	24,2	19,2	11,8	9,9	21,3	31,1	50,7	60,4	64,1	52,7	26,8	23,3	3,3	4,3							
Honduras	1990	33,5	38,3	79,6	80,8	17,3	21,6	13,8	16,9	4,7	4,9	30,0	24,8	39,0	41,4	54,4	61,4	10,7	14,5	3,0	1,5							
	2003	70,1	68,1	88,0	89,7	29,6	36,3	31,7	33,6	7,9	9,8	21,3	15,2	50,9	56,8	66,8	74,4	14,7	20,4	2,2	2,4							
México	1996	77,5	76,0	94,8	95,0	58,4	58,4	45,9	50,9	13,9	11,8	9,4	9,6	63,5	69,9	87,4	86,9	26,0	20,8	7,7	7,2							
	2005	87,7	91,8	97,1	96,7	72,4	71,8	52,3	55,1	20,2	21,8	4,2	3,8	76,9	82,7	94,2	93,7	40,1	41,0	8,5	7,1							
Nicaragua	1993	46,2	51,6	74,1	77,0	24,7	30,9	16,0	20,5	8,1	6,0	25,4	21,8	40,3	43,5	51,6	58,8	12,5	16,1	2,8	3,5							
	2001	78,1	76,2	83,9	83,0	35,6	43,3	18,0	31,0	11,5	17,9	23,9	15,6	46,4	61,9	58,6	70,8	22,8	29,7	3,3	4,3							

(Conclusión)

América Latina (18 Países): Indicadores Educativos Seleccionados Entre Niños y Jóvenes de Diversos Grupos de Edad Según Sexo, Total Nacional, Alrededor de 1990 y 2005  
 Cuadro III.4  
 (Porcentajes)

País	Año	Tasas de asistencia neta						Tasa de deserción durante el ciclo primario		Jóvenes de 15 a 19 años en progresión oportuna		Conclusión del ciclo secundario en jóvenes de 20 a 24 años		terciario en jóvenes de 25 a 29 años <sup>a</sup>							
		a preescolar		a primaria		a baja secundaria		a alta secundaria		a postsecundaria o terciaria		Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres			
		Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres		
Panamá	1991	43,0	48,1	93,1	93,9	56,7	59,9	43,7	53,6	17,8	22,1	6,9	4,6	66,1	75,4	90,0	92,8	42,0	47,2	6,8	8,8
	2005	71,6	69,2	97,0	97,4	63,6	68,3	66,8	66,8	20,3	30,2	2,8	2,8	69,6	84,5	94,8	95,2	48,1	57,3	9,7	16,6
Paraguay	1994	38,8	31,9	92,8	91,8	39,3	41,4	35,0	34,8	13,3	14,4	12,5	12,3	56,8	62,9	84,4	84,1	33,8	38,8	4,6	3,5
	2005	72,0	76,8	95,5	96,4	63,8	61,6	43,2	53,5	20,5	22,4	4,7	3,3	61,7	70,5	93,7	94,2	56,1	52,7	7,5	11,7
Paraguay	2005	56,0	65,2	93,6	95,2	52,1	54,4	43,2	53,5	13,4	17,6	10,4	5,8	57,9	68,3	87,1	92,0	43,6	44,1	5,7	8,1
Perú	1997	67,2	71,9	94,7	94,2	29,0	29,4	15,5	16,2	10,9	14,2	16,3	16,3	21,7	28,4	73,8	74,7	27,0	32,1	1,0	0,6
	2003	75,9	77,5	93,7	93,5	61,6	61,2	54,7	58,2	19,1	23,0	5,0	7,5	71,9	77,0	92,5	89,3	64,9	64,5	14,0	15,6
República Dominicana	1997	73,8	75,0	90,4	92,2	17,6	27,7	30,9	46,5	10,9	15,3	11,9	8,1	41,7	56,5	64,2	75,9	23,8	32,9	3,6	4,4
	2005	96,2	95,0	93,1	92,4	37,8	50,8	53,4	61,9	19,2	24,3	7,3	5,2	63,9	79,5	82,8	89,7	42,2	52,0	2,0	3,1
Uruguay	1990	72,9	71,5	97,5	97,1	64,8	66,6	38,9	49,8	15,5	20,4	2,9	1,5	65,0	72,2	95,6	97,4	27,2	36,2	4,5	4,7
	2005	95,8	96,8	97,7	97,6	69,5	74,0	48,7	58,7	21,8	30,0	3,2	1,6	65,4	75,3	95,4	97,5	35,2	43,2	4,3	5,9
Venezuela (Rep. Bol. de)	1990	62,9	65,5	31,8	31,1	39,6	49,0	19,6	27,7	13,9	17,8	12,1	7,6	41,3	50,9	80,5	86,9	29,7	36,3	10,8	13,0
Venezuela (Rep. Bol. de)	1990	62,9	65,5	91,0	92,0	38,5	47,3	17,0	24,9	13,9	17,8	12,2	7,6	41,3	50,9	80,5	87,0	29,7	36,3	4,4	6,0
	2005	84,7	87,3	92,3	91,2	65,4	71,6	40,3	49,9	22,2	31,2	6,8	3,2	65,7	76,6	89,1	94,0	46,4	58,8	6,6	12,5
América Latina	1990	62,2	62,8	89,4	90,1	42,7	46,9	31,0	35,4	10,5	11,5	12,6	10,5	35,3	40,6	77,3	81,6	25,4	28,6	4,8	4,7
	2005	85,5	87,1	94,4	94,2	66,4	71,2	49,0	55,3	16,8	20,1	4,6	3,2	61,1	71,0	90,6	93,2	46,6	52,6	6,9	7,9

Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

<sup>a</sup> Se refiere a un ciclo de 5 años de educación postsecundaria.

