
políticas sociales

Hacia la ampliación del segundo objetivo del milenio. Una propuesta para América Latina y el Caribe

Pablo Villatoro



División de Desarrollo Social
División de Estadísticas y Proyecciones Económicas

Santiago de Chile, abril de 2007

Este documento fue preparado por Pablo Villatoro, Consultor de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en el marco del proyecto “Fortalecimiento de las capacidades de los países de América Latina y el Caribe para Monitorear el Cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio”, financiado por la Cuenta del Desarrollo de Naciones Unidas (04/05E), y coordinado por Juan Carlos Feres, Jefe de la Unidad de Estadísticas Sociales de la División de Estadística y Proyecciones Económicas. El documento contribuye además al proyecto "Cooperación interregional para el fortalecimiento de la inclusión social, la equidad de género y la promoción de la salud en los objetivos de desarrollo del Milenio", financiado por la Cuenta del Desarrollo de Naciones Unidas (06/07B) , y coordinado por la Comisión Económica y Social para Asia y el Pacífico (CESPAP). En la preparación del mismo se contó con la valiosa colaboración del equipo técnico de la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de la UNESCO, en particular los comentarios de César Guadalupe, Daniel Taccari e Iván Castro. En CEPAL colaboraron también Martín Hopenhayn y Ernesto Espíndola, de la División de Desarrollo Social y Rodrigo Ibarra y Claudio Concha, de la División de Estadística y Proyecciones Económicas.

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

Publicación de las Naciones Unidas

ISSN versión impresa 1564-4162 ISSN versión electrónica 1680-8983

ISBN: 978-92-1-323057-2

LC/L.2712-P

N° de venta: S.07.II.G.60

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

Impreso en Naciones Unidas, Santiago de Chile

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

Índice

| | |
|--|----|
| Resumen | 5 |
| I. Introducción | 9 |
| II. La Cumbre de Desarrollo del Milenio | 13 |
| III. El segundo objetivo del milenio y su medición | 17 |
| IV. La ampliación del objetivo 2 | 21 |
| A. Universalización progresiva de la educación preescolar | 23 |
| B. Conclusión universal de la baja secundaria y acceso creciente al alta secundaria | 27 |
| C. Erradicación gradual del analfabetismo adulto | 34 |
| V. Aspectos metodológicos | 41 |
| A. Sistemas de clasificación | 41 |
| B. Indicadores para el seguimiento de las metas | 42 |
| 1. La tasa neta de matrícula | 42 |
| 2. El porcentaje de asistencia a la escuela | 46 |
| 3. La tasa de supervivencia al 5º grado de primaria | 49 |
| 4. El porcentaje de conclusión del nivel | 52 |
| 5. La tasa de alfabetización | 54 |
| Bibliografía | 57 |
| Serie de Políticas sociales: números publicados | 63 |

Índice de Tablas

| | | |
|-------|---|---|
| Tabla | RESUMEN: AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: PROPUESTA DE AMPLIACIÓN DEL OBJETIVO 2 DEL MILENIO | 8 |
|-------|---|---|

Índice de Recuadros

| | | |
|------------|--|----|
| Recuadro 1 | LOS OBJETIVOS Y METAS DE DESARROLLO DEL MILENIO | 16 |
| Recuadro 2 | INSTRUMENTOS E INICIATIVAS INTERNACIONALES VINCULADOS A LA EDUCACIÓN | 22 |
| Recuadro 3 | MODELOS PARA ESTIMAR LOS RETORNOS SALARIALES POR AÑOS ADICIONALES DE EDUCACIÓN | 31 |
| Recuadro 4 | ALFABETIZACIÓN Y PUEBLOS ORIGINARIOS | 38 |
| Recuadro 5 | EL PROGRAMA LAMP | 39 |
| Recuadro 6 | LOS NIVELES EDUCACIONALES EN CINE 1997 | 42 |
| Recuadro 7 | EL MODELO DE COHORTES RECONSTITUIDAS | 51 |
| Recuadro 8 | PROCEDIMIENTOS PROSPECTIVOS PARA ESTIMAR LA CONCLUSIÓN DE LA PRIMARIA | 54 |

Índice de Cuadros

| | | |
|-----------|--|----|
| Cuadro 1 | ESTADOS UNIDOS: RELACIÓN COSTO-BENEFICIO DE PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA TEMPRANA | 25 |
| Cuadro 2 | AMÉRICA LATINA PAÍSES SELECCIONADOS: AÑOS DE EDUCACIÓN NECESARIOS PARA TENER BUENAS PROBABILIDADES DE NO CAER EN LA POBREZA..... | 28 |
| Cuadro 3 | AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (2004): EDADES DE OBLIGATORIEDAD EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA..... | 32 |
| Cuadro 4 | AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE PAÍSES SELECCIONADOS: TASA GLOBAL DE FECUNDIDAD SEGÚN AÑOS DE EDUCACIÓN DE LA MADRE..... | 35 |
| Cuadro 5 | AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (A990-2004): TASAS NETAS DE MATRÍCULAS EN PRIMARIA PUBLICADAS | 43 |
| Cuadro 6 | AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (1998-2004): TASAS NETAS DE MATRÍCULAS EN LA PRE-PRIMARIA PUBLICADAS | 44 |
| Cuadro 7 | AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (1998-2004): TASAS NETAS DE MATRÍCULAS EN LA SECUNDARIA PUBLICADAS | 45 |
| Cuadro 8 | AMÉRICA LATINA (1990-2004): TASAS DE ASISTENCIA A LA ESCUELA PUBLICADAS ... | 48 |
| Cuadro 9 | AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (1990-2003) DISPONIBILIDAD DE LAS TASAS DE SUPERVIVENCIA AL 5 ^o GRADO DE PRIMARIA | 50 |
| Cuadro 10 | AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: DISPONIBILIDAD DE LOS PORCENTAJES DE CONCLUSIÓN..... | 53 |
| Cuadro 11 | AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (1990-2005): TASAS DE ALFABETISMO PUBLICADAS PARA POBLACIÓN DE 15 AÑOS Y MÁS | 55 |
| Cuadro 12 | AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE PAÍSES SELECCIONADOS: CONCEPTOS Y PROCEDIMIENTOS DE MEDICIÓN DEL ALFABETISMO | 56 |

Índice de Gráficos

| | | |
|-----------|--|----|
| Gráfico 1 | EFFECTOS DE AÑOS ADICIONALES DE ESCUELA EN LOS SALARIOS POR NIVEL EDUCATIVO Y GÉNERO | 30 |
|-----------|--|----|

Resumen

La presente propuesta de ampliación del segundo objetivo del milenio para América Latina y el Caribe tiene como marco conceptual la agenda de desarrollo de la Cumbre del Milenio, instancia que constituye un hito en el sistema de cumbres internacionales, por cuanto en ella se recogen los principales compromisos y obligaciones asumidos por los países en distintos acuerdos y convenciones a escala global, en los ámbitos de la reducción de la pobreza y la promoción de los derechos humanos. La agenda de la Cumbre del Milenio define umbrales o estándares de desarrollo a alcanzar - los cuales tienen como núcleo la reducción de la extrema pobreza al 2015 - y enfatiza las sinergias entre sus diferentes objetivos. El cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) permitiría generar las condiciones básicas para avanzar posteriormente en la superación de la exclusión social, la erradicación de la pobreza y la garantía de todos los derechos económicos, sociales y culturales de la población.

La agenda de desarrollo de la Cumbre del Milenio es relativamente flexible y puede ser adaptada a las especificidades regionales. Al respecto, la CEPAL (2002a) ha señalado la necesidad de alcanzar denominadores comunes, que sintetizen los principales desafíos que enfrentan los países de América Latina y el Caribe, y que permitan incorporar a los ODM metas más ambiciosas en áreas críticas para el desarrollo de la región, como la educación, el empleo y la protección social. También existe la necesidad de fortalecer los dispositivos para el seguimiento de los ODM, lo cual incluye asegurar la disponibilidad de los indicadores oficiales de los ODM y desarrollar procedimientos adicionales, que permitan mejorar el seguimiento de

las metas. Por tanto, esta propuesta tiene en consideración los desafíos más urgentes que enfrentan los sistemas educativos de la región, y pone énfasis en las sinergias que se podrían derivar entre el logro de metas educacionales, la reducción de la pobreza y la promoción de la equidad e inclusión sociales. Igualmente, esta propuesta contempla la incorporación de indicadores adicionales, para mejorar la capacidad de seguimiento del objetivo 2 en América Latina y el Caribe.

La formulación original del segundo objetivo del milenio contiene, como meta 3, la conclusión universal de la educación primaria al 2015 para todos los niños y niñas del planeta. En la actualidad, existe acuerdo con respecto a que la conclusión universal de la primaria no solamente representaría un avance significativo en hacer efectivo el derecho a la educación para todos los niños y niñas de la región, sino también contribuiría a la reducción de la extrema pobreza, a la promoción de la equidad y la inclusión social y al fomento de los derechos ciudadanos. Igualmente, la conclusión universal de la primaria constituye una meta ampliamente exigible en América Latina y el Caribe, si se atiende a que este nivel educativo ha sido definido como obligatorio por todos los países de la región. En este ámbito, los principales problemas se encuentran en las limitaciones de los indicadores oficiales del objetivo 2, que no miden directamente la meta de conclusión universal de la primaria.

En esta propuesta, se asume que el *porcentaje de conclusión del nivel primario* constituye la medida más adecuada de la meta 3 del objetivo 2 del milenio, por cuanto mide directamente la conclusión de la primaria en la población que tuvo la oportunidad de haber concluido este nivel educativo según su edad. En efecto, los indicadores oficiales de la meta 3 del segundo objetivo del milenio (la tasa neta de matrícula, la tasa de supervivencia al 5° grado de la primaria y la tasa de alfabetización juvenil) constituyen aproximaciones, que dan cuenta del estado de variables correlacionadas con la conclusión de la primaria, pero no miden directamente la conclusión en la población. En todo caso, el hecho de que el porcentaje de conclusión de la primaria entrega información sobre los niños y niñas que estuvieron en el sistema educacional en el pasado, pone de manifiesto la necesidad de alcanzar un acuerdo sobre un procedimiento prospectivo, que estime la probabilidad de conclusión de la primaria para los niños y niñas que están actualmente en el sistema educativo, o que estarán en éste durante los próximos años.

Al mismo tiempo, la realidad regional muestra que el cumplimiento de la meta de conclusión de la educación primaria no constituye una condición suficiente para la reducción de toda la pobreza, dado que los años de educación requeridos para alcanzar este propósito exceden ampliamente al término del nivel primario. Los sistemas educacionales de la región enfrentan desafíos que van más allá de la conclusión de la primaria, de manera de avanzar simultáneamente en la garantía del derecho a la educación y en la superación de la pobreza y de la exclusión social. Entre otras tareas pendientes, los países deben aumentar el acceso, la conclusión y la equidad en los niveles preescolar y secundario, así como desarrollar esfuerzos para alfabetizar a toda la población. En consecuencia, en esta propuesta se plantea la incorporación, al segundo Objetivo del Milenio, de las siguientes metas adicionales: a) la universalización progresiva de la educación preescolar, b) la conclusión universal de la baja secundaria con niveles crecientes de acceso a la alta secundaria y, c) la erradicación gradual del analfabetismo adulto.

La *universalización progresiva de la educación preescolar* se justifica por la relevancia de la atención integral de la primera infancia en el desarrollo de las capacidades y la integración social posterior de los niños y niñas. Existe evidencia que indica que los primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo, y que la participación en programas de educación preescolar se vincula con beneficios sustanciales a lo largo de la vida, ya sea en la progresión y el desempeño en el sistema educativo como en la inserción social en el largo plazo. Estos antecedentes sugieren que las inversiones en la educación pre-primaria deberían alcanzar una posición de primera prioridad en las agendas de los gobiernos de América Latina y el Caribe. Sin embargo, aún son pocos los países de la región que definen algunos grados de este nivel educativo como obligatorio, lo cual implica

que una meta que involucre a toda la educación pre-primaria no es exigible para la mayoría de los países de América Latina y el Caribe. Por ello, se ha optado por el planteamiento de una meta de universalización progresiva, acotada al grado anterior al ingreso al nivel primario.

La conclusión universal de la baja secundaria con niveles crecientes de acceso a la alta secundaria se fundamenta porque el incremento en los años de escolarización de los niños y niñas de la región implicaría un aumento en las probabilidades de reducción de la pobreza, por el crecimiento de los retornos salariales por los años adicionales de educación. Asimismo, las inversiones en este nivel son más rentables que las inversiones alternativas, como la educación compensatoria de adultos. Este nivel educativo también puede desempeñar un rol protector, contribuyendo a reducir el trabajo infantil y a disminuir conductas de riesgo, lo cual tiene beneficios sustanciales en la integración social de los niños y niñas en el mediano y largo plazo. En esta propuesta se ha optado por limitar el objetivo de conclusión universal a la baja secundaria, debido a que la alta secundaria no es obligatoria en la mayoría de los países en América Latina y el Caribe. Sin embargo, esto no impide avanzar en niveles cada vez mayores de acceso a la alta secundaria, lo cual es especialmente importante para la equidad de género, por cuanto las mujeres obtienen los mayores retornos salariales por los años adicionales de escolaridad correspondientes a los últimos grados de la secundaria.

La erradicación gradual del analfabetismo en la población adulta aportaría a la reducción de la extrema pobreza, al incremento de la cohesión e inclusión sociales y al fomento de la productividad y el crecimiento. La aplicación del enfoque de derechos implica que los estados son responsables de implementar acciones de educación permanente, que permitan superar los rezagos en la población juvenil y adulta, especialmente entre los más vulnerables. En consecuencia, los esfuerzos de alfabetización, aunque se vinculan con la conclusión de la educación primaria, no deben limitarse a ésta. Asimismo, las altas tasas de alfabetización juvenil existentes en América Latina y el Caribe justifican la formulación de una meta aparte, que tenga como población objetivo a la población adulta. En todo caso, esta meta debe plantearse en términos graduales y no universales, por las dificultades para la erradicación total del analfabetismo en poblaciones extremadamente vulnerables y con muchos rezagos acumulados, como los adultos mayores residentes en zonas rurales aisladas.

En esta propuesta se reconoce que el derecho a una educación de calidad constituye un desafío de la mayor importancia para todos los países de la región, debido a que su materialización permitiría a los niños, niñas y adolescentes el desarrollo cognitivo y emocional y la adquisición de las destrezas y competencias necesarias para una vida adulta más plena y satisfactoria. Sin embargo, en esta propuesta no se incorpora una meta en el ámbito de la calidad, debido principalmente al enfoque de la Cumbre del Milenio, que procura garantizar primero los derechos que se vinculan más estrechamente a la reducción de la pobreza (por ejemplo, acceso y conclusión de los distintos niveles educativos), para avanzar posteriormente en la erradicación de todas las formas de exclusión social. Además, existen dificultades conceptuales, metodológicas y de disponibilidad de información en la región para el seguimiento de una meta de calidad. En todo caso, se insta a los países de América Latina y el Caribe a continuar avanzando en el mejoramiento de la calidad de la educación y en la construcción de acuerdos sobre el concepto y la modalidad de medición de la calidad, para facilitar su seguimiento sistemático a nivel regional.

En la tabla siguiente se presenta el *resumen de la propuesta de ampliación del objetivo 2*. La propuesta mantiene los contenidos originales (metas e indicadores) del segundo objetivo del milenio, debido a la necesidad de que los países continúen reportando información que permita el seguimiento de los avances a nivel global. Por tanto, en esta propuesta se diferencia entre los siguientes tipos de metas e indicadores: a) oficiales, que son los incluidos en la formulación original del objetivo 2 y, b) adicionales, que incluyen a las metas e indicadores no contemplados en el planteamiento oficial del segundo objetivo del milenio. En cuanto a los indicadores adicionales,

cabe diferenciar entre los que se proponen para el monitoreo de las nuevas metas y el indicador que se orienta a mejorar la medición de la meta oficial, de conclusión de la primaria.

Tabla Resumen
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE : PROPUESTA DE AMPLIACIÓN DEL OBJETIVO 2 DEL MILENIO

| Metas | Indicadores Oficiales | Indicadores Adicionales |
|---|--|--|
| Meta Oficial | | |
| 1. Velar porque todos los niños y niñas puedan terminar un ciclo completo de la educación primaria al 2015 | -Tasa neta de matrícula en la primaria -Tasa de supervivencia al 5° grado de primaria -Tasa de alfabetización en la población de 15-24 años | -Porcentaje de conclusión de la primaria en la población de 15-19 años |
| Metas Adicionales | | |
| Indicadores Adicionales | | |
| 2. Universalización progresiva de la educación preescolar al 2015 | -Tasa neta de matrícula en el último grado de la educación preescolar -Porcentaje de asistencia al último grado de educación preescolar en la población en edad de asistencia a dicho grado/nivel | |
| 3. Conclusión universal de la baja secundaria con niveles crecientes de acceso a la alta secundaria al 2015 | -Porcentaje de conclusión de la baja secundaria en la población de 20-24 años -Tasa neta de matrícula en la alta secundaria -Porcentaje de asistencia a la alta secundaria en la población en edad de asistencia a dicho nivel | |
| 4. Erradicación gradual del analfabetismo adulto al 2015 | -Tasa de alfabetización en la población de 25 años y más -Porcentaje de conclusión de la primaria en la población de 25 años y más | |

Fuente: CEPAL.

La presente propuesta fue sometida a una validación por expertos en educación, proceso que tuvo lugar en una Reunión efectuada en dependencias de la CEPAL, entre los días 3 y 4 de agosto del 2006. En esta actividad participaron expertos provenientes de diferentes países de América Latina y el Caribe, representando a entidades académicas y de investigación, a Ministerios de Educación, a organismos estatales vinculados con la producción de estadísticas y a la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de la UNESCO. En la reunión, los expertos acordaron ratificar las metas e indicadores planteados y aportaron comentarios y sugerencias que permitieron enriquecer sustancialmente el contenido de esta propuesta.

El paso siguiente es la realización de actividades de difusión y asistencia técnica a los países y a las entidades de cooperación encargadas de los informes de seguimiento de los ODM. Estas actividades tendrán como objetivos la diseminación de los elementos teóricos sustantivos que justifican la presente propuesta y la entrega de herramientas conceptuales y metodológicas, de manera de optimizar la calidad de la información necesaria para el seguimiento de las metas oficiales y adicionales. Interesa especialmente focalizar la asistencia en los países que presentan las principales brechas de información con respecto a los indicadores incluidos en la propuesta, y fomentar la cooperación horizontal entre los Sistemas Estadísticos Nacionales.

I. Introducción

En el segundo Objetivo de la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas se plasmó el compromiso de la comunidad internacional de alcanzar la conclusión universal de la educación primaria para el año 2015. Este compromiso parte de la convicción de que la conclusión universal de la primaria constituye una condición necesaria para promover la equidad y la inclusión social, reducir la extrema pobreza y avanzar en la materialización de una amplia gama de derechos económicos, sociales y culturales para todos los niños y niñas del orbe. Asimismo, el objetivo 2 sitúa la conclusión de la primaria en un marco de exigibilidad jurídica, que obliga a los países a implementar políticas para hacer efectivo el derecho a la conclusión de este nivel educativo, así como a poner en funciones sistemas de monitoreo que permitan su seguimiento.