Cuadro III.5

**AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): INDICADORES EDUCATIVOS SELECCIONADOS ENTRE NIÑOS Y JÓVENES DE DIVERSOS GRUPOS DE EDAD SEGÚN ÁREAS GEOGRÁFICAS, TOTAL NACIONAL, ALREDEDOR DE 1990 y 2005**

(Porcentajes)

País	Año	Tasas asistencia neta									Conclusión de la								
		primaria			baja secundaria			alta secundaria			primaria en jóvenes de 15 a 19 años			secundaria en jóvenes de 20 a 24 años			Terciaria en jóvenes de 25 a 29 años <sup>a</sup>		
		Urbano	Rural	Indígena	Urbano	Rural	Indígena	Urbano	Rural	Indígena	Urbano	Rural	Indígena	Urbano	Rural	Indígena	Urbano	Rural	Indígena
Argentina (Gran Buenos Aires)	1997	97,7	...	...	76,1	...	...	45,1	...	...	97,3	...	...	49,9	...	...	11,6	...	...
	2005	96,5	...	...	76,8	...	...	42,4	...	...	97,8	...	...	69,2	...	...	11,4	...	...
Argentina (zonas urbanas)	2005	97,0	...	...	76,0	...	...	39,1	...	...	97,1	...	...	68,7	...	...	10,8	...	...
Bolivia (8 ciudades ppales. y El Alto)	1994	92,7	...	91,1	54,4	...	41,2	65,2	...	45,3	91,2	...	77,2	58,4	...	39,0	7,9	...	2,8
	2004	93,9	...	...	56,4	...	56,0	65,4	...	65,0	94,2	...	92,7	63,3	...	56,7	11,5	...	7,7
Bolivia	2004	74,5	73,7	...	44,0	32,0	36,3	49,3	34,0	43,5	93,5	78,9	85,4	60,6	26,7	46,3	10,4	1,3	4,9
Brasil	1990	90,0	74,4	76,3	49,3	16,5	26,0	20,7	4,6	6,7	81,6	51,0	62,7	26,2	5,0	10,6	2,5	0,4	0,3
	2005	94,5	93,4	94,4	77,3	58,1	67,2	51,2	25,0	36,8	94,6	84,0	91,0	54,0	20,8	40,7	4,1	0,3	1,2
Chile	1990	97,1	91,2	...	51,4	36,4	...	65,5	33,1	...	95,2	85,3	...	57,1	19,7	...	6,8	1,5	...
	2003	99,3	97,5	98,1	62,7	59,5	58,5	72,9	59,2	63,0	98,7	96,1	96,5	77,5	45,6	60,0	10,9	1,6	3,2
Costa Rica	1990	89,5	84,9	...	54,8	27,6	...	27,4	9,9	...	90,2	76,5	...	44,5	17,1	...	8,4	1,0	...
	2005	99,1	98,0	...	60,7	46,2	...	31,2	20,7	...	94,9	88,8	...	49,0	28,1	...	9,2	3,1	...
Colombia	1991	86,8	73,6	...	62,7	28,1	...	30,3	11,2	...	90,3	67,1	...	44,0	14,4	...	12,3	1,0	...
	2005	94,3	92,5	...	72,4	48,3	...	43,6	20,2	...	95,2	80,5	...	70,3	29,4	...	23,4	2,6	...
Ecuador (zonas urbanas)	1990	94,9	...	...	65,3	...	...	46,6	...	...	93,2	...	...	48,1	...	...	9,9	...	...
	2005	81,7	...	87,8	57,6	...	59,0	65,5	...	42,8	95,0	...	89,1	58,8	...	35,6	12,9	...	3,9
Ecuador	2005	81,7	84,3	86,9	57,6	49,1	51,3	65,5	37,9	36,1	95,0	88,5	87,9	58,8	23,7	26,6	12,9	2,0	2,6
El Salvador	1995	87,8	79,1	...	52,5	19,5	...	38,2	9,1	...	78,7	39,9	...	40,8	8,1	...	5,7	0,1	...
	2004	90,6	87,9	...	61,3	38,1	...	41,8	18,7	...	85,7	64,2	...	49,0	16,6	...	6,7	0,4	...
Guatemala	2004	85,9	80,2	81,4	43,2	19,4	18,6	21,7	5,8	6,1	75,4	44,8	41,5	42,0	8,1	10,3	6,6	0,8	0,9
Honduras	1990	87,2	75,9	...	37,5	7,2	...	15,4	1,7	...	75,8	44,1	...	22,5	3,5	...	4,3	0,2	...
	2003	91,6	87,0	...	51,3	19,0	...	32,7	6,7	...	84,4	58,1	...	31,0	4,1	...	4,5	0,1	...
México	1996	95,3	94,5	...	71,6	43,1	...	48,3	20,4	...	93,7	77,7	...	30,8	9,6	...	10,4	1,6	...
	2005	97,5	96,1	...	79,1	63,3	...	53,6	37,3	...	96,2	90,2	...	48,4	24,8	...	10,0	2,8	...
Nicaragua	1993	83,7	66,5	...	43,9	8,7	...	18,2	2,8	...	75,1	29,9	...	21,8	4,6	...	4,2	1,4	...
	2001	86,7	79,7	78,3	52,9	21,1	20,0	25,2	5,9	6,0	81,2	40,3	48,1	39,3	7,3	7,1	5,4	1,2	0,0
Panamá	1991	94,5	91,3	...	65,0	43,5	...	48,6	28,2	...	93,8	85,4	...	50,3	28,4	...	9,4	3,3	...
	2005	98,3	95,6	92,1	75,7	51,7	26,5	60,7	36,3	13,2	98,1	89,1	72,7	63,4	30,0	11,9	17,1	5,1	1,5
Paraguay (zonas urbanas)	1994	92,3	...	86,5	40,4	...	25,4	34,9	...	16,3	84,3	...	62,6	36,5	...	13,8	4,0	...	0,5
	2005	95,9	...	93,8	62,6	...	39,0	48,4	...	28,5	94,0	...	87,7	54,3	...	30,1	9,7	...	3,6
Paraguay	2005	95,9	92,6	92,1	62,6	43,1	38,2	48,4	25,6	23,2	94,0	83,4	83,2	54,3	27,1	26,4	9,7	1,8	2,0
Perú	1997	97,5	90,6	...	38,5	16,3	...	15,8	5,3	...	86,0	51,0	...	37,7	9,5	...	1,1	0,1	...
	2003	95,4	91,4	...	73,6	44,4	...	56,4	27,3	...	95,9	81,4	...	77,9	32,2	...	19,4	4,0	...
República Dominicana (zonas urbanas)	1997	91,7	90,9	...	29,4	15,8	...	39,4	21,7	...	78,5	59,5	...	36,8	14,9	...	5,7	1,1	...
	2005	91,8	94,3	...	49,3	36,0	...	57,7	46,5	...	89,2	80,3	...	54,8	31,5	...	3,4	0,7	...
Uruguay	1990	97,3	...	...	65,7	...	...	44,2	...	...	96,5	...	...	31,9	...	...	4,6	...	...
	2005	97,7	...	...	71,6	...	...	53,6	...	...	96,4	...	...	39,2	...	...	5,1	...	...
Venezuela (Rep. Bol. de) (zonas urbanas)	1990	32,1	28,7	...	49,5	21,2	...	23,6	7,0	...	87,9	60,1	...	36,7	9,9	...	13,4	1,2	...
Venezuela (Rep. Bol. de)	1990	91,5	...	...	42,9	...	...	20,8	...	...	83,6	...	...	33,0	...	...	5,2	...	...
	2005	91,8	...	...	68,4	...	...	45,0	...	...	91,5	...	...	52,5	...	...	9,5	...	...
América Latina <sup>b</sup>	1990	92,2	84,7	...	54,5	26,3	...	32,1	12,5	...	86,2	62,9	...	32,2	9,2	...	5,8	0,9	...
	2005	95,4	93,5	88,3	75,2	54,6	46,7	52,2	30,1	33,5	94,8	83,6	79,0	56,2	23,8	35,1	8,5	1,9	2,0

Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

<sup>a</sup> Se refiere a un ciclo de 5 años de educación postsecundaria.

<sup>b</sup> Promedio ponderado de los países que distinguen zonas urbanas y rurales en los dos periodos considerados. El total para la población indígena incluye Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Panamá y Paraguay.

Cuadro III.6  
**AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): CONCLUSIÓN DE LOS DIVERSOS CICLOS EDUCATIVOS SEGÚN CATEGORÍAS DE LA POBREZA,**  
**TOTAL NACIONAL, ALREDEDOR DE 1990 y 2005**  
*(Porcentajes)*

País	Año	Conclusión de la educación primaria entre jóvenes de 15 a 19 años				Conclusión de la educación secundaria entre jóvenes de 20 a 24 años				Conclusión de la educación terciaria entre jóvenes de 25 a 29 años <sup>a</sup>			
		Total	Categoría de pobreza			Total	Categoría de pobreza			Total	Categoría de pobreza		
			In-digentes	Pobres no in-digentes	No pobres		In-digentes	Pobres no in-digentes	No pobres		In-digentes	Pobres no in-digentes	No pobres
Argentina (Gran Buenos Aires)	1997	97,3	95,1	92,1	98,4	49,9	7,4	13,8	55,2	11,6	0,0	0,0	13,5
	2005	97,8	97,4	94,2	98,7	69,2	40,9	46,7	74,5	11,4	1,3	1,2	13,8
Argentina (zonas urbanas)	2005	97,1	93,7	95,1	98,4	68,7	38,5	49,6	75,2	10,8	1,1	1,4	13,5
Bolivia (8 ciudades ppales. y El Alto)	1994	91,2	90,4	92,0	91,0	58,4	53,9	47,8	65,5	7,9	2,4	2,6	12,1
	2004	94,2	91,7	93,9	95,2	63,3	48,6	53,9	71,2	11,5	0,5	2,8	19,2
Bolivia	2004	88,7	79,9	91,2	93,2	51,4	24,5	48,3	66,0	7,9	0,1	2,1	16,0
Brasil	1990	73,2	50,5	68,7	85,0	21,1	4,2	8,1	30,6	2,1	0,1	0,0	3,3
	2005	92,6	81,4	89,6	96,3	48,8	13,5	24,8	62,1	3,5	0,1	0,1	5,3
Chile	1990	93,5	89,2	92,8	94,9	51,0	23,2	33,8	61,3	6,0	0,2	0,8	9,0
	2003	98,3	95,9	97,5	98,7	73,9	45,4	54,4	77,9	9,8	1,0	1,2	11,4
Costa Rica	1990	82,4	72,8	74,6	85,1	28,9	9,6	15,3	32,0	4,3	0,0	0,4	5,3
	2005	92,3	85,9	89,0	93,5	41,2	17,1	17,3	44,5	6,8	0,0	0,7	7,8
Colombia	1991	80,0	73,7	80,3	83,2	32,8	14,4	24,0	43,8	8,3	0,6	2,5	14,3
	2005	91,1	87,4	90,9	92,9	60,3	41,1	50,2	69,5	18,4	2,6	5,2	27,8
Ecuador (zonas urbanas)	1990	93,2	91,9	93,2	94,1	48,1	35,6	40,6	59,4	9,9	2,5	5,7	16,6
	2005	95,0	90,0	94,4	96,9	58,8	32,7	42,8	71,1	12,9	1,8	2,4	19,5
Ecuador	2005	92,8	87,5	92,4	95,0	48,3	25,2	35,8	59,9	9,8	1,1	1,8	15,5
El Salvador	1995	61,2	43,9	55,2	71,5	27,2	10,2	13,3	39,5	3,6	0,3	0,2	6,4
	2004	76,1	62,4	69,0	85,1	36,5	10,4	23,6	48,8	4,6	0,8	0,6	7,2
Guatemala	2004	58,3	39,4	55,0	70,6	24,9	7,9	12,6	36,5	3,9	0,3	0,1	7,3
Honduras	1990	57,9	47,9	66,2	75,6	12,7	3,8	11,8	29,8	2,2	0,2	0,7	7,3
	2003	70,6	58,5	79,2	86,5	17,6	3,6	16,4	37,2	2,3	0,1	1,0	6,3
México	1996	87,2	72,4	86,9	94,4	23,3	5,9	13,7	34,4	7,5	0,1	1,4	12,5
	2005	93,9	83,6	90,8	97,1	40,6	11,8	21,3	50,1	7,7	0,3	1,3	10,7
Nicaragua	1993	55,2	41,3	60,6	73,5	14,4	7,4	13,6	24,8	3,2	0,9	1,8	7,3
	2001	64,5	49,2	71,2	78,7	26,4	10,7	22,8	43,5	3,8	0,5	2,4	8,2
Panamá	1991	91,4	85,6	89,9	94,4	44,6	22,7	31,0	54,4	7,9	1,3	2,3	11,3
	2005	95,0	85,3	93,0	97,8	52,6	17,8	33,2	61,3	13,2	1,0	1,8	17,3
Paraguay (zonas urbanas)	1994	84,3	71,1	83,1	88,6	36,5	11,5	19,5	48,0	4,0	0,0	0,0	6,5
	2005	94,0	87,0	93,6	97,6	54,3	21,1	42,1	71,1	9,7	0,4	1,6	16,1
Paraguay	2005	89,5	82,7	90,6	94,7	43,9	18,6	35,9	61,1	6,9	0,2	1,3	12,7
Perú	1997	74,2	50,7	74,0	84,4	29,7	8,5	22,3	37,9	0,8	0,0	0,0	1,3
	2003	91,0	75,5	92,9	96,3	64,7	25,9	53,9	80,3	14,8	1,4	5,7	23,5
República Dominicana	1997	70,3	58,1	72,0	72,4	28,5	14,2	17,2	32,8	4,0	0,0	0,8	5,3
	2005	86,1	80,6	84,9	89,2	46,9	33,9	36,7	54,4	2,6	0,2	0,4	4,3
Uruguay	1990	96,5	84,7	94,0	97,8	31,9	3,8	8,5	36,2	4,6	0,0	0,0	5,4
	2005	96,4	84,1	93,8	98,2	39,2	1,7	8,8	46,5	5,1	1,4	0,0	6,2
Venezuela (Rep. Bol. de) (zonas urbanas)	1990	83,6	78,1	80,4	86,3	33,0	26,1	23,8	36,9	11,9	5,5	5,3	14,9
Venezuela (Rep. Bol. de)	1990	83,6	78,1	80,4	86,4	33,0	26,1	23,8	36,9	5,2	0,7	1,3	7,0
	2005	91,5	87,3	89,6	93,3	52,5	36,1	38,7	59,2	9,5	2,9	3,0	12,7
América Latina	1990	79,4	63,9	78,1	87,6	27,1	9,3	15,8	36,9	4,8	0,2	1,0	7,5
	2005	91,9	80,5	89,8	95,7	49,7	20,7	30,8	60,8	7,4	0,8	1,5	10,6

Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

<sup>a</sup> Se refiere a un ciclo de 5 años de educación postsecundaria.