El objetivo de conclusión universal de la educación primaria forma parte de una agenda internacional común, que tiene como elementos centrales la promoción del desarrollo humano y la reducción de la extrema pobreza. La Cumbre del Milenio fija estándares de desarrollo humano a alcanzar a nivel global para el 2015, cuyo logro permitiría el establecimiento de un piso básico para que los países puedan seguir avanzando en la garantía de los derechos humanos, económicos, sociales y culturales de toda la población. La agenda de desarrollo definida por la Cumbre del Milenio es multidimensional y rescata las interacciones entre diferentes aspectos del bienestar; por ejemplo, los avances en el sector educacional se vinculan al disfrute de otros derechos, como el trabajo decente, el acceso a una vivienda digna y a una salud de calidad y el ejercicio de la ciudadanía (CEPAL, 2005).

La conclusión universal de la educación primaria, sin exclusiones de acuerdo al género, la situación socioeconómica, la zona de residencia, la adscripción étnica y /o la presencia de discapacidades físicas o mentales, constituye una herramienta fundamental para la superación de la extrema pobreza y el logro de una mayor equidad. Hoy en día existe acuerdo en torno a que el desahorro en capital humano es una de las principales causas de la reproducción de la pobreza y de la desigualdad a través de las diferentes generaciones. Por tanto, el aumento de los niveles educacionales, en especial entre los grupos más pobres y excluidos, debería incrementar la movilidad social, elevar la productividad y los retornos entre las generaciones y disminuir la vulnerabilidad de las familias a distintos riesgos (CEPAL/OIJ, 2004; CEPAL/ UNESCO, 2005), contribuyendo al logro del primer Objetivo del Milenio.

En todo caso, la realidad regional muestra que el cumplimiento de la meta de conclusión universal de la educación primaria no constituye una condición suficiente para la reducción de toda la pobreza, dado que los años de educación requeridos para alcanzar este propósito exceden ampliamente al término del nivel primario (CEPAL, 1996, 2000a). En consecuencia, los sistemas educacionales de América Latina y el Caribe enfrentan desafíos que van más allá de la conclusión de la primaria, de manera de hacer realidad el rol de gran eslabón de la educación (Hopenhayn y Ottone, 2000): entre otras tareas pendientes, los países deben aumentar el acceso, la equidad, la calidad y el impacto en los niveles preescolar y secundario, lo cual indica la necesidad de incorporar nuevas metas al objetivo 2, que reflejen mejor las especificidades regionales.

Los países de América Latina y el Caribe también requieren fortalecer sus capacidades para el seguimiento de los avances en materias educacionales, en conformidad con los compromisos adquiridos. En particular, se deben incorporar indicadores adicionales a los contemplados en el segundo objetivo del milenio para monitorear la conclusión del nivel primario, dado que las medidas oficiales no entregan información suficiente para establecer lo que está sucediendo con el objetivo 2, porque no miden directamente la conclusión de la primaria en la población y también debido a que presentan dificultades metodológicas.

En consecuencia, en este documento se presenta una propuesta de ampliación del objetivo 2, que procura responder a la realidad de América Latina y el Caribe, la cual contempla: (a) un nuevo indicador para el seguimiento de los avances en la educación primaria y (b) metas e indicadores adicionales, que procuran cubrir los desafíos que enfrenta la región en los niveles de educación preescolar y secundaria y en el desarrollo de competencias básicas de alfabetización en la población adulta. En el ámbito de la educación primaria, se trata de superar las limitaciones de los indicadores originales del objetivo 2, mediante la proposición de una medida directa de la conclusión de la primaria en la población. En cuanto a los niveles pre-primario y secundario, se busca contribuir con metas exigibles y pertinentes al estado de situación regional, y también de proporcionar indicadores comparables y factibles de cumplimentar.

Esta propuesta constituye una ampliación del marco de referencia para el seguimiento del segundo objetivo del milenio. Con ello, se busca aportar a la construcción progresiva de la universalidad inherente al derecho a la educación, incorporando las especificidades de la región. La propuesta busca complementar elementos teóricos provenientes de distintas perspectivas y disciplinas, en base a una idea pluralista, de modo de articular la amplia variedad de visiones e interpretaciones existentes en América Latina y el Caribe sobre el tema de la educación. También se debe tener en cuenta que esta propuesta hace énfasis en las sinergias a alcanzar, tanto dentro del sistema educacional como entre la educación y otros ámbitos del desarrollo social, como la reducción de la pobreza y la promoción de la equidad e inclusión sociales.

La organización de este documento es la siguiente: en la primera sección, se examina brevemente la Cumbre del Milenio, haciendo énfasis en su significado y alcances. En la segunda parte, se analizan las limitaciones de los indicadores oficiales para el seguimiento del objetivo 2 y se propone un indicador para la medición directa de la conclusión de la primaria en la población. En la

tercera sección, se discuten y presentan las metas adicionales a incorporar al objetivo 2, que cubren los niveles de educación pre-primaria y secundaria y la alfabetización de la población adulta. Por último, en la cuarta parte se exponen los indicadores que serán empleados para el seguimiento de las metas oficiales y adicionales y se abordan temas metodológicos y de disponibilidad de datos.

II. La Cumbre de Desarrollo del Milenio

La Cumbre de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas (2000) constituye un hito en el sistema de cumbres internacionales, por cuanto en ella se recogen los principales planteamientos de distintas convenciones y acuerdos suscritos por la comunidad internacional en los ámbitos de la promoción de los derechos humanos y la reducción de la pobreza (CEPAL, 2002a). La Cumbre del Milenio constituye la expresión del compromiso político y moral de los 189 estados integrantes de las Naciones Unidas con respecto a avanzar resueltamente en el mejoramiento de las condiciones de vida de la población, y tiene en cuenta el *derecho internacional* sobre los *derechos humanos* como marco conceptual, que proporciona un sistema de principios para el desarrollo y que posibilita la constitución de mecanismos de rendición de cuentas y responsabilidades nacionales e internacionales (Abramovich, 2006).

La agenda de la Cumbre del Milenio busca que la globalización se convierta en una fuerza positiva para todos los seres humanos, y constituye la expresión del consenso alcanzado por la comunidad internacional en torno a los contenidos básicos de la realización de los derechos humanos a escala mundial. Este acuerdo global es el resultado de un proceso de sedimentación de distintas visiones, doctrinas y perspectivas sobre la naturaleza y la expresión concreta de los derechos humanos. La vigencia universal de los contenidos de los derechos humanos que establece la Declaración del Milenio se basa en la síntesis de las particularidades que son propias a los diferentes países y regiones que hacen parte de las Naciones Unidas. La mejor

modalidad para entender y aplicar el enfoque de derechos en general y la Cumbre del Milenio en particular es mediante una concepción pluralista-Constructivista,¹ que permite recoger la diversidad cultural, económica, jurídica y social existente en los distintos países y regiones.

La Declaración del Milenio adhiere a los principios de la Carta de las Naciones Unidas (1945), que parte de la premisa de que todos los seres humanos son iguales en dignidad, y define a los derechos humanos como un conjunto de derechos universales que todos los individuos pueden demandar por el hecho de ser parte de la especie humana (Ferrer, 2005). En el pasado reciente se dividió a los derechos humanos en derechos políticos y civiles y en derechos económicos, sociales y culturales (DESC), pero en la actualidad prevalece la idea de que los derechos humanos son indivisibles, y que se debe atender a todos por igual (De Roux y Ramírez, 2004). La visión contemporánea predominante es que la garantización de los derechos humanos constituye una condición necesaria para que las personas desarrollen sus capacidades, logren la autonomía moral y ejerciten plenamente la ciudadanía, ya sea como portadores de derechos o en tanto partícipes de espacios de empoderamiento (Ferrer, 2005; Hopenhayn, 2001).

El enfoque de la Cumbre del Milenio es *progresivo*, por cuanto se basa en una interpretación de los derechos humanos como *principios* y no como *reglas*. Un principio es una norma o mandato que ordena hacer algo en la mayor medida posible, dependiendo de las condiciones jurídicas y fácticas existentes, mientras que una regla es una norma que sentencia que se debe hacer exactamente lo que ella dice, sin importar el contexto de aplicación. En tanto principios, los derechos constituyen máximas de optimización, que permiten la construcción de modelos de acción sustentables (De Roux y Ramírez, 2004). Así, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) constituyen *mínimos* a alcanzar en las capacidades humanas más críticas para el bienestar y desarrollo; en consecuencia, no se debe esperar que el cumplimiento de los ODM signifique la eliminación de todos los problemas de exclusión social y pobreza (BID, 2004), aunque su logro permitiría constituir un piso básico para continuar avanzando hasta hacer efectivos todos los derechos humanos de la población del planeta.

Las personas son *portadoras de derechos* que pueden *exigir* a los estados, y los países tienen la obligación de *garantizar*² aquellos derechos que reconocen en sus *legislaciones nacionales*. La no consideración de la diferencia entre los derechos que son asumidos legalmente por los países y los que no lo son suele amenazar la sustentabilidad práctica de las iniciativas de protección de los derechos humanos. Se ha señalado que los derechos humanos existen solamente cuando son reconocidos en la legislación: en caso contrario, constituyen meras exigencias morales (Muguerza, 2004). Más allá de la validez de esta afirmación, lo que importa es la mayor fuerza de la *exigibilidad legal* con respecto a la *exigibilidad moral*, y el riesgo de que los compromisos y metas internacionales que no toman en cuenta las definiciones legales vigentes al interior de los estados nacionales se transformen en letra muerta (Ferrer, 2005).

En el enfoque de derechos se establece el principio de *interdependencia* entre los distintos bienes jurídicos que se procura proteger y promover (Abramovich, 2006). La Cumbre del Milenio asume este principio a través de un enfoque *multidimensional*, que procura resolver los problemas que afectan a la población en distintas dimensiones del desarrollo, tales como educación, pobreza, equidad de género, salud materno – infantil, protección del medio ambiente, cooperación internacional y población. La integralidad de la perspectiva que sustenta la Cumbre del Milenio no se encuentra solamente en la identificación de las diferentes dimensiones del desarrollo que son fundamentales para el bienestar de la población, sino que principalmente radica en las *sinergias* entre sus ocho objetivos y dieciocho metas (véase recuadro 1), relaciones que toman en cuenta la teoría y la evidencia empírica existente.

La Cumbre del Milenio busca terminar con la *discriminación* contra los grupos sociales en desventaja. En la Declaración del Milenio se recogen los contenidos de la convención sobre la eliminación

¹ La universalidad del enfoque de los derechos humanos ha sido criticada por la dificultad de encontrar fundamentos (por ej. ontologías) y contenidos de los derechos que sean pertinentes a distintas culturas (Ferrer, 2005). Por ello, es mejor visualizar el enfoque de derechos humanos desde una perspectiva procedimental, de construcción social, tal como lo hace Rawls (2001) al tratar el tema de la justicia distributiva.

² Las obligaciones de garantizar implican asegurar que el titular acceda al bien cuando no puede hacerlo por sí mismo (Abramovich, 2006).

de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979). En este instrumento se estableció como meta alcanzar una igualdad real entre los géneros, más allá del reconocimiento legal. La igualdad de derechos entre mujeres y hombres es un principio fundamental para las Naciones Unidas, entendiéndose por discriminación contra las mujeres a cualquier distinción o exclusión basada en el sexo, que tenga como propósito o consecuencia erosionar el reconocimiento o ejercicio de los derechos humanos por parte de las mujeres (Ferrer, 2005). La CEPAL (1999) ha señalado que los conceptos y las políticas públicas suelen formularse sin tener en cuenta las asimetrías de poder fundadas en el género, y ha planteado que la *equidad de género* debe ser considerada como un elemento central de las políticas de equidad social.

Los ODM *no deben ser interpretados como enunciados rígidos*, existiendo espacio para su adaptación y reformulación, de manera que reflejen de mejor forma las especificidades económicas, sociales y culturales de cada región (BID, 2004; CEPAL, 2002a). De hecho, los procesos de “regionalización” y “sectorización” de la agenda de derechos humanos deben ser entendidos como intentos de avance gradual hacia la constitución de una visión más unificada, por cuanto permiten incorporar las particularidades de las distintas comunidades y culturas a la universalidad propia de la idea de derechos humanos (Ferrer, 2005). En esta línea, la CEPAL (2002a) ha señalado que es necesario avanzar en denominadores comunes, que sintetizen los principales desafíos que enfrentan los países de América Latina y el Caribe, y que permitan incorporar a los ODM metas más ambiciosas en áreas fundamentales para el desarrollo de la región, como la educación, el empleo y la protección social.

A pesar de que la agenda de los ODM es flexible y puede ser revisada a la luz de las situaciones regionales, los ODM se configuran como compromisos operativos que tienen como marco general el seguimiento y comparación de los avances en el desarrollo a nivel global, lo cual impone una restricción a las iniciativas de revisión y adaptación de los ODM a las realidades regionales. De este modo, los países y las regiones pueden realizar adecuaciones o ampliaciones de las metas originales, pero al mismo tiempo deben mantener las metas e indicadores oficiales establecidas en la formulación original de los ODM y reportarlas en sus informes de monitoreo, de manera de hacer posible la evaluación del estado de avance a nivel mundial.

La agenda de los ODM coloca énfasis en la creación de mecanismos institucionales para monitorear y alcanzar las metas. Las Naciones Unidas han entregado al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) la responsabilidad de seguimiento de las metas y de elaboración de los informes nacionales de los países. Entre las iniciativas implementadas, cabe destacar el Proyecto Milenio, instancia que analiza las alternativas de política, recomienda estrategias para el logro de los objetivos y formula planes de implementación. También se debe mencionar la Campaña del Milenio, que busca posicionar a los ODM en un lugar privilegiado en las agendas de los gobiernos. Por su parte, la CEPAL, a través del Proyecto “Fortalecimiento de las Capacidades de los Países de América Latina y el Caribe para alcanzar las Metas de Desarrollo del Milenio”, está desarrollando un proceso de construcción de un nuevo marco conceptual y operacional para el seguimiento de los ODM en América Latina y el Caribe, que debería cristalizar en nuevas metas e indicadores pertinentes al estado de situación regional.

Entre otros desafíos, la Cumbre del Milenio plantea la necesidad de que los sistemas de información regionales mantengan o incrementen la disponibilidad temática y temporal de los indicadores oficiales de las metas incluidas en los ODM (Cervera, 2005). Asimismo, la ampliación del segundo Objetivo del Milenio implica que los sistemas estadísticos nacionales deberán proporcionar la información estadística necesaria para cubrir los nuevos requerimientos de datos. Esto es válido tanto en lo referido a los indicadores adicionales que se seleccionen para mejorar la medición de las metas originales, como en lo que alude a los indicadores que se utilicen para el seguimiento de las nuevas metas.

Recuadro 1

LOS OBJETIVOS Y METAS DE DESARROLLO DEL MILENIO

Objetivo 1: erradicar la pobreza y el hambre

Meta 1: reducir a la mitad, entre 1990 y 2015, el porcentaje de personas con ingresos inferiores a un dólar

Meta 2: reducir a la mitad, entre 1990 y 2015, el porcentaje de personas que

| | |
|---|---|
| | padezcan hambre |
| <i>Objetivo 2:</i> lograr la enseñanza primaria universal | <i>Meta 3:</i> velar porque, para el año 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de educación primaria |
| <i>Objetivo 3:</i> promover la igualdad de los géneros y la autonomía de la mujer | <i>Meta 4:</i> eliminar las desigualdades de los géneros en la educación primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de educación antes del 2015 |
| <i>Objetivo 4:</i> reducir la mortalidad infantil | <i>Meta 5:</i> reducir, en dos terceras partes, entre 1990 y 2015, la mortalidad de los niños menores de 5 años |
| <i>Objetivo 5:</i> mejorar la salud materna | <i>Meta 6:</i> reducir, entre 1990 y 2015, la mortalidad materna en tres cuartas partes |
| <i>Objetivo 6:</i> combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades | <i>Meta 7:</i> haber detenido, y comenzado a reducir, para el año 2015, la propagación del VIH SIDA. <i>Meta 8:</i> haber comenzado a reducir, para el año 2015, la incidencia del paludismo y otras enfermedades |
| <i>Objetivo 7:</i> garantizar la sostenibilidad del medio ambiente | <i>Meta 9:</i> incorporar los principios del desarrollo sostenible en las políticas y programas nacionales e invertir la pérdida de recursos del medio ambiente <i>Meta 10:</i> reducir a la mitad, para el 2015, el porcentaje de personas que carezcan de acceso sostenible al agua potable <i>Meta 11:</i> haber mejorado considerablemente, para el año 2020, la vida de por lo menos 100 millones de habitantes de tugurios |
| <i>Objetivo 8:</i> fomentar una asociación mundial para el desarrollo | <i>Meta 12:</i> desarrollar aún más un sistema comercial y financiero abierto, basado en normas, previsible y no discriminatorio <i>Meta 13:</i> atender las necesidades especiales de los países menos adelantados <i>Meta 14:</i> atender las necesidades especiales de los países sin litoral y de los pequeños estados insulares en desarrollo <i>Meta 15:</i> encarar de manera general los problemas de la deuda de los países en desarrollo con medidas nacionales e internacionales a fin de hacer sostenible la deuda a largo plazo <i>Meta 16:</i> en cooperación con los países en desarrollo, elaborar y aplicar estrategias que proporcionen a los jóvenes un trabajo digno y productivo <i>Meta 17:</i> en cooperación con las empresas farmacéuticas, proporcionar acceso a los medicamentos esenciales en los países en desarrollo <i>Meta 18:</i> en colaboración con el sector privado, velar porque se puedan aprovechar los beneficios de las nuevas tecnologías, en particular de las tecnologías de la información y de las comunicaciones. |

Fuente: CEPAL, sobre la base de Naciones Unidas (2001) y al sitio Web de los Objetivos de Desarrollo del Milenio de la CEPAL (http://www.cepal.org/mdg/db_es.asp).

III. El segundo objetivo del milenio y su medición

La Cumbre del Milenio definió como segundo *objetivo lograr la educación básica universal*, y propuso como meta 3 velar porque todos los niños y niñas puedan terminar un ciclo completo de educación primaria al 2015. Alcanzar la conclusión universal de la primaria no solamente representaría un avance significativo en hacer efectivo el derecho a la educación para todos los niños y niñas de la región, sino también reportaría beneficios para la reducción de la extrema pobreza, la promoción de la equidad y de la inclusión social y el fomento de los derechos ciudadanos. Para lograr la conclusión universal de la primaria al 2015, las Naciones Unidas (2001) han instado a los países a comprometer recursos para la educación, a adaptar la oferta educativa a las necesidades de los niños y niñas (en particular de los más pobres) y a fomentar los programas de alimentación escolar, que pueden incentivar la asistencia a las escuelas, entre otras medidas. La conclusión universal de la primaria constituye una meta ampliamente exigible en América Latina y el Caribe, si se atiende a que este nivel educativo ha sido definido como obligatorio por todos los países de la región (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2006).