Cuadro III.7  
**AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): CONCLUSIÓN DE LOS DIVERSOS CICLOS EDUCATIVOS**  
**SEGÚN CLIMA EDUCACIONAL DEL HOGAR (CATEGORÍAS SELECCIONADAS) <sup>a</sup>, TOTAL NACIONAL, ALREDEDOR DE 1990 Y 2005**  
*(Porcentajes)*

País	Año	Conclusión de la educación primaria entre jóvenes de 15 a 19 años				Conclusión de la educación secundaria entre jóvenes de 20 a 24 años				Conclusión de la educación terciaria entre jóvenes de 20 a 24 años <sup>a</sup>			
		Clima educacional del hogar <sup>b</sup>				Clima educacional del hogar <sup>b</sup>				Clima educacional del hogar <sup>b</sup>			
		Total	Primaria incompleta	Secundaria completa	Terciaria completa	Total	Primaria incompleta	Secundaria completa	Terciaria completa	Total	Primaria incompleta	Secundaria completa	Terciaria completa
Argentina (Gran Buenos Aires)	1997	97,3	94,8	100,0	97,1	49,9	25,2	88,1	92,4	11,6	2,2	14,8	77,2
	2005	97,8	95,2	100,0	100,0	69,2	51,2	92,5	98,4	11,4	4,2	6,2	76,0
Argentina	2005	97,1	93,6	99,6	99,5	68,7	46,8	93,4	98,2	10,8	3,1	5,6	74,8
Bolivia (8 ciudades)	1994	91,2	87,7	96,3	81,6	58,4	47,6	82,5	66,5	7,9	3,8	4,5	88,0
	2004	94,2	91,6	98,1	91,5	63,3	53,9	90,6	92,4	11,5	5,3	3,2	71,3
Bolivia	2004	88,7	84,1	98,3	91,6	51,4	37,8	92,5	92,4	7,9	2,8	3,1	71,8
Brasil	1990	73,2	62,8	92,4	91,6	21,1	10,7	81,6	65,3	2,1	0,4	2,3	61,4
	2005	92,6	86,3	98,3	99,5	48,8	29,7	94,1	95,1	3,5	0,4	1,9	75,6
Chile	1990	93,5	88,6	98,0	97,4	51,0	37,4	85,8	81,9	6,0	2,7	5,7	58,4
	2003	98,3	95,9	99,9	100,0	73,9	55,8	95,6	96,9	9,8	2,5	7,0	67,7
Costa Rica	1990	82,4	75,4	96,4	93,6	28,9	21,2	78,1	83,6	4,3	2,6	5,3	41,4
	2005	92,3	86,3	95,4	100,0	41,2	26,8	73,0	90,9	6,8	1,9	5,0	72,2
Colombia	1991	80,0	72,1	94,2	95,0	32,8	20,5	86,6	54,4	8,3	3,3	10,3	74,0
	2005	91,1	84,8	98,7	98,5	60,3	43,0	95,0	92,3	18,4	6,6	11,9	80,7
Ecuador (zonas urbanas)	1990	93,2	89,7	92,7	95,8	48,1	36,1	88,5	71,1	9,9	6,2	7,4	74,6
	2005	95,0	89,7	97,9	98,0	58,8	38,9	87,4	94,6	12,9	4,8	9,4	61,6
Ecuador	2005	92,8	87,0	97,8	98,0	48,3	28,9	87,7	94,8	9,8	3,1	9,7	62,8
El Salvador	1995	61,2	54,1	96,3	81,3	27,2	17,7	80,1	70,7	3,6	0,8	2,8	67,4
	2004	76,1	68,4	95,7	100,0	36,5	25,5	93,2	98,9	4,6	2,0	5,3	55,5
Guatemala	2004	58,3	52,2	98,8	94,9	24,9	16,4	74,8	98,8	3,9	2,2	0,4	87,3
Honduras	1990	57,9	51,8	93,7	88,2	12,7	6,1	62,8	59,6	2,2	0,3	5,5	61,8
	2003	70,6	63,7	93,2	81,4	17,6	8,9	76,3	64,3	2,3	0,6	4,4	65,6
México	1996	87,2	81,3	100,0	100,0	23,3	15,1	73,8	89,3	7,5	3,3	2,2	90,2
	2005	93,9	89,5	96,7	99,5	40,6	26,1	90,5	81,1	7,7	3,8	10,0	69,7
Nicaragua	1993	55,2	49,4	100,0	92,1	14,4	11,5	81,8	92,5	3,2	1,8	9,4	100,0
	2001	64,5	58,0	93,5	100,0	26,4	18,9	80,8	100,0	3,8	1,8	3,4	89,9
Panamá	1991	91,4	86,4	99,1	94,3	44,6	28,8	77,4	70,6	7,9	4,6	4,1	66,7
	2005	95,0	88,1	99,7	99,3	52,6	29,8	86,5	82,3	13,2	5,2	11,3	76,2
Paraguay (zonas urbanas)	1994	84,3	75,5	85,8	100,0	36,5	25,5	87,5	41,8	4,0	1,4	3,0	75,8
	2005	94,0	89,1	100,0	100,0	54,3	41,5	92,7	67,6	9,7	6,3	7,6	75,5
Paraguay	2005	89,5	83,6	100,0	100,0	43,9	30,5	93,0	67,6	6,9	3,1	7,5	71,3
Perú	1997	74,2	64,9	94,8	100,0	29,7	20,2	73,7	100,0	0,8	0,2	0,0	10,5
	2003	91,0	86,1	99,7	94,8	64,7	55,1	89,4	90,8	14,8	10,7	16,4	58,0
República Dominicana	1997	70,3	63,2	100,0	80,3	28,5	21,2	76,2	64,0	4,0	2,6	0,0	71,1
	2005	86,1	78,9	98,7	100,0	46,9	31,0	82,0	95,7	2,6	0,7	3,9	56,9
Uruguay	1990	96,5	93,2	100,0	100,0	31,9	18,3	65,0	78,6	4,6	1,9	2,6	82,7
	2005	96,4	92,4	99,2	100,0	39,2	21,3	72,7	92,3	5,1	0,9	5,0	69,0
Venezuela (Rep. Bol. de) (zonas urbanas)	1990	83,6	76,9	96,5	92,0	33,0	23,9	83,8	75,1	11,9	6,9	10,4	74,0
Venezuela (Rep. Bol. de)	1990	83,6	77,0	96,9	89,8	33,0	23,9	80,3	70,1	5,2	2,8	6,2	67,2
	2005	91,5	86,0	98,5	97,8	52,5	40,7	87,0	92,8	9,5	4,9	7,2	64,6
América Latina	1990	79,4	70,6	95,6	95,8	27,1	16,2	81,4	75,5	4,8	1,8	4,4	75,5
	2005	91,9	85,5	98,3	98,4	49,7	32,7	92,7	91,1	7,4	3,1	5,4	71,6

Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

<sup>a</sup> Se refiere a un ciclo de 5 años de educación postsecundaria.

<sup>b</sup> Sobre la base del promedio de años de estudio del jefe de hogar y su cónyuge. En familias monoparentales, se refiere al promedio de años de estudio del o la jefa de hogar.

Cuadro III.8  
**AMÉRICA LATINA (5 PAÍSES), PAÍSES SELECCIONADOS DE LA OCDE (7 PAÍSES) Y OTROS PAÍSES SELECCIONADOS (5 PAÍSES): PUNTAJES Y CORRELACIONES DE LA PRUEBA DE LECTURA SEGÚN DIVERSAS CARACTERÍSTICAS DEL CUERPO DOCENTE Y LA COMUNIDAD ESCOLAR <sup>a</sup> AÑO 2000**  
*(Puntajes)*

	Razón alumnos - profesores		Correlación Pearson (orden 0)		Nivel de apoyo docente		Correlación Pearson (orden 0)		Alumnos por computador		Correlación Pearson (orden 0)		Clima escolar		Correlación Pearson (orden 0)		Compromiso docente		Correlación Pearson (orden 0)		Nivel de integración escolar		Correlación Pearson (orden 0)		
	Mayor	Menor	Mayor	Menor	Mayor	Menor	Mayor	Menor	Mayor	Menor	Peor	Mejor	Mayor	Menor	Mayor	Menor	Mayor	Menor	Mayor	Menor	Mayor	Menor	Mayor	Menor	
Argentina	456	468	0,050	...	451	451	-0,059	...	428	453	0,041	450	459	-0,056	425	477	0,119	403	502	0,357	403	502	0,357	403	502
Brasil	415	461	-0,221	...	421	432	0,072	...	403	466	0,089	423	443	-0,071	419	446	0,142	413	459	0,210	413	459	0,210	413	459
Chile	442	465	-0,108	...	450	442	-0,029	...	427	442	-0,024	458	449	0,056	422	467	0,197	404	469	0,301	404	469	0,301	404	469
México	477	458	0,060	...	475	458	-0,070	...	461	472	0,114	466	475	-0,052	468	471	0,003*	450	493	0,226	450	493	0,226	450	493
Perú	376	378	0,003**	...	365	404	0,187	...	353	360	-0,213	384	370	0,008	357	390	0,176	333	428	0,375	333	428	0,375	333	428
<b>Países de América Latina</b>	431	457	...	...	434	439	...	...	415	459	...	435	448	...	427	454	...	414	471	...	414	471	...	414	471
Alemania	476	456	0,069	...	531	445	-0,335	...	507	430	-0,263	512	477	0,169	460	478	0,071	448	515	0,288	448	515	0,288	448	515
España	535	504	0,101	...	517	520	0,007	...	535	515	-0,067	534	513	0,138	500	531	0,111	514	528	0,098	514	528	0,098	514	528
Francia	569	532	0,152	...	550	553	-0,020	...	573	537	-0,146	567	545	0,110	529	564	0,127	546	553	0,023	546	553	0,023	546	553
Reino Unido	526	524	-0,163	...	509	520	0,041	...	517	523	-0,021	554	496	0,247	481	554	0,235	514	522	0,065	514	522	0,065	514	522
Irlanda	531	504	0,094	...	520	512	0,020	...	526	496	-0,118	528	498	0,131	511	525	0,064	519	504	-0,066	519	504	-0,066	519	504
Italia	551	470	0,313	...	528	459	-0,259	...	523	489	-0,172	527	464	0,252	498	502	0,024	506	493	-0,051	506	493	-0,051	506	493
Estados Unidos	528	531	-0,018	...	535	534	-0,006	...	530	525	-0,067	548	514	0,137	520	554	0,115	533	538	0,053	533	538	0,053	533	538
<b>Países de la OCDE <sup>b</sup></b>	530	497	...	...	520	520	...	...	530	499	...	547	493	...	494	539	...	496	539	...	496	539	...	496	539
Región administrativa especial de Hong Kong	567	476	0,436	...	534	539	-0,024	...	545	503	-0,017	569	499	0,304	503	572	0,287	499	556	0,276	499	556	0,276	499	556
Indonesia	409	393	0,142	...	384	412	0,140	...	383	399	-0,012	406	404	0,005	395	407	0,011	388	407	0,138	388	407	0,138	388	407
Israel	431	402	0,033	...	472	431	-0,147	...	465	445	-0,023	442	493	-0,079	421	505	0,215	434	483	0,143	434	483	0,143	434	483
Federación de Rusia	447	473	-0,152	...	475	467	0,006	...	452	460	-0,014	489	450	0,168	437	492	0,177	467	502	0,182	467	502	0,182	467	502
Tailandia	418	415	0,017	...	420	429	0,030	...	407	433	0,100	429	405	0,090	414	429	0,080	404	448	0,236	404	448	0,236	404	448
<b>Otros Países</b>	440	443	...	...	444	446	...	...	440	440	...	458	432	...	423	454	...	433	470	...	433	470	...	433	470
<b>Total</b>	492	477	...	...	486	487	...	...	481	477	...	504	470	...	367	352	...	466	510	...	466	510	...	466	510