En la actualidad no existe acuerdo en torno a los procedimientos más adecuados para la medición del objetivo 2. Los principales problemas se encuentran en la especificación de la población a la cual se aplica la meta y en la determinación de los indicadores más apropiados para medirla. A pesar de que la meta 3 deja claro que refiere a todos los niños y niñas y que no se limita a la población incluida en el sistema escolar, no determina exactamente el universo, permitiendo distintas interpretaciones con relación a cuál es la

población objetivo: en efecto, pueden ser todos los sujetos que al 2015 hayan tenido la oportunidad de haber finalizado el nivel, o bien aquellos que tendrán la edad oficial de asistencia a la primaria en ese año. Adicionalmente, los indicadores oficiales para el seguimiento del objetivo 2, la tasa neta de matrícula, la tasa de supervivencia al 5° grado y la tasa de alfabetización juvenil, no miden directamente la conclusión de la primaria, sino que constituyen aproximaciones a ésta (Guadalupe y Louzano, 2003).

Por ejemplo, la *tasa neta de matrícula*, que permite determinar cuántos niños en edad de asistencia a la primaria están matriculados en este nivel, no mide directamente la conclusión de la primaria. No obstante la matrícula es necesaria para la conclusión, no constituye una condición suficiente para el término del nivel, por cuanto no todos los matriculados efectivamente lo concluyen. Otro problema es que el complemento de la tasa de matrícula no indica la población que no tiene acceso al sistema educativo, por cuanto este indicador se limita a los sujetos que están matriculados en el nivel educacional que corresponde a sus edades.

La *tasa de supervivencia al 5° grado de la primaria* estima cuántos sujetos de una cohorte que iniciaron el grado 1° de la educación primaria finalizan el ciclo. Las limitaciones más importantes de esta tasa con respecto a la medición del objetivo 2 es que restringe el universo a los incorporados al sistema, dejando sin respuesta la pregunta sobre cuántos sujetos de la población objetivo terminan el nivel. Desde esta mirada, este indicador constituye una medida de la eficacia del sistema educativo para hacer que los sujetos que ingresan avancen en sus diferentes grados (progresión) y no es un estimador de la finalización de la primaria en la población. Asimismo, esta tasa emplea como criterio de término el 5° grado, lo cual pasa por alto el hecho de que las clasificaciones internacionales en uso (por ejemplo CINE 97, véase recuadro 6) definen al 6° grado como el último de la primaria. Adicionalmente, la tasa de supervivencia requiere del cumplimiento de los supuestos de los modelos de cohortes reconstruidas (véase recuadro 7) para producir estimaciones no sesgadas. Cuando no se cumplen los supuestos, y se verifican transferencias entre escuelas, migraciones, reincorporaciones e ingresos tardíos, este indicador experimenta sesgos.

La *tasa de alfabetismo juvenil* consiste en la proporción de la población de 15 a 24 años que afirma tener las capacidades de leer, escribir y usar el lenguaje escrito, sobre el total de la población de este grupo etario. La inclusión de la tasa de alfabetismo como indicador del objetivo 2 plantea problemas de adecuación a la realidad de América Latina y el Caribe, si se consideran los altos niveles de alfabetización juvenil existentes en la región. Esto pone de manifiesto la necesidad de plantear una meta más ambiciosa para la región, que incluya a la población adulta. Además, la tasa de alfabetismo empleada como indicador oficial del objetivo 2 utiliza una definición dicotómica, lo cual se contrapone con el concepto continuo de competencias de alfabetización, las cuales involucran niveles crecientes de complejidad para afrontar las exigencias de la vida diaria (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2004).

Dadas las limitaciones de los indicadores tradicionales para evaluar la conclusión de la educación primaria, se ha señalado la necesidad de contar con indicadores que: a) midan el porcentaje de una población determinada que logra finalizar la enseñanza primaria, b) permitan establecer la probabilidad de conclusión de la primaria para los niños y niñas que serán la población meta al 2015, c) faciliten comparaciones entre países y, d) entreguen la posibilidad de efectuar desagregaciones, de modo que se puede estudiar la equidad en la conclusión según la situación socioeconómica, la etnia, el género, la zona de residencia y las discapacidades, entre otros factores de equidad (Guadalupe y Taccari, 2004).

La UNESCO (2004c) desarrolló una propuesta que incluye la verificación del *porcentaje de conclusión* para la población que tuvo la oportunidad de haber terminado la primaria de acuerdo a su edad. En rigor, para que una persona haya tenido la oportunidad de haber concluido la primaria, su edad mínima tendría que ser igual a la suma de la edad oficial de ingreso a la educación primaria y los años de duración de este nivel, lo cual implica un piso de 12-13 años. Sin embargo, como en

América Latina y el Caribe suelen verificarse situaciones como el ingreso tardío al nivel primario y las repeticiones de grado, que conducen a problemas de sobre edad, la observación de la conclusión de la primaria debería realizarse a partir de los 15 años. De este modo, el indicador propuesto por UNESCO (2004c) consiste en la relación entre el número de sujetos de 15-19 años de edad con un número de grados aprobados de educación equivalentes a la duración total del nivel primario (CINE 1, véase recuadro 4) sobre el total de la población de ese grupo etario.

En esta propuesta se plantea utilizar el *porcentaje de conclusión de la primaria* en la población de 15-19 como indicador adicional para el seguimiento de meta de conclusión universal del nivel primario en América Latina y el Caribe. Este indicador permite la medición directa de la conclusión de la primaria en la población, a diferencia de las medidas originalmente incluidas en el segundo objetivo del milenio, y posibilita la realización de comparaciones según distintos factores de equidad. En todo caso, el porcentaje de conclusión de la primaria en la población de 15 a 19 años no proporciona antecedentes sobre lo que sucederá con los niños menores de 15 años. Así, para estimar si el cien por ciento de los niños terminará el nivel primario al 2015, es necesario desarrollar proyecciones, que cubran a los sujetos que están cursando la primaria en la actualidad o que lo harán en los próximos años (UNESCO, 2004c).

La UNESCO está trabajando en el desarrollo de procedimientos para estimar *la probabilidad de conclusión para los niños y niñas menores de 15 años*. Entre estos, destacan la aproximación basada en la tendencia histórica y en las tasas de mejora de la conclusión de la primaria (UNESCO, 2004c) y el índice de término (UNESCO, 2004a). La primera aproximación parte de la constatación de la tendencia a la disminución en el ritmo de avance en la conclusión del nivel primario, una vez que los países han alcanzado el umbral del 80% (UNESCO, 2004c). La segunda aproximación se basa en el desempeño actual del sistema educativo, y estima los grados aprobados que se espera alcancen los niños que tienen entre la edad oficial de ingreso a la primaria y los 15 años, incluyendo los efectos del retraso escolar y de exclusión del sistema educacional (UNESCO, 2004a).

IV. La ampliación del objetivo 2

En América Latina y el Caribe existe espacio para la formulación de metas más ambiciosas en el marco del segundo objetivo del milenio, dados los altos niveles de conclusión de la primaria existentes en la región: en efecto, al 2002, el 88,1% de la población de 15 a 19 años había completado la educación primaria (CEPAL, 2005). En rigor, los desafíos educacionales que enfrentan los países de América Latina y el Caribe exceden a la educación primaria, si es que se pretende avanzar en la garantización de derechos, la reducción de toda la pobreza, la promoción de la equidad y la cohesión social y la inserción de las economías en el mundo globalizado. Las distintas cumbres internacionales (véase recuadro 2) convergen en la identificación de prioridades como el incremento del acceso a la educación preescolar, el aumento del acceso y conclusión de la educación secundaria y la erradicación del analfabetismo en la población adulta. La ampliación del objetivo 2 implica la revisión de estos temas, de manera de establecer la factibilidad del planteamiento de metas e identificar los indicadores más apropiados para medirlas.

Según la CEPAL (2005), aproximadamente un 69,5% de los niños del Caribe se matriculó en la educación preescolar en el 2002, mientras que en América Latina esta cifra llegó a un 42,5%. En cuanto al nivel secundario, la tasa neta de matrícula promedio regional era de 70% al 2001. Una proporción importante de alumnos abandona la educación secundaria, situación más pronunciada entre los niños de las familias más pobres, debido a la necesidad de generar ingresos adicionales mediante el trabajo infantil y adolescente. En lo que alude a la alfabetización, no obstante los avances, cerca de 36 millones de habitantes de América Latina y el Caribe declaran no tener habilidades

básicas de lecto-escritura, lo cual es un impedimento grave para su inclusión social (CEPAL, 2005). Este panorama pone de manifiesto la necesidad de que los gobiernos realicen esfuerzos que permitan avanzar hacia la universalización de la educación preescolar y la educación secundaria, y que erradiquen el analfabetismo en toda la población.

Recuadro 2

INSTRUMENTOS E INICIATIVAS INTERNACIONALES VINCULADOS A LA EDUCACIÓN

Los instrumentos internacionales de derechos humanos más importantes son los tratados, convenios o pactos, que consisten en acuerdos obligatorios desde el punto de vista jurídico para los Estados. Aún cuando la firma presidencial representa la promesa de apoyar el instrumento y seguir sus normas, la vigencia legal del instrumento dentro de las fronteras nacionales tiene lugar cuando la firma del presidente es ratificada por el parlamento. Al mismo tiempo, se han efectuado diversas conferencias y cumbres internacionales sobre derechos humanos, educación, pobreza y otras materias, que han propuesto metas o umbrales de desarrollo, y cuya exigibilidad jurídica descansa en los tratados, convenios o pactos suscritos por los Estados.

Instrumentos e iniciativas de alcance global

-*La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)*. Es el principal referente de la legislación del siglo XX sobre derechos humanos, y representa el primer intento formal de la comunidad internacional para constituir un sistema unificado de protección de los derechos humanos. Señala que los derechos emanan de la dignidad inherente a todos los seres humanos, y reconoce derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. Asevera que se deben instrumentar medidas progresivas para garantizar el reconocimiento y aplicación universal de los derechos humanos. En educación, en su artículo 26 (1), afirma que todas las personas tienen derecho a la educación, y que ésta debe ser gratuita y obligatoria, sobre todo la enseñanza elemental. Indica que la educación técnico – profesional deberá ser generalizada y el acceso a ella equitativo. En el artículo 26 (2) señala que la educación debe tener como objetivo el pleno desarrollo de la personalidad humana, el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, y que debe favorecer la tolerancia y la comprensión entre todas las naciones y grupos étnicos y religiosos. En el artículo 26 (3) indica que los padres tendrán derecho a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. En el artículo 25 (1) señala que la maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados especiales.

-*El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC) (1966)*. Entró en vigencia en 1976. Sentó las bases para los llamados derechos de “segunda generación” (económicos, sociales y culturales). Afirma el derecho a la protección de la familia, al trabajo, a la sindicalización, a la seguridad social, al más alto nivel posible de salud física y mental, a participar en la vida cultural y a disfrutar de los avances de la ciencia y de sus aplicaciones, entre otros. Reconoce la existencia de diferentes condiciones y recursos entre los distintos países, y fomenta en los estados firmantes el desarrollo de acciones para alcanzar progresivamente los derechos cautelados por el Pacto. En educación, en su artículo 13 plantea el derecho de todas las personas a la educación, y señala que ésta debe promover la dignidad y el pleno desarrollo de la personalidad humana, y fomentar el respeto por los derechos humanos. También indica que la educación debe fomentar la tolerancia y la comprensión entre todas las naciones, grupos étnicos y religiosos. Los estados firmantes reconocen que para hacer efectivo el derecho a la educación, es necesario que: a) la educación primaria sea obligatoria y gratuita, b) la educación secundaria, en sus distintas modalidades, sea generalizada y accesible para todos, y que debe implantarse progresivamente la gratuidad de este nivel, c) la educación superior sea accesible para todos, y que el acceso a este nivel debe basarse en las capacidades de las personas, para lo cual debe lograrse progresivamente la gratuidad de este nivel y, d) desarrollar programas educativos especiales para aquellas personas que no hayan podido concluir la educación primaria.

-*Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (1979)*. Entró en vigencia en 1981. Reconoce explícitamente la necesidad de una igualdad real entre los sexos, además de jurídica, y enfatiza la importancia de tomar medidas para alcanzar este propósito. Señala que las medidas deben resolver problemas centrales que han caracterizado históricamente a la discriminación contra la mujer, como las dificultades de acceso a la educación y al trabajo, las restricciones a la participación en la vida económica y social y los patrones socioculturales que reproducen la desigualdad entre los géneros. Indica que las responsabilidades asociadas a la maternidad y a la crianza de los hijos deben ser compartidas entre el hombre, la mujer y la sociedad en su conjunto.

-*La Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989)*. Entró en vigencia en 1990. En ella se definen las siguientes obligaciones para los gobiernos firmantes: a) proporcionar una educación primaria obligatoria y gratuita, b) desarrollar distintas formas de educación secundaria, que sean accesibles y estén disponibles para todos los niños, e introducir medidas que permitan el acceso gratuito o la asistencia financiera en caso de necesidad, c) proveer una educación superior que sea accesible sobre la base de los méritos de las personas, d) entregar información y orientación vocacional, e) implementar acciones para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir el abandono, f) asegurar el respeto del derecho a la educación, sin discriminación y, g) asegurar que los niños discapacitados tengan acceso a la educación y reciban asistencia, de manera que puedan desarrollar plenamente sus potencialidades e integrarse socialmente.

-*La Cumbre Mundial de la Infancia (1990)*. En el ámbito de la educación, estableció como metas para el año 2000: a) alcanzar el acceso universal a la educación básica, y lograr que al menos el 80% de los niños y niñas en edad escolar concluyan la educación primaria, con énfasis en la reducción de las desigualdades de género, b) fomentar un acceso universal a la educación primaria, con especial interés en las niñas, y desarrollar programas especiales de alfabetización para las mujeres, c) reducción de las tasas de analfabetismo adulto y, d) promover la adquisición entre los individuos y familias de los conocimientos, valores y destrezas necesarios para vivir mejor, a través de todos los canales educacionales, incluyendo los medios de comunicación y otras estrategias de difusión y acción social.

(Continúa)

Recuadro 2 (conclusión)

-El Decenio de la Alfabetización de las Naciones Unidas (2003-2012). Planteó como objetivo extender la alfabetización a los niños y adultos que normalmente no tienen acceso a ella. El Decenio se propuso centrarse en las necesidades de los adultos en desventaja, debido a que los programas y campañas de alfabetización no han conseguido alcanzar a los grupos más pobres y marginados. En el marco de esta iniciativa, se elaboró un plan de acción internacional, que contempla seis ámbitos de acción: a) cambio de políticas, con énfasis en la participación local en la alfabetización, con enfoques multilingües y libertad de expresión, b) programas flexibles de aprendizaje y enseñanza, c) creación de capacidades e investigación, d) participación de la comunidad y, e) supervisión y evaluación.

La iniciativa Educación para Todos

- *La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jortien, 1990)*. Propuso la universalización de la educación primaria en el marco de una "visión ampliada", según la cual la educación constituye un conjunto de acciones para satisfacer las necesidades de aprendizaje de las personas. En ella se señala que el principal sistema de educación para todos los niños y niñas fuera de la familia es la educación primaria. Este nivel debe ser universal, tiene que asegurar que las necesidades básicas de aprendizaje de los niños sean satisfechas, y tomar en cuenta la cultura y necesidades de la comunidad. Propone como metas: a) la expansión de la atención a la primera infancia, incluyendo las intervenciones basadas en la familia y la comunidad, especialmente para los niños pobres, impedidos y sin asistencia, b) acceso universal a la educación primaria (o a cualquier nivel más alto considerado básico) y conclusión de la misma para el 2000, c) mejoramiento de los resultados de aprendizaje, d) reducción de la tasa de analfabetismo adulto a la mitad del nivel de 1990 para el año 2000, e) la ampliación de los servicios de educación básica y de capacitación para los jóvenes y adultos y, e) la adquisición, por parte de los individuos y familias, de los conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor, por medio de todos los canales de educación disponibles.

- *El Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000)*. En esta instancia se instituyeron como metas al 2015: a) ampliar y mejorar la protección y educación integral de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables, b) velar porque todos los niños en situaciones difíciles tengan acceso a una educación primaria gratuita y obligatoria de calidad, y la terminen, c) velar porque las necesidades de aprendizaje de la población se satisfagan mediante el acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa, d) reducir a la mitad la población analfabeta, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y a la educación permanente, e) suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria y, f) mejorar los aspectos de calidad de la educación, garantizando los parámetros más elevados para conseguir resultados de aprendizaje.

- *El Marco de Acción Regional de Educación para Todos (2000)*. Asumió el compromiso de universalizar una educación primaria de calidad al 2015. En el 2002 se definieron focos estratégicos para la universalización de la educación primaria, y se creó el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Las orientaciones de PRELAC enfatizan: 1) privilegiar a las personas y no solamente a los insumos; 2) brindar una educación integral; 3) fomentar la diversidad, como respuesta ante las tendencias a la estandarización y, 4) asumir la educación como una responsabilidad de toda la sociedad.

Las Cumbres de las Américas

- *El Plan de Acción Regional de la Segunda Cumbre de las Américas (1998)*. En este plan se definieron como metas para el 2010: a) que el 100% de los niños concluya una educación primaria de calidad, b) que el 75% de los jóvenes acceda a una educación secundaria de calidad, con porcentajes cada vez mayores de conclusión y, c) que existan oportunidades de educación a lo largo de la vida. En este plan, los gobiernos se comprometieron a desarrollar programas de atención a grupos con rezagos educativos y en situación de desventaja.

- *La III Reunión de Ministros de Educación en el ámbito del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (CIDI) (2004)*. Reafirmó el compromiso de los países con las metas educativas de las Cumbres de las Américas. Entre éstas, se pueden mencionar: a) la promoción de la equidad, calidad, eficacia y pertinencia en todos los niveles educacionales; b) garantizar al 2010 la universalización del acceso y la conclusión de una educación primaria de calidad, c) asegurar que al menos un 75% de los jóvenes tengan acceso a la educación secundaria, con niveles cada vez mayores de conclusión, d) proporcionar oportunidades educativas a toda la población a lo largo de la vida y, e) suprimir las inequidades de género en los niveles primario y secundario al 2005.

- *El Plan de Acción de la Cuarta Cumbre de las Américas (2005)*. Propuso asegurar la culminación y calidad de la primaria para todos los niños y niñas antes del 2010 y plantear metas para la conclusión y calidad de la educación secundaria antes del 2007.

Fuente: CEPAL, sobre la base de Foro Mundial sobre la Educación (2000), Naciones Unidas (2001), Segunda Cumbre de las Américas (1998), Tercera Cumbre Extraordinaria de las Américas (2004), Cuarta Cumbre de las Américas (2005), Organización de Estados Americanos (OEA) (2004), Ferrer (2005) y sitios Web de las Naciones Unidas (<http://www.un.org>), del Equipo Nizkor (<http://www.derechos.org/nizkor/>) y de la Red Primera Infancia (www.redprimerainfancia.org).

A. Universalización progresiva de la educación preescolar

Existe acuerdo con respecto a que la atención integral de la primera infancia tiene beneficios sustanciales para el desarrollo e integración social posterior de los niños y niñas. La atención a la primera infancia está diseñada para promover el desarrollo integral de todas las potencialidades de

los niños y niñas, así como para proporcionar una influencia protectora, que compense los factores de riesgo que podrían comprometer el desarrollo de los niños en los años anteriores al ingreso a la primaria, e incidir negativamente en su integración social posterior (Lynn y otros, 1998). El concepto de atención integral implica que las intervenciones no se limitan al componente de educación pre-escolar convencional: estas acciones consideran habitualmente servicios de salud, asistencia social, nutrición y apoyo a las competencias parentales (entre otros), y pueden atender al niño a través de modalidades no convencionales, con niveles variables de participación de la familia y la comunidad (Lynn y otros, 1998)

Las bases científicas de la importancia de la atención integral a la primera infancia se encuentran en las investigaciones de las neurociencias. Se ha observado que el período de los 0 – 3 años de edad es fundamental para la salud física y mental y el desarrollo cognitivo y emocional (Lynn y otros, 1998). El cerebro humano alcanza el 85% de su tamaño adulto en los 2 y medio años de edad, y el 90% a los 3 años (Purves, 1994). Este período corresponde al logro de habilidades esenciales, como la regulación emocional, el apego, el desarrollo del lenguaje y la motricidad (Sander, 1987). El incremento en el tamaño del cerebro resulta de los cambios en el tamaño y madurez de las neuronas y en la complejidad de las conexiones entre éstas. Las condiciones ambientales, físicas, socio-emocionales, cognitivas y nutricionales inciden significativamente en la formación de las conexiones neuronales. El nivel de estimulación y el apoyo emocional proporcionado por los padres contribuyen a las conexiones neuronales (Lynn y otros, 1998), mientras que la pobreza limita la calidad de las condiciones ambientales en las cuales se desarrollan los niños, lo cual influye a su vez en su desarrollo.

Existe evidencia de que la atención integral a la primera infancia contribuye a la adquisición y desarrollo de habilidades y competencias necesarias para una integración social adecuada. Un estudio realizado en Estados Unidos, que sintetizó la evidencia de evaluaciones de 20 programas de atención a lactantes y preescolares, y que analizó dominios de resultados como la progresión y el logro escolar, el desarrollo cognitivo, las competencias emocionales y conductuales, el maltrato infantil, la salud, las conductas delictivas, el uso de la asistencia social y la inserción en el mercado de trabajo, encontró que los efectos de las intervenciones fueron estadísticamente significativos en al menos 2/3 de los programas estudiados. También se ha establecido que los programas de atención a la primera infancia son rentables, en especial en el mediano y largo plazo (véase razón costo-beneficio en el cuadro 1) (Lynn y otros, 2005).

La CEPAL (2005) ha señalado que un incremento en el acceso de los niños y niñas a la educación preescolar debería expresarse en mejores resultados en los aprendizajes en los primeros años del nivel primario, lo cual conduciría a una disminución de la repetición y al incremento en los niveles de conclusión de la primaria. De este modo, la universalización progresiva de la educación preescolar no solamente contribuiría a lograr el segundo objetivo del milenio, sino también permitiría incrementar la eficiencia de los sistemas educacionales, por cuanto reduciría los años utilizados para concluir la educación primaria. Al respecto, se ha estimado que el costo anual de la repitencia para los 15 países de la región que concentran más del 90% del problema asciende a los US\$ 11.000 millones (Bruneforth, Motivans y Zhang, 2003).

Cuadro 1
ESTADOS UNIDOS: RELACIÓN COSTO-BENEFICIO DE PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA TEMPRANA

| Programa | Edad en la última medición de seguimiento | Costo por (niño valores US\$ 2003) | Beneficio total para la sociedad por niño (valores US\$ 2003) | Razón beneficio-costo (valores US\$ 2003) |
|--|---|------------------------------------|---|---|
| Seguimiento durante los años de educación elemental | | | | |
| Programa Integral para el Desarrollo de la Infancia (CCDP) | 5 | 37 388 | -9 | - |
| Programa de Educación Domiciliaria para Preescolares (HIPPI USA) | 6 | 1 681 | 3 032 | 1,80 |
| Programa de Desarrollo y Salud Infantil (IHDP) | 8 | 49 021 | 0 | - |
| Seguimiento durante los años de educación secundaria | | | | |
| Programa de Asociación entre la Familia y la Atención en Salud (NFP) | 15 | 9 118 | 26 298 | 2,88 |
| Atención Domiciliaria para madres y niños en alto riesgo | Variable | 4 892 | 10 969 | 2,24 |
| Seguimiento hasta la adultez temprana | | | | |
| Abecedario | 21 | 42 871 | 138 635 | 3,23 |
| Centros Padre – Hijo de Chicago (CPC) | 21 | 6 913 | 49 337 | 7,00 |
| Preescolar Perry | 27 | 14 830 | 129 622 | 8,74 |
| Seguimiento hasta la adultez media | | | | |
| Preescolar Perry | 40 | 14 830 | 253 154 | 17,07 |

Fuente: Lynn y otros, (2005).

Notas:

- a) La razón costo beneficio resulta de la división del beneficio total por el costo total.
- b) Los valores en dólares corresponden al valor presente de flujos futuros, estimados en base a una tasa de descuento anual de 3%.
- c) Todos los programas incluidos desarrollan acciones educativas. Las diferencias radican en la modalidad de prestación del servicio (en centros o a domicilio) y en la incorporación de componentes distintos a la educación del niño (por ejemplo, atención en salud).
- d) Es probable que la razón costo – beneficio subestime los retornos, por la no inclusión de resultados no cuantificables.

Una fuerte expansión de la educación pre-primaria, que privilegie a los niños y niñas más pobres, supone, a su vez, sinergias con el primer objetivo del milenio (erradicación de la extrema pobreza y el hambre), debido a que aportaría al quiebre de la reproducción intergeneracional de la pobreza, por los beneficios para el desarrollo de los niños generados por la participación en programas de atención integral de la infancia temprana. Se debe tener cautela con el argumento que indica que la ampliación de la educación preescolar reduciría la pobreza, mediante la creación de condiciones propicias para la inserción de las mujeres en el mercado de trabajo. La participación de las mujeres en el mercado laboral no resuelve automáticamente la pobreza, por cuanto las mujeres más pobres tienen bajos niveles educacionales y escasas competencias laborales, y pueden optar principalmente a ocupaciones en el sector informal.

La importancia de la atención integral a la primera infancia ha sido recogida en distintas cumbres internacionales (véase recuadro 2). Por ejemplo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) señala que la infancia tiene derecho a cuidados especiales. En el artículo 6 de la Convención de los Derechos del Niño (1989) se establece el derecho a un desarrollo óptimo de todos los niños y niñas, lo cual implica que los estados firmantes deben garantizar el acceso a una

educación pre-escolar integral, de manera tal que los niños puedan acceder a servicios de salud, cuidado y educación. Por su parte, el Foro Mundial sobre la Educación (2000), planteó ampliar la protección de la primera infancia, especialmente la destinada a los niños más vulnerables. Estos compromisos se han reflejado en cambios en las políticas educacionales de los países de América Latina: durante la década de 1990, todos los países de esta sub-región propusieron, en sus planes nacionales de educación, objetivos de atención a la primera infancia (UNESCO, 2004a).

En todo caso, aún son pocos los países de América Latina y el Caribe que definen como obligatorio algún grado de la pre-primaria (véase cuadro 3), lo cual implica problemas de exigibilidad. No obstante, la extensión de la obligatoriedad a la preescolar ha tenido lugar en años recientes, lo cual sugiere que el número de países en esta situación podría aumentar en los próximos años (PRIE/ Cumbre de las Américas, 2005). En cuanto a la población a la cual se aplicaría una meta de universalización, algunas entidades de cooperación han definido como edad mínima los 3 años (CEPAL/UNESCO, 2004), pero en los países de la región que han afirmado la obligatoriedad de la educación preescolar, la exigibilidad se limita mayoritariamente a los 5 años (el grado inmediatamente anterior al inicio del nivel primario). Dadas las restricciones de exigibilidad, la alternativa más adecuada es la incorporación, al objetivo 2, de una meta de universalización progresiva de la educación preescolar, la cual debería iniciarse con el grupo de edad de 5 años. Con el concepto “progresivo” se apunta a una expansión gradual de la pre-primaria, que se iniciaría con los niños y niñas en edad de asistencia al grado anterior al ingreso a la educación primaria, y que luego debería continuar con los niños y niñas más pequeños.

Tal cual se plantea la meta, implica acceso y no conclusión. En este punto se deben realizar algunas precisiones sobre el significado del acceso en tanto derecho. Literalmente, la palabra acceso tiene dos denotaciones: la primera es la acción de acercarse al sistema educacional, lo cual no implica la concreción de derecho alguno: la otra denotación es el contacto con las instituciones educacionales, lo cual tampoco permite identificar el bien jurídico que se protege. Aquí no queda más que ir a la connotación del término, para establecer el bien jurídico que se busca cautelar y para llegar a un criterio que permita establecer si este derecho se ha materializado o no. Desde esta óptica, el acceso a la educación no puede significar otra cosa que el disfrute de este bien, o la recepción efectiva de educación. Solo en ese momento es posible hablar de la consumación del derecho al acceso.³ Así, el acceso a la educación puede ser entendido como la exposición sistemática a los efectos de la acción del sistema educacional.

Una de las limitaciones para el seguimiento de la meta de universalización progresiva de la educación preescolar es que los indicadores habitualmente utilizados para monitorear el acceso (por ejemplo, la tasa neta de matrícula) no son suficientes para dar cuenta del cumplimiento de éste en tanto derecho. La matrícula es una medida de la aceptación formal de los niños en las escuelas, y constituye una situación potencial, que puede materializarse en acceso efectivo. Dicho de otra manera, la inscripción en la escuela es condición necesaria, pero no suficiente para que los niños tengan acceso real a ella. Tener acceso a la educación es la actualización de la disponibilidad, es el acto de ser educado.⁴ Una medida directa del acceso sería la cantidad de horas efectivas de educación que reciben los niños (véase al respecto UNESCO, 2004b), pero este indicador no se encuentra disponible en la región por ahora.

³ La discusión refiere al acceso, sin considerar el tema de la calidad. Se podría argumentar, con toda legitimidad, que el acceso no sirve si es que no se hace en un marco educacional de calidad (para la conclusión vale el mismo argumento), pero se debe recordar que la Cumbre del Milenio se sustenta en una *aproximación gradual*, y que el cumplimiento de los ODM no asegura que *todos los derechos* de la población sean satisfechos.

⁴ A modo de ejemplo, considérese la siguiente situación: una madre matricula a su hijo en un establecimiento de educación preescolar, pero no lo envía en realidad: ¿ese niño, accedió efectivamente a la educación pre-primaria? Esta misma situación se puede graficar recurriendo al acceso a la atención médica: una persona no tiene acceso a la atención en salud por el mero hecho de apuntarse en una lista de espera, o de tener una hora asignada para la atención médica. El acceso se consuma cuando la persona es atendida efectivamente por el médico.

En consecuencia, para la medición de la meta de universalización progresiva de la educación preescolar se empleará *la tasa neta de matrícula en el último grado de la pre-primaria*, pero teniendo en cuenta que ésta es una aproximación y no una medida directa del acceso en tanto derecho. Asimismo, este indicador presenta algunas dificultades prácticas, que ponen en evidencia la necesidad de contar con alguna aproximación alternativa al acceso a la educación preescolar. Por ejemplo, no obstante la tasa neta de matrícula desde el punto de vista conceptual no impide desagregaciones, en la realidad éstas no se encuentran disponibles para la situación socioeconómica y la etnia, lo cual impide tener una aproximación a la equidad en el acceso a la pre-primaria según estos factores. Además, se han detectado problemas de sub-reporte de la inscripción en las modalidades no convencionales de atención a la infancia temprana; como indica la UNESCO (2004a, p.24), “la extensión de los servicios de educación infantil hacia las comunidades más vulnerables o de zonas rurales, se ha realizado mediante programas no convencionales, como los programas Wawawasi del Perú, los Hogares de Cuidado Diario en Colombia o “Educa a tu Hijo” de Cuba, y resulta muy difícil cuantificar su impacto en el acceso”.

De este modo, se propone como indicador adicional para la meta de universalización progresiva de la educación pre-primaria al *porcentaje de asistencia al último grado de educación preescolar* en los niños en edad oficial de participación en este grado/nivel. Este indicador constituye la única aproximación disponible en la región para efectuar desagregaciones del acceso a la pre-primaria según la situación socioeconómica y la etnia.

B. Conclusión universal de la baja secundaria y acceso creciente al alta secundaria

CEPAL/ UNESCO (2004) se han pronunciado de manera favorable a la incorporación, al objetivo 2, de metas de acceso y conclusión para la educación secundaria en América Latina. La conclusión de este nivel supone un incremento en las probabilidades de que las personas superen la pobreza, o no se sumerjan en ella, debido al aumento de los retornos por salarios derivados de un número mayor de años de escuela (CEPAL, 1996, 2000a). Este nivel educativo puede jugar un rol protector, incrementando las capacidades de los niños para tomar decisiones informadas y evitar riesgos, contribuyendo a reducir el trabajo adolescente, el abuso de drogas y los comportamientos antisociales. La educación secundaria también puede aportar a una mayor equidad de género, debido a que puede contribuir a la reducción del embarazo y la fecundidad no deseados en las adolescentes, y porque los retornos salariales para las mujeres de más años de educación en este nivel son mayores a los obtenidos por los hombres. Asimismo, una educación secundaria oportuna y de calidad es indispensable para alcanzar una ciudadanía más plena.

La CEPAL (1996) señaló que se requería, como promedio regional, un mínimo de 10 a 11 años de educación formal, y en muchos casos, completar la educación secundaria, para contar con un 90% o más de probabilidades de no caer, o seguir en la pobreza. Una estimación posterior de la CEPAL (2000a) amplió los años mínimos requeridos de 10 a 13 años, dependiendo del país (véase cuadro 2). El hecho de que estas estimaciones fueron realizadas entre 10 y 6 años atrás pone de manifiesto la importancia de actuar inmediatamente, dada la posibilidad de que los requerimientos de escolaridad para tener buenas probabilidades de no caer bajo la línea de pobreza o para superarla, hayan aumentado, por las dinámicas de devaluación educativa, las que se expresan en la disminución de los retornos salariales de los años de escolaridad, por el incremento de los logros educativos promedio en una sociedad y por el aumento de las exigencias productivas y culturales (CEPAL, 2000a, 2000b). En rigor, en la década de 1990 se observó en la región una disminución de los retornos para la educación primaria (CEPAL, 2002b).

Cuadro 2
AMÉRICA LATINA PAÍSES SELECCIONADOS: AÑOS DE EDUCACIÓN NECESARIOS PARA TENER BUENAS PROBABILIDADES DE NO CAER EN LA POBREZA

| País | Año | Años de escolaridad formal | Ingreso promedio en valores de la línea de pobreza | Porcentaje de no pobres |
|--------------------------------------|------------|-----------------------------------|---|--------------------------------|
| Argentina | 1997 | 12-14 | 7,5 | 95 |
| Brasil | 1996 | 10-11 | 7,1 | 92 |
| Chile | 1998 | 12-14 | 6,3 | 91 |
| Colombia | 1997 | 12-14 | 4,8 | 87 |
| Costa Rica | 1997 | 13-14 | 8,1 | 96 |
| Ecuador | 1997 | 12-14 | 4,1 | 70 |
| El Salvador | 1997 | 11-12 | 5,9 | 89 |
| Panamá | 1997 | 12-14 | 7,0 | 93 |
| Paraguay | 1996 | 13-14 | 4,9 | 88 |
| República Dominicana | 1997 | 10-11 | 6,2 | 88 |
| Uruguay | 1997 | 10-11 | 6,1 | 98 |
| Venezuela (República Bolivariana de) | 1994 | 13-14 | 4,1 | 79 |

Fuente: CEPAL (2000a).

Nota: El porcentaje de no pobres en la última columna considera como denominador a la población que cuenta con los años de escolaridad señalados en la tercera columna

Asimismo, se ha determinado que la rentabilidad social de la inversión en la educación secundaria es mucho mayor que las inversiones alternativas en programas compensatorios de capacitación que se ejecutan más tardíamente con poblaciones de adultos (Labarca, 1996). Los beneficios de una inversión oportuna en la educación secundaria se desprenden de los costos ampliamente superiores y de la escala más reducida de formación que tienen inversiones alternativas, como los programas compensatorios de educación de adultos. Se ha estimado que los programas de educación de adultos que suplen cuatro años de educación secundaria tienden a duplicar, triplicar o cuadruplicar los costos de los programas regulares de cuatro años de educación secundaria (Labarca, 1996).

La educación secundaria puede desempeñar un papel protector, aumentando las capacidades de los niños y niñas para tomar decisiones informadas y evitar conductas que pueden afectar negativamente su bienestar en el corto y largo plazo. Este nivel educativo puede hacer un aporte en la erradicación del trabajo adolescente y de las peores formas de explotación productiva, social y sexual de niños y jóvenes (CELADE/OIJ, 2000). Las evaluaciones de impacto de los programas de transferencias condicionadas implementados en América Latina han mostrado, en términos generales, que la permanencia en la educación secundaria contribuye a la reducción del trabajo infantil y adolescente. En la evaluación de impacto en el mediano plazo del Programa Oportunidades de México, se encontró una reducción significativa en el trabajo infantil en zonas rurales (CIESAS/INSP, 2005). También se han verificado reducciones del trabajo infantil entre los niños beneficiarios de la Red de Protección Social en Nicaragua (IFPRI, 2005) y del Programa de Erradicación del Trabajo Infantil (PETI) en Brasil (Banco Mundial, 2001).

La educación secundaria también puede contribuir a disminuir conductas como el abuso de sustancias y los comportamientos antisociales. Las instituciones escolares entregan recursos de apoyo y control social, que pueden funcionar como factores protectores, que permiten mitigar el impacto de los estresores ambientales (Albiach, 2003). Los estudios longitudinales y meta análisis realizados con poblaciones generales y en riesgo (adolescentes infractores de ley, jóvenes drogodependientes) muestran que la inasistencia y el abandono escolar se correlacionan con la iniciación y reincidencia en el abuso de drogas y otras conductas de riesgo (Cottle, Lee y Heilbrun,

2001; Rutter, Giller y Hagell, 2000; Howell y Bilchik, 1995). La influencia de las escuelas tiene lugar mediante la interacción de los siguientes grupos de factores: a) las características y funcionamiento de las escuelas como instituciones sociales y pedagógicas, b) la composición y comportamientos de los alumnos y, c) los procedimientos empleados por las escuelas cuando se producen transgresiones a las normas (Rutter, Giller y Hagell, 2000). El que las escuelas operen como factores protectores dependerá de las combinaciones específicas que se verifiquen entre los grupos de factores antes mencionados.⁵

El logro de mayores niveles de acceso y conclusión de la educación secundaria puede aportar a proteger los derechos reproductivos⁶ de las mujeres, a lograr una mayor equidad de género y a quebrar la reproducción intergeneracional de la pobreza. Por ejemplo, se ha establecido la existencia de una asociación entre la fecundidad adolescente y la pobreza. La maternidad precoz, sobre todo en la adolescencia temprana, genera consecuencias negativas para las madres, sus hijos y todo el hogar, por cuanto una mayor prole tiene un impacto negativo en los ingresos (por mayores costos de crianza) y erosiona los niveles de consumo. La fecundidad precoz también reduce la probabilidad de acumulación de capital humano, por el truncamiento de la trayectoria educacional, y limita las posibilidades de inserción de las mujeres en el mercado de trabajo, tendiendo a reproducir la pobreza a lo largo del tiempo. La maternidad adolescente, especialmente la que se verifica en hogares pobres, también comporta mayores riesgos de morbilidad y mortalidad en el período neonatal (Paz y otros, 2004; Flórez, 2005).