Fuente: CEPAL, procesamiento especial de la base de datos PISA 2000, OCDE (<http://www.pisa.oecd.org>).

<sup>a</sup> Cuartiles 1 y 4 de la distribución de valores de cada factor.

<sup>b</sup> Excluye México.

Nota: (\*) correlaciones significativas al 5% y (\*\*) son no significativas. Las restantes son significativas al 1%.

Cuadro III.9  
**AMÉRICA LATINA (5 PAÍSES), PAÍSES SELECCIONADOS DE LA OCDE (7 PAÍSES) Y OTROS PAÍSES SELECCIONADOS (5 PAÍSES): PUNTAJES Y CORRELACIONES DE LA PRUEBA DE LECTURA SEGÚN PRINCIPALES FACTORES EXTRAESCOLARES, 2000**  
*(Puntajes y correlaciones)*

	Total estu- diantes	Total estu- diantes de décimo grado <sup>a</sup>	Nivel educativo de los padres			Correlación Spearman (orden 0)	Cuartiles del índice socioocupacional <sup>b</sup>				Correlación Pearson (orden 0)	Cuartiles del índice de bienestar <sup>b</sup>				Correlación Pearson (orden 0)	Estratos del índice de recursos educacionales <sup>b</sup>	Correlación Pearson (orden 0)	Índice de dis- paridad
			Hasta primaria	Hasta secundaria	Terciaria		1	4	1	4		1	4						
Argentina	418	459	420	458	488	0,288	420	496	497	0,326	427	497	0,294	419	493	0,297	118		
Brasil	396	425	395	426	457	0,259	398	457	461	0,261	395	461	0,272	403	461	0,262	114		
Chile	410	442	402	431	477	0,313	406	487	482	0,394	414	482	0,245	413	466	0,242	113		
México	422	467	446	464	492	0,237	444	494	491	0,241	452	491	0,200	446	483	0,206	108		
Perú	327	374	324	360	407	0,346	336	410	420	0,317	342	420	0,284	349	422	0,285	121		
Países de América Latina	400	436	408	433	467	...	408	469	472	...	408	472	...	405	473	...	117		
Alemania	484	489	397	486	523	0,263	443	534	504	0,343	472	504	0,170	411	498	0,152	121		
España	493	522	495	524	545	0,265	498	548	535	0,252	507	535	0,120	473	528	0,104	111		
Francia	505	553	504	546	566	0,174	532	574	562	0,215	541	562	0,122	473	558	0,078	118		
Reino Unido	523	520	477	512	543	0,225	481	576	532	0,363	513	532	0,224	472	538	0,204	114		
Irlanda	527	517	479	514	533	0,185	482	554	534	0,289	505	534	0,241	451	535	0,214	119		
Italia	487	502	464	499	524	0,208	472	534	515	0,256	489	515	0,116	480	509	0,114	106		
Estados Unidos	504	531	451	518	561	0,250	500	576	558	0,291	492	558	0,238	477	553	0,230	116		
Países de la OCDE <sup>b</sup>	506	520	480	509	550	...	491	557	533	...	504	533	...	467	535	...	115		
Región administrativa especial de Hong Kong	525	533	514	537	565	0,218	520	552	537	0,146	526	537	0,222	477	550	0,205	115		
Indonesia	371	399	387	401	418	0,163	378	417	414	0,226	374	414	0,164	389	426	0,160	109		
Israel	452	456	402	438	492	0,319	425	504	492	0,299	420	492	0,255	381	480	0,244	126		
Federación de Rusia	462	471	396	462	486	0,145	441	508	485	0,271	459	485	0,213	435	494	0,206	114		
Tailandia	431	421	417	429	454	0,108	415	443	431	0,179	417	431	0,198	410	464	0,189	113		
Otros Países <sup>b</sup>	422	445	405	441	475	...	421	478	463	...	439	463	...	411	486	...	118		
Total	460	487	421	476	518	...	456	519	505	...	469	505	...	421	521	...	124		

Fuente: CEPAL, procesamiento de la base de datos PISA 2000, OCDE (<http://www.pisa.oecd.org>).