En América Latina, no obstante en las últimas décadas se ha verificado una caída de la fecundidad, este descenso no ha sido igual entre los distintos grupos de edad. En lo que respecta a la fecundidad adolescente, se ha observado en varios países de la región una tendencia al aumento en la población menor de 20 años, incremento que sería atribuible al crecimiento en la maternidad entre las niñas de 15 a 17 años; al respecto, Paz y otros. (2004) indican que en Brasil, la proporción de madres en los grupos etarios de 15 y 16 años creció entre los años 1991-2000 en 52% y 49% respectivamente, mientras que en el tramo de 15 a 19 años, este aumento llegó a un 30%. Estos autores agregan que la fecundidad adolescente debe considerarse como el componente demográfico que más incide en la reproducción de la pobreza a través de las generaciones, principalmente por sus efectos en el capital humano. Por ejemplo, para el año 2000 se estimaba que el 27% de las mujeres de 15 a 19 años de edad en México era madre, mientras que este porcentaje alcanzaba al 4% de las adolescentes con bachillerato (Paz y otros, 2004).

No obstante la asociación inversa entre fecundidad adolescente y escolarización ha sido ampliamente documentada, no existe claridad sobre la naturaleza de esta relación; para algunos, el abandono de la escuela incrementa la probabilidad de embarazo, mientras que para otros, la dirección causal es al revés (Pantelides, 2004). A esto se agrega el hecho de que son muchos los factores extra-escuela⁷ que influyen en la fecundidad adolescente. En todo caso, las adolescentes que están fuera de la escuela suelen iniciar su etapa reproductiva a edades más tempranas, lo cual implica una alta probabilidad de que su situación de exclusión pase a la generación siguiente (Paz y otros, 2004). Asimismo, los logros educativos pueden incidir en las conductas reproductivas, puesto que refuerzan la racionalidad en la toma de decisiones (por ejemplo, con respecto a la pareja estable y a la planificación de la maternidad) y fortalecen la motivación y expectativas de logro educacional y laboral (CELADE/OIJ, 2000).

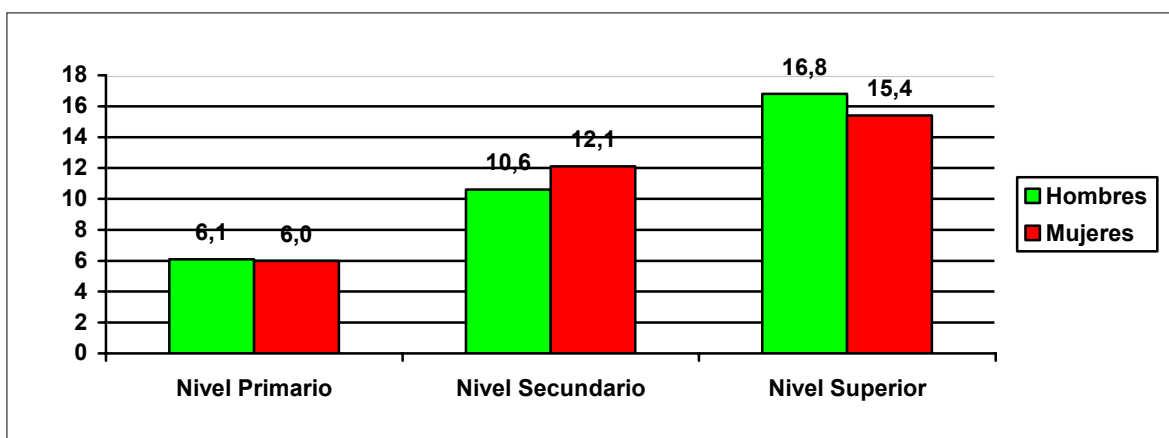
⁵ La situación observada en algunas escuelas de Centroamérica, afectadas por la violencia de las pandillas, sugiere que las escuelas no siempre constituyen un factor protector (CEPAL, 2005). Naturalmente, escuelas que operan en condiciones muy precarias, que presentan problemas de funcionamiento pedagógico y que atienden a una cantidad sustancial de alumnos con dificultades conductuales y que provienen de entornos sociales en desventaja pueden no funcionar como factores protectores.

⁶ El derecho a la planificación familiar fue reconocido por primera vez en la Conferencia Internacional sobre Derechos Humanos de Teherán (1968), lo cual fue ratificado en la Conferencia Mundial de Población de Bucarest (1974) (Ferrer, 2005).

⁷ En la fecundidad inciden factores contextuales y determinantes próximos, que son variables que inciden directamente en la fecundidad (la nupcialidad, el empleo de anticonceptivos, la infecundidad post-parto y el aborto inducido) (Bay, del Popolo y Ferrando, 2003).

Un incremento en los años de educación secundaria sería especialmente importante para la equidad de género en la región, por cuanto los retornos salariales derivados de años adicionales de escuela en este nivel son mayores para las mujeres que para los hombres. En el gráfico 1 se aprecia que un año más de educación secundaria tiene un retorno salarial de 12% para las mujeres y de 10% para los hombres, mientras que en la educación primaria casi no existen diferencias en los retornos salariales según el género, y en la educación superior la relación favorece a los hombres. Un número mayor de años de escuela secundaria también se vincula con una reducción en la brecha salarial entre hombres y mujeres: a partir de los siete años de escolaridad, la brecha entre hombres y mujeres se acorta sistemáticamente, alcanzando su valor mínimo a los 12 años de escuela, mientras que en los años de educación primaria la brecha permanece en niveles mayores que los apreciados para la educación secundaria (CEPAL, 2002b).

Gráfico 1
AMÉRICA LATIANA Y EL CARIBE: EFECTOS DE AÑOS ADICIONALES DE ESCUELA EN LOS SALARIOS POR NIVEL EDUCATIVO Y GÉNERO
(Porcentaje de incremento salarial 1999)



Fuente: CEPAL (2002b).

Notas:

- a) Estimaciones realizadas en base a tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Panamá, Costa Rica, Ecuador, México, Paraguay, Uruguay, Venezuela (República Bolivariana de), Brasil, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua.
- b) Para más detalles sobre la metodología de estimación de los retornos salariales, véase recuadro 3.

Recuadro 3

MODELO PARA ESTIMAR LOS RETORNOS SALARIALES POR AÑOS ADICIONALES DE EDUCACIÓN

Estos modelos permiten identificar los ingresos por salarios adicionales generados mediante el incremento de los años de escolaridad de una población determinada. Los aportes fundacionales se encuentran en las investigaciones de Mincer (1958, 1962, 1974) y de Becker (1964), las cuales mostraron la incidencia de la escolaridad (capital humano), las trayectorias educativas y el género en los retornos posteriores en el mercado de trabajo. La ecuación minceriana básica (1) para estudiar los retornos salariales vincula el logaritmo de los ingresos con los años de escolaridad y la experiencia laboral:

$$\ln y = \alpha_0 + \alpha_1 \text{esc} + \alpha_2 \text{exp} + \alpha_3 \text{exp}^2 + \varepsilon \quad (1)$$

Donde: α_0 = logaritmo del ingreso de un individuo en ausencia de escolaridad; α_1 = aumento porcentual en el ingreso por cada grado educativo adicional cursado o tasa de retorno. En esta ecuación, se parte de los siguientes supuestos: a) los salarios son una función decreciente de la experiencia acumulada de los individuos y, b) los retornos se mantienen constantes a lo largo del tiempo, con independencia del número de años de escuela. Luego, se espera que α_1 , $\alpha_2 > 0$ y que $\alpha_3 < 0$.

La CEPAL (2002b) desarrolló una función ajustada para la estimación de los retornos (ingresos adicionales) generados por el incremento en los años de escuela para la población latinoamericana. Esta función ajustada se expresa en la ecuación (2), que consideró las diferencias producidas para los niveles educativos básico, medio y superior;

$$\ln y = \alpha_0 + \alpha_1 \text{esc} + \alpha_2 * \text{db}(\text{esc}-\text{b}) + \alpha_3 * \text{dm}(\text{esc}-\text{m}) + \alpha_4 \text{exp} + \alpha_5 \text{exp}^2 + \varepsilon \quad (2)$$

Donde: **esc** = número de años de estudio de cada individuo; **b** = total de años correspondiente al ciclo básico, **m** = total de años correspondientes al ciclo medio; **db** = variable binaria que asume el valor 1 cuando el individuo tiene un número de años de estudio mayor o igual que **b** y, **dm** = igual a 1 cuando la persona tiene **m** o más años de estudio. La experiencia potencial se obtiene a través de; edad declarada – (edad de ingreso a la educación formal + los años de escolaridad acumulados). La ecuación (2) es un modelo de efectos aditivos. De este modo, la tasa de retorno para un nivel se estima agregando los valores obtenidos para los niveles anteriores. Así, α_1 es el parámetro base y consiste en la tasa de retorno para el nivel básico. Luego, $(\alpha_1 + \alpha_2)$ corresponde a la tasa de retorno para la enseñanza media y $(\alpha_1 + \alpha_2 + \alpha_3)$ a la del nivel superior.

Para la construcción del modelo se emplearon los microdatos de las encuestas de hogares de los países de inicios y fines de la década de 1990, y se restringió la aplicación a zonas urbanas y a las personas de 15 años y más que declararon ser asalariados. Se produjeron resultados separados para mujeres y hombres. Se utilizó un método de mínimos cuadrados ponderados (MCP), y se incorporó en el algoritmo de cálculo el factor de expansión asociado a cada una de las observaciones. Las variables incluidas en el modelo permitieron estimar un porcentaje importante de la varianza en los salarios, y la gran mayoría de los parámetros fueron significativos a un 5% ($p < .05$)

Fuente: CEPAL, en base a CEPAL (2002b).

Se ha señalado que los mayores retornos salariales para las mujeres por un mayor número de años de educación secundaria serían atribuibles a los menores niveles de deserción y por los grados más bajos de retraso escolar que presentan las mujeres con respecto a los hombres en este nivel. Así, la mayor educación secundaria que alcanzan en promedio las mujeres les entregaría más oportunidades de acceso a empleos asalariados, lo cual reduciría las brechas en los niveles de desempleo abierto, puesto que a iguales niveles de calificación, las mujeres se ven más afectadas por los hombres por la desocupación. Los mayores retornos obtenidos por las mujeres tienden a expresarse en una disminución de las brechas salariales, en tanto una mayor proporción de mujeres logra completar la educación secundaria (CEPAL, 2002b). También es plausible que los mayores retornos salariales alcanzados por las mujeres por años adicionales de educación secundaria encuentren una explicación parcial en la disminución del embarazo y la fecundidad no deseados, los cuales, de presentarse, limitan la integración laboral de las mujeres.

La educación secundaria también puede jugar un papel importante en la formación de la ciudadanía. Un aspecto inherente a la adolescencia es el afianzamiento de los sentimientos asociados al ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos, los cuales se van generando a partir de las vivencias de compartir problemas e intereses con el resto de la comunidad (CEPAL/OIJ, 2000). Esto tiene que ver con la idea de ciudadanía sustantiva, que va más allá de la titularidad de derechos formales, y que invoca a la capacidad de ejercer los derechos y de participar en espacios de influencia en la toma de decisiones (Sojo, 2002; Hopenhayn, 2001). Este tipo de ciudadanía conecta con la participación política, en el entendido en que ésta constituye el motor de los derechos sociales, y con el fortalecimiento de la democracia.

De igual modo, la educación secundaria puede tener un papel central en la formación de ciudadanos que construyan sus identidades en función de una comprensión no antagónica del otro, sobre la base de valores como la solidaridad y la cooperación. Así entendida, la ciudadanía contribuiría a la integración sociopolítica y cultural, a través de una mayor equidad simbólica y en el ejercicio de los derechos. La equidad simbólica tendría lugar mediante la ampliación de las capacidades de manejo de información y por la vía del acceso a redes de consumo cultural, y la equidad en el ejercicio de derechos devendría del reconocimiento de la diferencia, de una mayor tolerancia con otras identidades y de la reversión de los estigmas que pesan sobre grupos sociales en desventaja (Calderón, Hopenhayn y Ottone, 1996; Hopenhayn, 2001).

A pesar de la importancia de la educación secundaria, los instrumentos normativos globales y regionales son menos enfáticos con respecto a las obligaciones de los estados para con este nivel, si es que se las compara con las vigentes para la primaria. Esto no implica un menor compromiso con el nivel secundario, sino el reconocimiento de que muchas veces está más allá de los recursos de algunos países garantizar que toda la educación secundaria sea obligatoria y gratuita. Por ejemplo, el Pacto sobre los DESC (1966), aunque reconoció la necesidad de que la educación secundaria sea generalizada y accesible para todos, recomendó la implantación progresiva de la gratuidad en este nivel. Una postura muy similar es la sostenida por la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989). Por su parte, la Segunda Cumbre de las Américas (1998) estableció como meta que el 75% de los niños y niñas tuviera acceso a la enseñanza secundaria al 2010, y planteó alcanzar niveles cada vez mayores de conclusión. Estas metas fueron ratificadas por la Cumbre de las Américas (2002) y por la III Reunión de Ministros en el ámbito del CIDI (2004). En el Plan de Acción de la Cuarta Cumbre de las Américas (2005) se acordó elaborar metas para la conclusión y calidad de la educación secundaria antes del 2007.

Cuadro 3
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (2004): EDADES DE OBLIGATORIEDAD EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

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

(Continúa)

Cuadro 3 (Conclusión)

| El Caribe | Edad educación obligatoria | Edad ingreso CINE 1 | Duración CINE 1 | Edad ingreso CINE 2+3 | Duración CINE 2+3 | Edad último grado CINE 2+3 | Exigibilidad |
|---------------------------|----------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|-------------------|----------------------------|--------------|
| Antigua y Barbuda | 5-16 | 5 | 7 | 12 | 5 | 16 | PS |
| Antillas Neerlandesas | 6-15 | 6 | 6 | 12 | 6 | 17 | PPS |
| Araba | 6-16 | 6 | 6 | 12 | 5 | 16 | PS |
| Bahamas | 5-16 | 5 | 6 | 11 | 6 | 16 | PS |
| Barbados | 5-15 | 5 | 6 | 11 | 5 | 15 | PS |
| Belice | 5-14 | 5 | 6 | 11 | 6 | 16 | PPS |
| Bermuda | 5-16 | 5 | 6 | 11 | 7 | 17 | PPS |
| Dominica | 5-16 | 5 | 7 | 12 | 5 | 16 | PS |
| Granada | 5-16 | 5 | 7 | 12 | 5 | 16 | PS |
| Guyana | 6-15 | 6 | 6 | 12 | 5 | 16 | PPS |
| Haití | 6-11 | 6 | 6 | 12 | 7 | 18 | P |
| Islas Caimán | 5-16 | 5 | 6 | 11 | 6 | 16 | PS |
| Islas Turcas y Caicos | 4-16 | 6 | 6 | 12 | 5 | 16 | PS |
| Islas Vírgenes Británicas | 5-16 | 5 | 7 | 12 | 5 | 16 | PS |
| Jamaica | 6-11 | 6 | 6 | 12 | 5 | 16 | P |
| Montserrat | 5-14 | 5 | 7 | 12 | 5 | 16 | PPS |
| Saint Kitts y Nevis | 5-16 | 5 | 7 | 12 | 5 | 16 | PS |
| San Vicente | 5-15 | 5 | 7 | 12 | 5 | 16 | PPS |
| Santa Lucía | 5-15 | 5 | 7 | 12 | 5 | 16 | PPS |
| Suriname | 6-11 | 6 | 6 | 12 | 6 | 17 | P |
| Trinidad y Tabago | 5-11 | 5 | 7 | 12 | 5 | 16 | P |

Fuente: CEPAL, sobre la base de Instituto de Estadística de la UNESCO (2006).

Notas: 1) Primaria = CINE 1; Baja secundaria = CINE 2; Alta secundaria = CINE 3.

2) En la última columna, las siglas implican las siguientes definiciones de obligatoriedad por niveles: P = sólo primaria; PPS = primaria y primeros grados de la secundaria; PS = primaria y secundaria completa.

A esto se deben agregar las restricciones para la exigibilidad de este nivel existentes algunos países de la región. Como se puede apreciar en el cuadro 3, quince países de América Latina definen los primeros grados de la educación secundaria como obligatorios, tres países (Nicaragua, Honduras y Panamá) limitan la educación obligatoria al nivel primario y un país (Perú) considera obligatoria la educación secundaria completa. En el Caribe, diez países extienden la educación obligatoria al todo el nivel secundario, siete países limitan la obligatoriedad a los primeros grados de la educación secundaria y cuatro países la restringen al nivel primario. Así, una meta de conclusión universal de la baja secundaria es exigible para una proporción importante de países de América Latina y el Caribe (83% del total), pero no sucede lo mismo en la alta secundaria, donde solamente el 28% de los países la considera obligatoria.

Sin embargo, la duración habitual de la baja secundaria en los países de la región es de 3 años (UNESCO, 2004a), lo cual implica que de limitarse la meta a la conclusión de la baja secundaria, los estados serían responsables de garantizar 9 años de educación formal, valor que está bajo los 10-13 años requeridos para que las personas tengan probabilidades mayores al promedio para superar o no caer en la pobreza. Por tanto, para alcanzar mejores resultados en la reducción de la pobreza, los países de América Latina deberían avanzar en la consecución de un número de años de escolarización de la población superior a la baja secundaria. Asimismo, un incremento en los años de escolaridad correspondientes a la alta secundaria sería especialmente relevante para la equidad de género, por los mayores retornos salariales para las mujeres que se derivan de los años adicionales correspondientes a los últimos grados de la educación secundaria. También se debe considerar que el grupo de adolescentes en mayor riesgo de fecundidad precoz tiene edades comprendidas entre los

15 y 17 años, tramo etario que corresponde, en una buena parte de los países de la región, a las edades oficiales de asistencia a la alta secundaria.

En consecuencia, en esta propuesta se plantea como meta adicional para el segundo objetivo del Milenio *la conclusión universal de la baja secundaria, con niveles crecientes de acceso a la alta secundaria*. Para la formulación de esta meta se toman en cuenta como criterios los años de escolarización necesarios para que los niños, niñas y adolescentes de América Latina y el Caribe tengan probabilidades mayores al promedio de superar o no continuar en la pobreza, y las definiciones de obligatoriedad que realizan los países de la región. Lo deseable es que los adolescentes de la región alcancen niveles cada vez mayores de escolarización, pero las definiciones de obligatoriedad existentes en los países de América Latina y el Caribe determinan que una meta de conclusión universal para toda la secundaria no sea exigible para un número sustancial de países. De este modo, se ha optado por limitar la conclusión a la baja secundaria, y por el planteamiento de un objetivo gradual, de acceso creciente a la alta secundaria, cuyo cumplimiento debería beneficiar especialmente a las mujeres.

Para la medición de la conclusión de la baja secundaria, se propone utilizar como indicador al *porcentaje de conclusión* de la baja secundaria en la población que tuvo la oportunidad de haberla concluido de acuerdo a su edad. Este indicador mide directamente el término de la baja secundaria en la población, a diferencia de las llamadas *tasas de conclusión del nivel*, que son aproximaciones. Entre éstas, pueden mencionarse tres alternativas: a) la cantidad de sujetos de una cohorte que ingresó a la baja secundaria y que se graduó de esta, b) la cantidad de sujetos que se gradúa de la baja secundaria – sin importar su edad - con respecto a la población en edad de graduación (UNESCO-UIS / OECD, 2005) y, c) la cantidad de sujetos en edad de graduación de la baja secundaria que concluye el nivel, con relación a la población en edad de término del nivel. La primera alternativa se limita a los ingresados al sistema y no da cuenta de lo que sucede en la población. La segunda informa sobre la capacidad de graduación del sistema y tampoco mide lo que pasa con la población. La tercera excluye a los sujetos fuera de la edad oficial de graduación, pero que podrían estar en la escuela y concluir posteriormente el nivel.

En cuanto a la medición del acceso a la alta secundaria, una alternativa es emplear a la *tasa neta de matrícula*, pero este indicador presenta algunas restricciones prácticas, las cuales ponen de manifiesto la necesidad de emplear alguna aproximación adicional. En efecto, en la mayoría de los países de la región no están disponibles las desagregaciones de la matrícula por situación socioeconómica y etnia, lo cual constituye una limitación para el seguimiento de la equidad. Por tanto, en esta propuesta se plantea utilizar como un indicador complementario de la tasa neta de matrícula al *porcentaje de asistencia a la alta secundaria* en la población en edad oficial de asistencia a dicho nivel. Esta medida sería empleada para el monitoreo de la equidad en el acceso.

C. Erradicación gradual del analfabetismo adulto

La alfabetización constituye una medida de la capacidad de los sistemas educativos para lograr que las personas desarrollen las competencias básicas para tener posibilidades de mantenerse fuera de la pobreza y alcanzar una integración social adecuada. La masificación de la alfabetización puede tener un profundo impacto en la promoción de la equidad de género, en el afianzamiento de la cohesión social, en la integración de las minorías étnicas y culturales, en el mejoramiento de la salud de la población y en el fomento de la productividad y el crecimiento (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2004). Se debe tener en cuenta que el logro niveles cada vez mayores de alfabetización no depende exclusivamente de los esfuerzos de los gobiernos, sino que también se vincula estrechamente con el contexto familiar y sociocultural de las personas y con las actitudes de éstas con respecto a los textos escritos (UNESCO, 2004b).

Las estimaciones de los costos del analfabetismo para la economía norteamericana han arrojado una cifra de US\$ 40 billones anuales (UNESCO, 2001) y los estudios de OECD/Statistics Canada (1995) y Tuijnman, Kirsch y Wagner (1997) sugieren que los ingresos y el logro laboral están directamente relacionados con las competencias de alfabetismo. El incremento en los niveles de alfabetización, especialmente entre las mujeres más pobres, puede contribuir a quebrar la reproducción de la pobreza a través de las generaciones, debido a que mayores competencias en lecto-escritura en las madres se vinculan con un aumento en la probabilidad de que sus hijos asistan a la escuela y concluyan la educación primaria. Según la UNESCO (2004b), la adquisición de destrezas de alfabetización se asocia con un incremento en los ingresos en el hogar, con un aumento en la valoración de la educación y con mejores destrezas y habilidades de los padres para apoyar el aprendizaje de sus hijos (UNESCO, 2004b).

Existen numerosos estudios empíricos que señalan relaciones entre analfabetismo, fecundidad y mortalidad infantil (Le Vine, 1999), lo cual nuevamente pone de manifiesto la relevancia de la reducción del analfabetismo para alcanzar una mayor equidad de género e interrumpir la reproducción de la pobreza entre las generaciones. Por ejemplo, los datos obtenidos sobre 13 países africanos entre 1975 y 1985 muestran que un 10% de incremento en las tasas de alfabetismo de las mujeres generó una reducción de 10% en la mortalidad de los niños (Vince-Whitman y otros, 2001). En América Latina, se ha observado que la mortalidad infantil en los estratos socioeconómicos menos educados supera en más de un 100% a la media de los estratos altos (Paz y otros, 2004), y se ha obtenido evidencia de que las tasas de fecundidad son sistemáticamente mayores en las madres sin educación formal⁸ (véase cuadro 4).

Cuadro 4
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE PAÍSES SELECCIONADOS: TASA GLOBAL DE FECUNDIDAD
SEGUN AÑOS DE EDUCACIÓN DE LA MADRE

| País y año de la encuesta | Mayor nivel educacional alcanzado por la madre | |
|---------------------------|--|------------------|
| | Sin educación | Secundaria o más |
| Belice 1999 | 5,1 | 2,7 |
| Bolivia 1998 | 7,1 | 2,9 |
| Brasil 1996 | 4,9 | 2,1 |
| Colombia 2000 | 4,0 | 2,2 |
| Ecuador 1999 | 5,6 | 2,4 |
| El Salvador 1998 | 5,0 | 2,7 |
| Guatemala 2002 | 6,4 | 2,1 |
| Haití 2000 | 6,1 | 2,7 |
| Honduras 2001 | 6,5 | 2,7 |
| México 1997 | 4,7 | 2,2 |
| República Dominicana 2002 | 4,7 | 2,4 |
| Perú 2000 | 5,1 | 2,2 |

Fuente: Paz y otros, (2004).

La universalización de la alfabetización también es crucial para la promoción de los derechos humanos y el ejercicio de la ciudadanía. Cuando las personas no cuentan con destrezas básicas vinculadas al manejo de textos escritos, sus habilidades para comprender y exigir sus derechos se ven seriamente limitadas, lo cual se agrava si se toma en cuenta que las poblaciones en situación de exclusión social son las que presentan las mayores carencias en competencias de alfabetización (Sen, 2002). La posesión de estas destrezas es fundamental para el empoderamiento y el ejercicio de la ciudadanía, sobre todo en sociedades en las que la comunicación escrita es primordial en los procesos de diálogo y negociación entre diferentes grupos sociales (Bélanger y Federighi, 2000). El analfabetismo constituye una seria traba para la inclusión social y la ciudadanía, por cuanto limita las habilidades para participar en el diálogo político, bloquea la expresión de las demandas sociales

⁸ En este caso, la carencia de educación formal se emplea como aproximación a las competencias de alfabetismo. Se entiende que esta aproximación subestima los niveles reales de analfabetismo, porque no todas las personas que alcanzan algún nivel de educación formal efectivamente adquieren estas competencias (UNESCO, 2004b).

y restringe las posibilidades de las personas y las comunidades para influir en las decisiones que son importantes para sus vidas (Sen, 2002).

La importancia de la erradicación del analfabetismo ha sido reconocida en diferentes Cumbres Internacionales. En la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989) se planteó fomentar la cooperación internacional para la eliminación del analfabetismo. En el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000) y en el Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización (2003-2012) se definió como meta reducir la población adulta analfabeta en un 50%, así como proporcionar oportunidades de educación permanente a toda la población. Cuando se habla conjuntamente de alfabetización y de educación de adultos, se hace referencia a las intervenciones educacionales de “segunda oportunidad”, que atienden a los individuos que nunca asistieron a la escuela, o a quienes la dejaron antes de adquirir las competencias de lecto – escritura y las destrezas aritméticas básicas. La educación de adultos habitualmente se focaliza en poblaciones en desventaja que presentan rezagos acumulados, y que normalmente necesitan educación en ambientes no- convencionales (UNESCO, 2001).

La inclusión de la alfabetización como indicador de la conclusión de la primaria en el objetivo 2 restringe el universo a la población juvenil. Sin embargo, la aplicación del enfoque de derechos implica que los estados tienen la responsabilidad de superar los rezagos acumulados en la población adulta, con énfasis en los grupos más vulnerables, lo cual indica que el logro de la alfabetización, aunque está vinculado a la universalización de la primaria, no se limita a ésta, y debe incluir los programas de alfabetización proporcionados en el marco de la educación de adultos. Desde el punto de vista práctico, la alta tasa de alfabetización juvenil existente en América Latina y el Caribe, que alcanzó al 94.8% en la población de 15 a 24 años en 2000/2004 (CEPAL, 2005), genera el espacio suficiente como para la formulación de una meta más ambiciosa y adecuada a la realidad de la región, que debería considerar la erradicación del analfabetismo en la población adulta (25 años y más).

En todo caso, algunos antecedentes indican que la meta debería plantearse en términos graduales, tal como lo hace el Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización (véase recuadro 2). A pesar de que las tasas de analfabetismo han caído sistemáticamente en las últimas décadas, el número de analfabetos ha permanecido relativamente constante, por el crecimiento de la población⁹. También se debe tener en cuenta que el nivel de prioridad de las inversiones públicas en programas de alfabetización de adultos varía ampliamente entre los países (UNESCO, 2001), y que el alcance y la intervención con algunas poblaciones que no cuentan con competencias de alfabetización (por ejemplo, adultos mayores residentes en zonas rurales alejadas) plantea desafíos prácticos importantes. De hecho, la alfabetización de los pueblos originarios que no usan lenguas escritas, y también de las etnias que emplean lenguas que recientemente han asumido una forma escrita, reviste una complejidad considerable. En rigor, la alfabetización de estas comunidades supone un proceso de cambio cultural, que va mucho más allá de la noción de “poblaciones rezagadas”, y que debe compatibilizar la preservación de la cultura de los pueblos originarios con las demandas de integración productiva y simbólica asociadas a la modernización (para más detalle, véase recuadro 4).

Así, en esta propuesta se plantea como meta la erradicación gradual del analfabetismo adulto. Esta proposición implica que lo deseable es que todos los adultos de la región cuenten con competencias de alfabetización, pero al mismo tiempo atiende a las restricciones prácticas existentes para el logro de la meta. En todo caso, esto no resuelve el problema del valor numérico de la meta; una alternativa es la adopción del umbral propuesto por la iniciativa Educación para Todos (Dakar, 2000), de reducción a la

⁹ Por ejemplo, en la India la tasa de alfabetismo en las mujeres aumentó de 8% a 40% entre 1951 - 1991. Sin embargo, el crecimiento de la población de 125% en el mismo período tuvo como consecuencia un incremento en 3,2 millones en el número de mujeres analfabetas (Bélanger y Federighi, 2000).

mitad de la población analfabeta, pero este umbral se elaboró teniendo en consideración la situación global y no las especificidades de América Latina y el Caribe.

Por otra parte, en la selección de los indicadores para el seguimiento de la meta se deben considerar los cambios registrados en los estándares de alfabetización. En la década de 1950 se consideraba alfabetizada a una persona que tenía las capacidades de lecto – escritura (*alfabetismo elemental*). Con posterioridad, se empezó a hablar de *analfabetismo funcional*, aunque esta idea es un tanto redundante, porque las destrezas de alfabetización, por definición, tienen que ver con el entorno social de las personas. En la actualidad, el concepto que se utiliza es el de *competencias de alfabetización*, que incluye todos los aspectos necesarios para participar adecuadamente en la sociedad moderna (el manejo y uso eficaz de los códigos dominantes y las destrezas aritméticas y de lecto – escritura necesarias para la sociedad del conocimiento). En consecuencia, se ha dejado de lado el concepto dicotómico de alfabetismo, y se ha llegado a la idea de que todos los individuos son analfabetos en algún grado con respecto a tipos específicos de información.¹⁰ Así, se entiende a la alfabetización como la habilidad de saber pensar a partir de textos escritos, lo que incluye el procesamiento de información, el establecimiento de relaciones y la inferencia de nuevas ideas (Infante, 2000).

Atendiendo a los cambios en el concepto de alfabetismo, las Naciones Unidas (2003) han recomendado la medición de las competencias de alfabetización. En este marco se debe leer la experiencia del Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP, por su sigla en inglés) del Instituto de Estadísticas de la UNESCO (véase recuadro 5). Esta iniciativa mide un amplio rango de competencias de alfabetización necesarias para el funcionamiento en la vida diaria, las cuales varían desde las habilidades básicas en lecto – escritura y matemáticas hasta aquellas necesarias para la inserción en una sociedad de aprendizaje permanente. LAMP considera un procedimiento adaptable a distintos contextos culturales y lingüísticos, y busca atender simultáneamente las necesidades nacionales de información y las demandas de las entidades internacionales que requieren de datos comparables entre países y regiones (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2004).

La prueba piloto de LAMP se está implementando en siete países en desarrollo, uno de América Latina. Aunque se prevé la aplicación de la encuesta principal para el 2007 (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2004), y se espera que la expansión de LAMP permita la producción de información sobre el alfabetismo funcional para la mayoría de los países, la UNESCO ha optado por continuar utilizando la tasa de alfabetismo dicotómica para el seguimiento de la meta de alfabetización definida por la iniciativa “Educación para Todos” para el 2015 (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2005), lo cual indica que LAMP no estará en situación de ser empleado para el monitoreo de la meta de erradicación gradual del analfabetismo adulto en América Latina y el Caribe.

¹⁰ En este documento no se incluyen las competencias de alfabetización digital, que refieren al uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Las brechas en el manejo de estos nuevos códigos culturales constituyen asimetrías que deben tenerse especialmente en cuenta en las políticas de equidad social en general, y en las acciones educativas en particular (Hopenhayn, 2003).

Recuadro 4

ALFABETIZACIÓN Y PUEBLOS ORIGINARIOS

América Latina y el Caribe es multilingüe. El predominio de las lenguas castellana y portuguesa enmascara una amplia diversidad lingüística, a pesar de la desaparición de muchas lenguas de los pueblos originarios. La mayor concentración de comunidades que hablan lenguas indígenas se encuentra en la región andina. En Perú se hablan 123 lenguas (60 de las cuales se sitúan en Los Andes) y en Bolivia existen entre 32 a 33 lenguas. La comunidad quechua parlante es una de las más importantes en América Latina, aglutinando a cerca de 6 millones de personas y extendiéndose desde Colombia a Chile. En América Central, aproximadamente 6 millones de personas hablan 70 lenguas, y otros 11 millones de individuos tienen 100 lenguas adicionales. En la actualidad, se estima que en América Latina existen entre 100 y 250 familias lingüísticas. Al momento de la llegada de los conquistadores, la mayoría de los pueblos originarios no tenía cultura escrita, con excepción de los mayas, cuyos jeroglíficos aún no han sido completamente descifrados. Aproximadamente 1000 tribus dejaron de existir antes de que fuera posible registrar su lenguaje, y en todo el continente americano hay al menos 700 lenguajes en peligro de desaparición.

Uno de los dilemas que enfrentan las iniciativas de alfabetización de los pueblos originarios es la elección del lenguaje o código (lengua materna, inter-regional o ambas). Al respecto, la UNESCO recomendó en 1953, el uso de la lengua materna, la cual constituye el ingrediente fundamental de la educación intercultural, y cuya transferencia de padres a hijos es la precondition para la preservación de las identidades culturales de los pueblos originarios. La lengua materna se define con respecto a una comunidad lingüística particular y en cuanto a la modalidad y etapa de la vida en que se adquiere el lenguaje. La lengua materna constituye la primera herramienta lingüística empleada por el individuo en una comunidad determinada, y se configura como el mecanismo a través del cual ocurre el proceso de socialización dentro de la familia y los grupos primarios. La lengua materna es la base para construcción de las relaciones entre el self y el otro, es la expresión de la identidad personal y de la membresía grupal, y permite la transmisión de conocimiento, destrezas y mitos de una generación a la siguiente.

La recomendación de UNESCO en 1953 fue seguida por una oleada de proyectos piloto de educación bilingüe en los países de la región con una alta población indígena. En la década de 1960, se desarrollaron programas bilingües secuenciales, que consideraron sesiones iniciales de alfabetización en la lengua materna, las cuales eran seguidas por la educación en una segunda lengua (usualmente castellano), que se orientaban a la sustitución paulatina de la primera por la segunda. A mediados y fines de la década de 1970, se empleó una aproximación orientada a la preservación de la lengua materna y a la habilitación de los educandos en el uso adecuado de la lengua inter-regional. En los últimos años, se ha propuesto una educación primaria intercultural –bilingüe, y las lenguas de los pueblos originarios han alcanzado reconocimiento constitucional; por ejemplo, Paraguay declaró al guaraní como su segunda lengua oficial en 1992 y Bolivia, Ecuador y Perú han planteado que la educación bilingüe debe ser la norma en las áreas con población mayoritariamente indígena. Recuadro 4 (conclusión)

En la actualidad, prima el criterio de que la selección de la lengua debe tener en cuenta el contexto de aplicación y compatibilizar los objetivos de preservación cultural con los requerimientos de integración simbólica y productiva que plantean las sociedades modernas. La alfabetización en la lengua materna es sumamente relevante, pues es precisamente a través de ella que los pueblos originarios serán capaces de reconstruir y transmitir sus conocimientos y cultura. Sin embargo, la restricción de las iniciativas de alfabetización a la lengua materna llevaría irremediablemente a la configuración de ghettos lingüísticos, culturales y sociales y a la consolidación de las situaciones de exclusión. La alfabetización tiene el papel de emancipar, de entregar las destrezas necesarias para participar en sociedades caracterizadas por la mutación permanente, por una creciente interconexión y por la disolución de las fronteras físicas y cognitivas.

Fuente: CEPAL, sobre la base de Oane (2003a, 2003b, 2003c), Von Gleich (2003) y Pattanayak (2003).

Por tanto, la *tasa de alfabetismo dicotómica* en la población de 25 años y más será empleada hasta que se cuente con mediciones de las competencias de alfabetismo en las poblaciones adultas para la mayoría de los países de la región. También se propone la incorporación de un indicador adicional, el *porcentaje de conclusión de la primaria en la población de 25 años y más*: la inclusión de este indicador permitiría disponer de una aproximación complementaria a la tasa de alfabetismo dicotómica, y facilitaría establecer el avance alcanzado a través de los programas de educación de adultos, que tienen como propósito la reintegración y continuidad educativa de las poblaciones adultas en desventaja.

Recuadro 5**EL PROGRAMA LAMP**

El Programa LAMP tiene como propósito la producción de información de calidad sobre las competencias de alfabetización a través de encuestas nacionales, repetidas en ciclos de 5 a 10 años. Este programa se orienta a la evaluación comparada de competencias en las siguientes dimensiones; prosa, documental y cuantitativa. La escala *Prosa* incluye los conocimientos y habilidades para comprender y usar información textual (editoriales de diarios, noticias, poemas y ficción). La escala *Documental* considera las habilidades de localización y utilización de información contenida en formularios, mapas, tablas y gráficos. La escala *Cuantitativa* contempla operaciones aritméticas.

LAMP distingue los siguientes niveles de competencias de alfabetización: *Nivel 1*: personas con bajas competencias. Por ejemplo, estas personas no pueden determinar la cantidad correcta de medicamento que deben darle a un niño, siguiendo las indicaciones impresas en el empaque. *Nivel 2*: sujetos que pueden manejar únicamente materiales simples y claramente especificados, y cuyas tareas no son demasiado complejas. Estas personas pueden leer y tienen algunas competencias para manejar las exigencias de la vida cotidiana, pero experimentan dificultades para el aprendizaje de nuevas destrezas. *Nivel 3*: individuos que cuentan con las competencias mínimas para trabajar en una sociedad compleja y avanzada. Implica la posesión de las habilidades para terminar la educación secundaria e ingresar al ciclo terciario. *Niveles 4 y 5*: disponibilidad de competencias que permiten el procesamiento de información superior.