<sup>a</sup> En algunos países se seleccionaron estudiantes del noveno grado (véase el recuadro III.7).

<sup>b</sup> Grupos cuantiles de los respectivos índices.

<sup>c</sup> Excluye México.

**Nota:** Todas las correlaciones son significativas al 1%.

Cuadro III.10  
**AMÉRICA LATINA (5 PAÍSES), PAÍSES SELECCIONADOS DE LA OCDE (7 PAÍSES) Y OTROS PAÍSES SELECCIONADOS (5 PAÍSES):  
 PUNTAJES EN LA PRUEBA DE LECTURA Y DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN CARACTERÍSTICAS DE SUS ESCUELAS**  
*(Porcentajes y puntajes)*

	Estudiantes en escuelas...				Estudiantes en escuelas públicas...				Estudiantes en escuelas privadas...				Puntajes según tipo de escuela					
	Públicas		Privadas		Privadas dependientes del Estado		Privadas independientes del Estado		con equipamiento educativo inadecuado <sup>a</sup>		con equipamiento educativo adecuado <sup>a</sup>		Pública		Privadas dependientes del Estado		Privadas independientes del Estado	
	Total	Privadas	con equipamiento educativo inadecuado <sup>a</sup>	con equipamiento educativo adecuado <sup>a</sup>	con equipamiento educativo inadecuado <sup>a</sup>	con equipamiento educativo adecuado <sup>a</sup>	con equipamiento educativo inadecuado <sup>a</sup>	con equipamiento educativo adecuado <sup>a</sup>	Total	Privadas dependientes del Estado	Privadas independientes del Estado	Total	Privadas dependientes del Estado	Privadas independientes del Estado	Total	Privadas dependientes del Estado	Privadas independientes del Estado	
(Porcentajes)																		
Argentina	47,6	52,4	43,6	8,8	40,0	9,3	17,6	28,0	437	479	475	501						
Brasil	88,3	11,7	...	11,7	26,2	16,9	3,4	69,9	416	476	...	476						
Chile	50,3	49,7	33,7	16,0	31,4	8,4	7,1	44,3	424	458	440	497						
México	78,1	21,9	0,0	21,9	46,3	11,7	13,8	57,9	460	486	...	486						
Perú	88,0	12,0	1,2	10,7	54,1	1,7	15,0	37,0	355	437	409	440						
<b>Países de América Latina</b>	<b>77,8</b>	<b>22,2</b>	<b>8,6</b>	<b>13,5</b>	<b>32,9</b>	<b>14,2</b>	<b>11,3</b>	<b>48,4</b>	<b>425</b>	<b>476</b>	<b>466</b>	<b>482</b>						
Alemania	95,7	4,3	4,3	...	12,9	25,4	0,0	42,1	485	560	560	...						
España	57,1	42,9	32,3	10,6	16,7	25,6	4,9	48,9	513	531	521	559						
Francia	77,0	23,0	14,4	8,6	3,2	66,2	0,0	43,6	553	550	546	556						
Reino Unido	89,0	11,0	...	11,0	30,7	5,9	0,0	87,5	511	601	...	601						
Irlanda	40,2	59,8	57,6	2,3	9,5	29,8	22,5	20,3	490	534	533	576						
Italia	93,3	6,7	0,9	5,8	10,6	35,7	0,0	52,9	501	504	410	518						
Estados Unidos	94,3	5,7	1,2	4,4	0,7	44,4	0,0	60,4	526	553	532	558						
<b>Países de la OCDE<sup>b</sup></b>	<b>80,8</b>	<b>19,2</b>	<b>6,4</b>	<b>12,8</b>	<b>9,3</b>	<b>31,3</b>	<b>3,3</b>	<b>41,8</b>	<b>514</b>	<b>532</b>	<b>538</b>	<b>530</b>						
Región administrativa especial de Hong Kong	95,7	4,3	3,6	0,6	6,2	55,0	0,0	50,2	537	455	457	445						
Indonesia	50,9	49,1	...	49,1	57,2	5,1	35,0	15,3	404	383	...	383						
Israel	75,2	24,8	20,4	4,4	10,8	36,3	10,5	33,8	455	480	468	536						
Federación Rusa	100,0	...	...	...	61,6	4,7	...	...	470	...	...	...						
Tailandia	95,4	4,6	2,1	2,5	59,6	3,1	27,9	43,4	421	413	383	439						
<b>Otros Países</b>	<b>88,0</b>	<b>12,0</b>	<b>0,8</b>	<b>11,3</b>	<b>55,9</b>	<b>6,3</b>	<b>34,4</b>	<b>16,5</b>	<b>452</b>	<b>388</b>	<b>429</b>	<b>386</b>						
<b>Total</b>	<b>81,9</b>	<b>18,1</b>	<b>5,5</b>	<b>12,6</b>	<b>25,5</b>	<b>21,8</b>	<b>10,6</b>	<b>41,2</b>	<b>481</b>	<b>497</b>	<b>513</b>	<b>489</b>						

Fuente: CEPAL, procesamiento de la base de datos PISA 2000, OCDE (<http://www.pisa.oecd.org>).

<sup>a</sup> Grupos cuantiles (1 y 4) de equipamiento educativo.

<sup>b</sup> Excluye México.