El programa LAMP se basa en encuestas a muestras probabilísticas de adultos de 15 años y más. El cuestionario es una adaptación de la Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos (IALS, por su sigla en inglés). La teoría de respuesta al ítem (IRT, por su sigla en inglés) es utilizada para estimar el desempeño en las escalas de alfabetismo. Debido a que cada encuestado responde a un subconjunto de ítems, se emplean técnicas de condicionamiento, que permiten la estimación del puntaje total de cada sujeto sobre la base de su desempeño en las tareas planteadas y en función de factores sociodemográficos. Para el establecimiento de la validez y la confiabilidad del instrumento, se utilizan las estadísticas tradicionales y se emplean análisis factoriales para determinar la unidimensionalidad de las escalas. También se contrastan los escalamientos entre países y grupos lingüísticos para detectar problemas de comparabilidad, y se emplean técnicas de análisis de funcionamiento diferencial de ítems, para eliminar las preguntas que operan distinto entre países.

Fuente: CEPAL, sobre la base de Instituto de Estadística de la UNESCO (2004, 2005).

V. Aspectos metodológicos

A. Sistemas de clasificación

Los países organizan sus sistemas educacionales de acuerdo a sus propias normas y necesidades, lo cual conduce a que en muchas ocasiones las definiciones nacionales no sean comparables en sus contenidos, propósitos y modalidades de organización. La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), elaborada por UNESCO, es un sistema de clasificación creado en 1976 y revisado en 1997 (véase recuadro 6), que permite la homogeneización de los niveles educativos y la recolección y presentación de estadísticas educativas comparables entre diferentes países y regiones del mundo. La clasificación CINE 97 agrupa a los programas educacionales en niveles, de acuerdo a sus contenidos y objetivos curriculares, donde la noción de nivel refiere a la complejidad de los contenidos. Los países de América Latina y el Caribe han avanzado significativamente en el reporte de sus estadísticas nacionales según CINE 97. En la actualidad, todos los países de la región reportan sus estadísticas de acuerdo a CINE 97.

Recuadro 6

LOS NIVELES EDUCACIONALES EN CINE 1997

Los niveles que distingue CINE 97 son los siguientes: *Nivel 0*: corresponde a la educación pre-primaria. Incluye programas concebidos para niños de tres años o más. *Nivel 1*: refiere a la primera parte de la educación básica. Entrega formación en matemáticas y lecto-escritura, así como conocimientos en historia, geografía, ciencias naturales y sociales y artes. La edad habitual de ingreso al nivel 1 no puede ser menor a 5 años ni superior a 7 años. En los países en que la educación primaria forma parte de la enseñanza básica, solo se incluye en el Nivel 1 el primer ciclo, mientras que en aquellos que no dividen en ciclos, se consideran los primeros 6 años de educación como Nivel 1. *Nivel 2*: incluye el primer ciclo de la educación secundaria o el segundo ciclo de la enseñanza primaria y sus contenidos se orientan a completar los aprendizajes iniciados en el Nivel 1. El término de este nivel coincide habitualmente con la finalización de la enseñanza obligatoria. *Nivel 3*: considera el segundo ciclo de la educación secundaria. Este ciclo es más especializado que el Nivel 2, y las edades habituales de ingreso son los 15 – 16 años. *Nivel 4*: los programas que se proporcionan en este nivel se encuentran entre el 2° ciclo de educación secundaria y la formación post – secundaria. La exigencia académica de estos programas no suele ser mucho más alta que los del Nivel 3, aunque sirven para ampliar los conocimientos de los estudiantes que han pasado por el Nivel 3. *Niveles 5 y 6*: corresponden a la educación superior.

Fuente: CEPAL, sobre la base de UNESCO (1997).

B. Indicadores para el seguimiento de las metas

1. La tasa neta de matrícula

Este indicador será utilizado para el seguimiento de las metas de conclusión universal de la primaria y de universalización progresiva de la educación preescolar y para el monitoreo del acceso a la alta secundaria. Consiste en el cociente entre el número de niños en edad oficial de asistencia y matriculados en un nivel educativo y el total de la población en edad oficial de asistencia a dicho nivel, multiplicado por 100.

$$NER_h^t = \frac{E_{h,a}^t}{P_{h,a}^t} * 100$$

Donde:

NER_h^t = Tasa Neta de Matrícula en el nivel educacional **h** en el año escolar **t**

$E_{h,a}^t$ = Matrícula de la población en el grupo de edad **a** en el nivel educacional **h** en el año escolar **t**

$P_{h,a}^t$ = Población en el grupo de edad **a** al cual corresponde oficialmente el nivel educacional **h** en el año escolar **t**

Cuadro 5
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (1990-2004): TASAS NETAS DE MATRÍCULA EN PRIMARIA PUBLICADAS

| América Latina y el Caribe | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2004 |
|--------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Argentina | OK | - | - | - | - | - | - | OK | - | OK | - | - | - | - |
| Bolivia | OK | - | - | - | - | - | - | - | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Brasil | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | - | - | OK | OK | OK | OK | OK |
| Chile | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | - | OK | OK | OK | - | OK | - |
| Colombia | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | - | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Costa Rica | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | - |
| Cuba | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Ecuador | OK | - | - | OK | OK | OK | OK | - | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| El Salvador | OK | - | OK | - | - | OK | - | - | OK | - | - | OK | OK | OK |
| Guatemala | OK | - | - | - | - | - | - | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Honduras | OK | OK | - | OK | - | - | - | - | - | - | OK | OK | - | OK |
| México | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Nicaragua | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | - | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Panamá | OK | - | - | - | - | - | - | - | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Paraguay | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | - | OK | OK | OK | OK | OK | - |
| Perú | OK | - | - | OK | - | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| República Dominicana | OK | - | - | - | - | - | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Uruguay | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | - | OK | OK | OK | OK | OK | - |
| Venezuela (República Bolivariana de) | OK | OK | OK | - | - | OK | OK | - | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Anguila | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | OK | OK | OK |
| Antigua y Barbuda | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Antillas Neerlandesas | - | - | - | - | - | - | - | - | OK | OK | OK | OK | OK | - |
| Aruba | - | - | - | - | - | - | - | - | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Bahamas | OK | OK | OK | OK | - | - | - | - | - | - | - | OK | OK | OK |
| Barbados | OK | OK | - | - | - | - | - | - | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Belice | OK | OK | OK | - | OK | - | - | - | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Dominica | - | - | - | - | - | - | - | - | OK | - | - | OK | OK | OK |
| Granada | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | OK | - | - | OK |
| Guadalupe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Guayana Francesa | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | OK |
| Haití | OK | - | - | - | - | - | OK | - | - | - | - | - | - | - |
| Islas Caimán | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | OK |
| Islas Turcas y Caicos | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | OK | OK | OK |
| Islas Vírgenes (EUA) | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Islas Vírgenes Británicas | - | - | - | - | - | - | - | - | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Jamaica | OK | - | OK | - | - | - | - | - | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Martinica | - | - | - | - | - | - | - | OK | - | - | - | - | - | - |
| Montserrat | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | OK |
| Saint Kitts y Nevis | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | OK | - | OK | OK |
| San Vicente | - | - | - | - | - | - | - | - | - | OK | OK | OK | OK | OK |
| Santa Lucía | OK | - | - | - | - | - | - | - | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Suriname | OK | - | - | - | - | - | - | - | - | - | OK | OK | OK | OK |
| Trinidad y Tobago | OK | OK | OK | - | - | OK | OK | - | OK | OK | OK | OK | OK | OK |

Fuente: CEPAL, sobre la base de Instituto de Estadística de la UNESCO (2006) e Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), base de datos [en línea] www.uis.unesco.org

La fuente de las tasas netas de matrícula son los registros administrativos de las escuelas. En el cuadro 5 se aprecia que casi todos los países de América Latina cuentan con tasas netas de matrícula en la educación primaria publicadas para los años 1990 y 2002, lo cual indica una situación de alta disponibilidad, que permite determinar el estado de situación actual y el ritmo de avance hacia la meta.¹¹ La excepción es Argentina, que no presenta tasas publicadas desde el 2000 en adelante. Por su parte, en siete países del Caribe existe información publicada que facilita determinar el estado de situación actual y el ritmo de avance hacia la meta, y hay tres países de esta sub-región para los cuales la base de datos de la UNESCO no contiene información. En el resto de los países del Caribe, solo se puede determinar la situación de seguimiento, sin que sea posible establecer el ritmo de avance con respecto a 1990.

Cuadro 6
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (1998-2004): TASAS NETAS DE MATRÍCULA
EN LA PRE-PRIMARIA PUBLICADAS

| América Latina y el Caribe | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2004 |
|--------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Argentina | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Bolivia | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Brasil | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Chile | OK | OK | OK | - | OK | - |
| Colombia | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Costa Rica | OK | OK | OK | OK | OK | - |
| Cuba | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Ecuador | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| El Salvador | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Guatemala | - | OK | OK | OK | OK | OK |
| Honduras | - | - | OK | OK | - | OK |
| México | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Nicaragua | - | OK | OK | OK | OK | OK |
| Panamá | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Paraguay | OK | OK | OK | OK | OK | - |
| Perú | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| República Dominicana | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Uruguay | OK | OK | OK | OK | OK | - |
| Venezuela (República Bolivariana de) | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Anguila | - | - | - | - | OK | OK |
| Antigua y Barbuda | - | - | - | - | - | - |
| Antillas Neerlandesas | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Araba | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Bahamas | - | - | - | OK | - | OK |
| Barbados | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Belice | OK | OK | - | OK | OK | OK |
| Bermuda | - | - | OK | OK | - | OK |
| Dominica | OK | - | - | - | OK | OK |
| Grenada | - | - | OK | OK | OK | OK |
| Guyana | OK | OK | OK | OK | - | OK |
| Haití | - | - | - | - | - | - |
| Islas Caimán | - | - | - | - | - | OK |
| Islas Turcas y Caicos | - | - | - | OK | OK | OK |
| Islas Vírgenes Británicas | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Jamaica | OK | - | OK | OK | OK | OK |
| Montserrat | - | - | - | OK | - | OK |
| Saint Kitts y Nevis | - | OK | - | - | - | OK |
| San Vicente y las Granadinas | - | - | - | - | - | - |
| Santa Lucía | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Suriname | - | - | OK | OK | OK | OK |
| Trinidad y Tobago | OK | OK | OK | OK | OK | OK |

Fuente: CEPAL, sobre la base de Instituto de Estadística de la UNESCO (2006) e Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), base de datos [en línea] www.uis.unesco.org

¹¹ Los vacíos de datos no necesariamente implican que los países no produzcan los indicadores, sino que indican que las tasas netas de matrícula no han sido publicadas por el Instituto de Estadística de la UNESCO.

En cuanto a las tasas netas de matrícula para el nivel pre-primario, la disponibilidad de información publicada es mayor en América Latina que en el Caribe. En América Latina, doce países (63%) cuentan con series de datos completas para el período 1998–2004, y siete países (37%) presentan discontinuidades en sus series de datos en el tramo temporal analizado. En el Caribe, seis países (27%) cuentan con series de datos completas, trece países (59%) presentan series incompletas y en tres (14%) no existe información publicada.

Cuadro 7
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (1998-2004): TASAS NETAS DE MATRÍCULA
EN LA SECUNDARIA PUBLICADAS

| América Latina y el Caribe | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2004 |
|--------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Argentina | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Bolivia | - | - | OK | OK | OK | OK |
| Brasil | - | OK | OK | OK | OK | OK |
| Chile | OK | OK | OK | - | OK | OK |
| Colombia | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Costa Rica | OK | OK | OK | - | OK | OK |
| Cuba | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Ecuador | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| El Salvador | OK | - | OK | OK | OK | OK |
| Guatemala | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Honduras | - | - | - | - | - | - |
| México | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Nicaragua | - | - | OK | OK | OK | OK |
| Panamá | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Paraguay | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Perú | OK | - | OK | OK | OK | OK |
| República Dominicana | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Uruguay | - | - | OK | OK | OK | OK |
| Venezuela (República Bolivariana de) | OK | OK | - | OK | OK | OK |
| Anguila | - | - | - | OK | OK | OK |
| Antigua y Barbuda | - | - | - | - | - | - |
| Antillas Neerlandesas | OK | OK | OK | OK | OK | - |
| Araba | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Bahamas | - | - | - | OK | OK | OK |
| Barbados | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Belice | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Bermuda | - | - | OK | OK | - | - |
| Dominica | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Granada | - | - | - | - | OK | OK |
| Guyana | OK | OK | - | - | - | - |
| Haití | - | - | - | - | - | - |
| Islas Caimán | - | - | - | - | - | OK |
| Islas Turcas y Caicos | - | - | - | OK | OK | OK |
| Islas Vírgenes Británicas | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Jamaica | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Montserrat | - | - | - | OK | OK | OK |
| Saint Kitts y Nevis | - | - | - | OK | OK | OK |
| San Vicente y las Granadinas | - | OK | OK | OK | OK | OK |
| Santa Lucía | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Suriname | - | - | OK | OK | OK | OK |
| Trinidad y Tabago | OK | OK | OK | OK | OK | OK |

Fuente: CEPAL, sobre la base de Instituto de Estadística de la UNESCO (2006) e Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), base de datos [en línea] www.uis.unesco.org.

En lo referido a la disponibilidad de la tasa neta de matrícula para el nivel secundario, en el cuadro 7 se aprecia que la situación es mejor en América Latina que en el Caribe, aunque la diferencia se estrecha en comparación a la pre-primaria. En América Latina, nueve países (47%) disponen de información publicada que cubre todos los años analizados, nueve tienen series incompletas y uno no presenta datos (Honduras). Por su parte, en el Caribe ocho países (36%) cuentan con series completas, doce (55%) tienen series incompletas y dos (9%) no presentan datos publicados (Antigua y Barbuda y Haití).

Entre las dificultades que presenta la tasa neta de matrícula, se deben mencionar los problemas de comparabilidad entre las series de datos de 1990-1997 y las posteriores a 1998, por los cambios introducidos por CINE 97. Otros problemas para la comparación de datos a nivel regional resultan de las diferencias en los períodos del año calendario en los cuales los países recogen la información sobre la matrícula, lo cual evidencia la necesidad de alcanzar acuerdos que permitan la homologación de los momentos en los cuales se procede a la recolección de la información entre los diferentes países.

Cuando la tasa neta de matrícula se construye en años sin datos censales, se emplean proyecciones de población, lo cual podría provocar sesgos, especialmente en los países muy cercanos al 100%; en estos casos, la tasa podría alcanzar valores superiores al 100%: mientras mayor sea el tiempo transcurrido desde el último censo, mayor es el error de las estimaciones (DINIECE, 2003). Otro problema es la no comparabilidad de los procedimientos de proyección de población utilizados por los países (McMeekin, 1998). La disponibilidad de datos censales actualizados tampoco garantiza la inexistencia de sesgos, por cuanto se han detectado omisiones de población en los censos (Tacla, 2006). Por ejemplo, los porcentajes de omisión censal aumentaron entre 1982 y 2002 en Chile, siendo especialmente altos en la población de 0 a 9 años edad. También se han registrado problemas relativos a la mala declaración de la edad (Bay, 2006).

Esta tasa también puede ser sobre-reportada, especialmente cuando los administradores de las escuelas tienen incentivos para ello (Naciones Unidas, 2003). Cuando las tasas netas de matrícula presentan valores muy bajos, se debe poner atención a la admisión tardía y a las repeticiones reiteradas. En algunos casos, las normas de ingreso y las formas de inscripción al primer grado de la educación primaria sesgan hacia abajo los valores de la tasa neta de matrícula. En palabras de la UNESCO (2004a, p.26), “en algunos países, los valores para las tasas netas de matrícula están influidos por el bajo nivel de ingreso al sistema a la edad esperada u oficial para el ingreso al primer grado de este nivel. Si bien las leyes educativas establecen una edad específica para el comienzo del nivel, la fecha de referencia usada para el cálculo de la edad es muy variable entre países e incluso al interior de sus propios sistemas educativos. Esto puede derivar en que los niños ingresen al sistema con una edad avanzada como situación normal y esperable, no debido a un ingreso tardío propiamente dicho, sino a las formas permitidas de inscripción, provocando una escolarización en el nivel demasiado baja para la edad de comienzo de la primaria”.

Las tasas netas de matrícula pueden ser desagregadas por distintos factores de equidad (por ejemplo, sexo, zona de residencia). Las desagregaciones por sexo se encuentran disponibles en la gran mayoría de los países que reportan las tasas netas de matrícula, lo cual permite cumplimentar el índice de paridad de género. Sin embargo, las desagregaciones según la situación socioeconómica, la etnia y la discapacidad no están disponibles para una buena cantidad de países en América Latina y el Caribe. Se debe tener en cuenta que la realización de desagregaciones por situación socioeconómica, etnia o discapacidad depende de la información recolectada en las escuelas, y que la coincidencia entre los datos de matrícula y de población es fundamental para la calidad de las estimaciones que se efectúen.

2. El porcentaje de asistencia a la escuela

Este indicador será utilizado para el seguimiento de la meta de universalización progresiva de la educación preescolar y para el monitoreo del acceso a la alta secundaria, con el propósito de obtener desagregaciones por situación socioeconómica y etnia. Consiste en la cantidad de niños y niñas en edad oficial de asistencia a un nivel educacional, que declara¹² asistir a algún establecimiento de educación formal en el nivel correspondiente a su edad, expresado como porcentaje de la población total de dicho grupo etario.

¹² La definición no es cien por ciento exacta, dado que en algunos países, es algún miembro adulto del hogar quien reporta la situación de asistencia.

$$TAS = \left(\frac{P_n A e_n}{P_n e} \right) \cdot 100$$

Donde: TAS = tasa de asistencia a la escuela: $P_n A e_n$ = número de niños en edad de asistencia al nivel n que asisten a clases en el nivel n: $P_n e$ = población del rango de edad que corresponde al nivel n.

La fuente de este indicador son las encuestas de hogares. En el cuadro 8 se recoge la disponibilidad de los porcentajes de asistencia a la escuela en los países de América Latina. Como se puede apreciar, Cuba no cuenta con datos publicados. A esto se agrega que Guatemala y Nicaragua, aunque disponen de encuestas, excluyen a la población con menos de siete años de edad, lo cual implica que en estos países no se puede establecer el porcentaje de asistencia a la escuela en los niños en edad oficial de participación en la educación pre-primaria. Por su parte, en Argentina, Uruguay y Venezuela (República Bolivariana de) no están disponibles los datos sobre los niños, niñas y adolescentes rurales. En todo caso, las desagregaciones por quintiles de ingreso y etnia están disponibles para todos los países que cuentan con información sobre las tasas de asistencia, lo cual permite la utilización de este indicador para el seguimiento de la equidad en el acceso a los niveles educacionales preescolar y secundario.

Este indicador presenta algunos problemas para el seguimiento del acceso al sistema educacional. La principal dificultad es la falta de claridad con respecto a lo que se pretende medir a través del porcentaje de asistencia. Si se analiza la modalidad de pregunta utilizada en las encuestas (véase cuadro 8), se puede apreciar que éstas no miden directamente la asistencia regular a los establecimientos educativos durante un tramo determinado de tiempo (por ejemplo, el año lectivo, último mes, última semana), y tampoco recogen información que permita establecer la frecuencia de la asistencia. La pregunta genérica por la asistencia (asiste, asiste actualmente) puede ser considerada como una especie de *proxy* de la matrícula, pero si se quiere tener una medición de éste último aspecto, ¿porqué no preguntar directamente por la matrícula?

Igualmente, este indicador podría conducir a sobreestimar el acceso, por la tendencia de las personas a entregar respuestas socialmente deseables, y porque en algunos países no se controla si la asistencia reportada corresponde a la educación formal o a algún otro tipo de actividad realizada en las escuelas. También se debe tener en cuenta que el porcentaje de asistencia es sensible a los momentos del año en los cuales se realizan las encuestas; esto es más evidente en el caso de las mediciones que se efectúan en fechas no correspondientes al año lectivo (por ejemplo, recesos, vacaciones). Asimismo, los porcentajes de asistencia a la escuela pueden bajar en los períodos del año en los cuales se registran condiciones climáticas adversas, o en las etapas en que aumenta la demanda por trabajo temporal de niños y adolescentes (zonas rurales).

Cuadro 8
AMÉRICA LATINA (1990-2004): TASAS DE ASISTENCIA A LA ESCUELA PUBLICADAS

| Países | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | Ultima medición | Periodo aplicación | Periodo clases | Modalidad pregunta en preescolar | Población excluida |
|--------------------------------------|------|------|------|------|------|-----------------|--|---|---|--|
| Argentina | OK | - | OK | - | OK | 2004 | Encuesta continua: 2° semestre | Febrero-diciembre | -¿Asiste a algún establecimiento educativo? | < 2 años - Población rural |
| Bolivia | - | - | OK | - | OK | 2002 | Noviembre y diciembre | Febrero- Noviembre | -¿Actualmente asiste? | < 5 años |
| Brasil | OK | - | - | OK | - | 2003 | Septiembre | Marzo- diciembre | -¿Asiste? | Los que no responden en alfabetización |
| Chile | OK | - | OK | - | OK | 2003 | Noviembre | Marzo- diciembre | -¿Asiste actualmente? | Ninguno |
| Colombia | OK | OK | OK | OK | OK | 2004 | Encuesta continua año 2004 | Febrero- noviembre | -¿Asiste actualmente? | < 5 años |
| Costa Rica | OK | - | OK | - | OK | 2004 | Julio | Febrero- diciembre | -¿Asiste? | < 5 años |
| Ecuador | OK | - | - | - | OK | 2004 | Agosto | Octubre 2003-Junio 2004- Octubre 2004 | -¿Asiste actualmente? | < 5 años |
| El Salvador | - | - | - | - | - | 2004 | Encuesta continua año 2004 | Enero- noviembre | -¿Estudia actualmente o asiste? | < 3 años |
| Guatemala | - | - | - | - | - | 2004 | Octubre y noviembre | Marzo- octubre | -¿Asiste actualmente? | < 7 años |
| Honduras | OK | - | OK | - | OK | 2003 | Septiembre | Febrero- diciembre | -¿Asiste actualmente? | Los no responde en alfabetización |
| México | - | - | OK | - | OK | 2004 | 3° trimestre: julio, agosto y septiembre | Septiembre 2003- Junio2004- Septiembre 2004 | -¿Asiste? | < 5 años |
| Nicaragua | - | - | - | OK | - | 2001 | 30 abril-31 julio | Febrero- diciembre | -¿Está asistiendo? | < 7 años |
| Panamá | - | OK | - | - | OK | 2004 | agosto | marzo- diciembre | -¿Asiste actualmente? | < 5 años |
| Paraguay | - | - | - | - | OK | 2003 | agosto- diciembre | febrero- noviembre | -¿Asiste actualmente? | Ninguno |
| Perú | - | - | - | - | - | 2003- 2004 | mayo 2003/ abril 2004 | abril 2003- diciembre 2003 | -¿Actualmente asiste? | Los no matriculados |
| República Dominicana | - | - | - | - | - | 2004 | octubre | agosto 2003- junio 2004- agosto 2004 | -¿Está actualmente asistiendo? | < 4 años |
| Uruguay | OK | - | OK | - | OK | 2004 | encuesta continua año 2004 | marzo- diciembre | -¿Asiste actualmente? | < 3 años -Población rural |
| Venezuela (República Bolivariana de) | OK | - | OK | - | OK | 2003 | encuesta continua: 2° semestre | septiembre 2002-julio 2003- septiembre 2003 | -¿Está asistiendo? | < 3 años -Población rural |

Fuente: CEPAL, sobre la base de estadísticas e indicadores sociales (BADEINSO), base de datos en línea (<http://websie.eclac.cl/sisgen/badeinso.asp>) y base de datos de encuestas de hogares de la División de Desarrollo Social de la CEPAL.

Existen varias posibilidades para mejorar el indicador de asistencia a la escuela. En primer lugar, es aconsejable que los países se pongan de acuerdo en lo que se pretende medir a través de éste indicador. Si el objetivo de la medición es contar con una aproximación a la asistencia, sería adecuado que los países definan, de manera consensuada, un período de referencia para el registro de la asistencia, lo cual permitiría disponer de una aproximación al acceso a la escuela en un tramo temporal delimitado y comparable entre los países. La pregunta de asistencia también debería ser planteada de una forma tal que permita que los entrevistados reporten la asistencia regular,¹³ y no la exposición ocasional o esporádica al sistema educacional. En varios países de la región se consulta por la asistencia habitual a la escuela, lo cual, si se complementa con la utilización de un tiempo de referencia, puede mejorar la medición.

Asimismo, sería relevante eliminar los filtros de edad que determinan la exclusión de los niños en edad de asistencia a la educación preescolar, si se tiene en cuenta la meta de universalización progresiva de este nivel educativo. También sería importante que se introdujera una pregunta que permita controlar las razones de inasistencia a la escuela, para eliminar sesgos que podrían conducir a subestimar el acceso (por ejemplo, no asistencia por problemas de salud, suspensión de la escuela por problemas conductuales, vacaciones o recesos escolares). Otro aspecto a considerar es el registro de la edad exacta de los niños (en años y meses),¹⁴ lo cual puede ser útil para establecer situaciones de atraso escolar, sobre todo en los países donde las formas permitidas de inscripción sesgan hacia abajo los valores de los indicadores de acceso.

Por último, es recomendable que los países no utilicen los períodos no considerados dentro del año lectivo en la estimación de los porcentajes de asistencia. En los países que disponen de encuestas continuas, sería necesario obtener un promedio total de los porcentajes de asistencia, de manera de suavizar las oscilaciones generadas por las estacionalidades. Este promedio total sería equivalente a la media de los porcentajes de asistencia en los meses incluidos en el análisis, ponderada por los tamaños muestrales en los meses analizados.

3. La tasa de supervivencia al 5° grado de primaria

Esta tasa será empleada para el seguimiento de la meta de conclusión universal de la primaria. Este indicador estima cuántos sujetos de una cohorte que iniciaron el primer grado de la primaria alcanzan el quinto grado de este nivel, sin importar la repetición y el número de años que utilizaron para llegar a este grado. Idealmente, las tasas de supervivencia deberían estimarse usando el *método de la cohorte verdadera*, mediante un estudio longitudinal. Dadas las restricciones prácticas, la tasa de supervivencia se estima a través del *método de la cohorte reconstituida* (véase recuadro 5), considerando como insumos los indicadores inter-anales de promoción, repetición y abandono recolectados en las escuelas. El procedimiento de cálculo consiste en la obtención del cociente entre el total de estudiantes de una cohorte que alcanza un grado determinado de un nivel educacional, por el número total de integrantes de la cohorte, multiplicado por 100. La fórmula es la siguiente:

$$SR_{g,i}^k = \frac{\sum_{t=1}^m P_{g,i}^t}{E_g^k} \cdot 100$$

$$\text{Donde: } P_{g,i}^t = E_{g,i+1}^{t+1} - R_{g,i+1}^{t+1}$$

i = grado (1, 2, 3, ..., n) t = año (1, 2, 3, ..., m) g = cohorte de estudiantes.

¹³ El criterio normativo podría derivarse de las definiciones que realizan los sistemas educativos, que en algunos casos imponen requerimientos mínimos de asistencia para que los alumnos aprueben un grado escolar.

¹⁴ Esta información se puede obtener preguntando por la fecha de nacimiento

$SR_{g,i}^k$ = Tasa de Supervivencia de la cohorte g en el grado i para el año k de referencia.

E_{g}^k = Número total de estudiantes que pertenecen a la cohorte g en el año de referencia k .

$P_{g,i}^t$ = Son los promovidos del total E_{g}^k quienes cursarían grados sucesivos i a través de los años sucesivos t .

R_i^t = Número de estudiantes que repiten el grado i en el año escolar t .

Cuadro 9
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (1990-2003): DISPONIBILIDAD DE LAS TASAS DE SUPERVIVENCIA AL 5° GRADO DE PRIMARIA

| America Latina y el Caribe | 1990 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2003 |
|--------------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| Argentina | - | OK | OK | OK | OK | OK |
| Bolivia | - | OK | OK | OK | OK | OK |
| Brasil | - | - | - | - | - | - |
| Chile | - | OK | OK | - | OK | OK |
| Colombia | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Costa Rica | OK | - | OK | OK | OK | OK |
| Cuba | OK | OK | OK | - | OK | OK |
| Ecuador | - | OK | OK | OK | OK | OK |
| El Salvador | - | OK | OK | OK | OK | OK |
| Guatemala | - | - | OK | OK | - | OK |
| Honduras | - | - | - | - | - | - |
| México | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Nicaragua | OK | - | OK | OK | OK | OK |
| Panamá | - | - | OK | OK | OK | OK |
| Paraguay | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Perú | - | OK | OK | OK | OK | OK |
| República Dominicana | - | OK | OK | OK | OK | OK |
| Uruguay | OK | OK | - | OK | OK | OK |
| Venezuela (República Bolivariana de) | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| Anguila | - | - | - | OK | - | - |
| Antigua y Barbuda | - | - | - | - | - | - |
| Antillas Neerlandesas | - | OK | OK | - | OK | OK |
| Aruba | - | - | - | - | OK | OK |
| Bahamas | - | - | - | - | OK | - |
| Barbados | - | OK | OK | OK | OK | OK |
| Belice | OK | OK | OK | - | OK | - |
| Bermuda | - | - | - | - | OK | OK |
| Dominica | - | OK | OK | OK | OK | OK |
| Granada | - | - | - | - | OK | OK |
| Guadalupe | - | - | - | - | OK | - |
| Guayana Francesa | - | - | - | - | - | - |
| Guyana | OK | OK | - | - | OK | OK |
| Haití | - | - | - | - | - | - |
| Islas Caimán | - | - | - | - | - | - |
| Islas Turcas y Caicos | - | - | - | - | OK | OK |
| Islas Vírgenes Británicas | - | - | - | - | - | - |
| Islas Vírgenes EUA | - | - | - | - | - | - |
| Jamaica | - | - | OK | OK | OK | OK |
| Martinica | - | - | - | - | - | - |
| Montserrat | - | - | - | - | - | - |
| Saint Kitts y Nevis | - | - | OK | - | OK | - |
| San Vicente y las Granadinas | - | - | OK | - | OK | OK |
| Santa Lucía | - | OK | OK | OK | OK | OK |
| Suriname | - | - | - | - | - | - |
| Trinidad y Tobago | OK | OK | OK | - | OK | OK |

Fuente: CEPAL, sobre la base de CEPAL (2005), Instituto de Estadística de la UNESCO (2006) e Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), base de datos [en línea] www.uis.unesco.org.

Las fuentes de datos de las tasas de supervivencia son los registros administrativos de las escuelas. Como se puede apreciar en el cuadro 9, la disponibilidad de la tasa de supervivencia al 5°

grado de la primaria es mediana. En América Latina, ocho de diecinueve países (42%) cuentan con información que permite monitorear el cumplimiento de la meta y el ritmo de avance con respecto a 1990, nueve países cuentan con información publicada solo para el período de seguimiento y dos países no presentan tasas de supervivencia publicadas para los años incluidos en el análisis. En el Caribe, la disponibilidad de la tasa de supervivencia es menor que en América Latina. Para tres de veintiséis países (11%) del Caribe existen datos publicados que permiten establecer el nivel de cumplimiento de la meta y el ritmo de avance con relación a 1990, en catorce países se puede determinar el estado de situación en el periodo de seguimiento pero no el ritmo de avance, y nueve países (35%) no cuentan con datos publicados.

Recuadro 7

EL MODELO DE COHORTES RECONSTITUIDAS

La evaluación de la eficiencia interna y de la eficacia en la progresión que alcanzan los sistemas educacionales se realiza mediante técnicas similares a las del análisis de cohortes en demografía. Una cohorte escolar está constituida por un grupo de estudiantes que ingresa al primer grado de un nivel educativo en el mismo año calendario, y que experimenta posteriormente los eventos de promoción, repetición o abandono de los distintos grados que componen el nivel. El análisis de los flujos de una cohorte dentro del sistema educacional permite construir indicadores de eficacia en la progresión (por ejemplo, las tasas de supervivencia) y de eficiencia (el indicador de años – alumno de la cohorte, el coeficiente de eficiencia y la relación insumo producto).

La modalidad ideal de evaluar la eficiencia interna y la eficacia en la progresión es a través del método de la cohorte verdadera, que implica un estudio longitudinal del flujo de una cohorte de estudiantes durante el ciclo educativo. Este método implica un proceso de recolección de datos largo y costoso, y requiere de un sistema de registro escolar individualizado y confiable. Por estas razones, el método de la cohorte verdadera no suele ser el procedimiento más ocupado en la región, y en su lugar, se utiliza el modelo de cohorte reconstituida.

El modelo de cohorte reconstituida analiza las modificaciones cuantitativas que sufre una cohorte durante su paso por un nivel escolar. Implica la cuantificación agregada de las trayectorias escolares de los niños, una vez que ingresan al sistema educativo, proporcionando una visión prospectiva de la situación de los estudiantes. Este modelo se basa en la consideración de que existen tres situaciones posibles con respecto a los matriculados en un grado/año escolar determinado: promoción, repetición y abandono. El procedimiento contempla la obtención de las tasas de flujo inter – anuales (promoción, repetición, abandono), y posteriormente, la aplicación de estas tasas para reconstituir el movimiento de una cohorte ficticia, teniendo en cuenta un número determinado de años/grados escolares (por ejemplo, los correspondientes a la duración del nivel primario).

Los supuestos que se deben cumplir para la validez del modelo de cohorte reconstituida son:

1. Todos los integrantes de la cohorte ingresan en el mismo grado / año. No hay nuevas incorporaciones a la cohorte durante todo el ciclo de vida de ésta.
2. Supuesto del comportamiento homogéneo: en todos los grados se utilizan las mismas tasas de repetición, promoción y abandono, sin importar si los estudiantes alcanzan el grado directamente o luego de varias repeticiones.
3. El número de ocasiones en que un alumno puede repetir un grado debe ser definido previamente.
4. Los abandonos de la escuela son definitivos: no se consideran las reinscripciones.
5. Ningún estudiante es rebajado de grado, y tampoco se contemplan las interrupciones temporales de la permanencia en la escuela.
6. Supuesto de igualdad: se ignoran las transferencias entre sub sistemas escolares y migraciones, puesto que se estima que se anulan entre sí.

Fuente: CEPAL, sobre la base de Guadalupe (2002), Guadalupe y Louzano (2003), DINIECE (2003) y sitio Web del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), www.uis.unesco.org.

La tasa de supervivencia requiere del cumplimiento de los supuestos de los modelos de cohortes reconstituidas (véase recuadro 7) para producir estimaciones no sesgadas. Cuando no se cumplen los supuestos, y se verifican transferencias entre escuelas, corrientes migratorias, reincorporaciones e ingresos tardíos, este indicador experimenta sesgos. Un problema importante es la falta de control de las migraciones y de las transacciones entre escuelas. Al respecto, un país podría recibir una corriente migratoria relevante durante el año t , compuesta por una población en edad de cursar el grado k en el año $t + 1$. Luego, en el año $t + 1$ se tendría un incremento de la matrícula en el grado k , lo cual distorsionaría los cálculos, por cuanto las tasas derivadas de los

modelos de cohortes utilizan en el denominador la información de la matrícula en el año t, la cual no incluye a los inmigrantes.

Otra dificultad es que el modelo de cohortes reconstituidas no deja lugar a las reincorporaciones al sistema (los niños y niñas que han estado fuera del sistema por más de un año académico) y trata las deserciones como definitivas, lo cual conduce a sobreestimar la deserción acumulada a lo largo del nivel. También pueden existir problemas de consistencia en los datos de matrícula entre dos años consecutivos. Por ejemplo, cuando los datos del año t +1 son incompletos y los del año t son completos, se subestima el número de promovidos y repitentes, y se sobreestima la cantidad de sujetos que abandona la escuela. Por último la tasa de supervivencia al 5° grado de la primaria puede conducir a la sobreestimación de la conclusión, ya sea porque las clasificaciones internacionales en uso (CINE 97) definen la duración de la primaria en 6 años, como bien debido a que algunos estudiantes podrían matricularse en el 5° grado, pero no terminarlo.

4. El porcentaje de conclusión del nivel

El porcentaje de conclusión del nivel será utilizado como indicador para el seguimiento de las metas de conclusión universal de la primaria y la baja secundaria, y para el monitoreo de la meta de erradicación gradual del analfabetismo adulto. Consiste en el porcentaje de sujetos de un grupo de edad determinado que tiene un número de grados /años de escolaridad aprobados de un nivel educativo, que son equivalentes a la duración total del nivel, con respecto a la población total de ese grupo de edad.

$$TC_n = \left(\frac{Pe}{P} \right) \cdot 100$$

Donde: TC_n = tasa de conclusión del nivel n; Pe = personas en el rango de edad correspondiente con al menos x años de escolaridad (x es igual a los años de educación necesarios para terminar el nivel); P = población en el rango de edad correspondiente.

En el caso de la educación primaria, la lógica para determinar la población meta es la siguiente: para que alguien haya tenido la oportunidad de terminar la primaria, su edad mínima debería ser igual a la suma de la edad oficial de ingreso al nivel y la duración de éste. Debido a que CINE 1 requiere 6 años de educación y un ingreso a los 6-7 años de edad, esto implica un piso de 12-13 años. Si se agregan los efectos de la repetición y las incorporaciones tardías, la edad mínima sería de 15 años y la máxima de 19 (Guadalupe y Taccari, 2004). La réplica de este análisis para la baja secundaria permite determinar como universo a la población de 20-24 años de edad (PRIE/Cumbre de las Américas, 2005).

Cuadro 10
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: DISPONIBILIDAD DE LOS PORCENTAJES DE CONCLUSIÓN

| Países | Porcentaje de conclusión | |
|--------------------------------------|--------------------------|------|
| | 1992 | 2002 |
| América Latina y el Caribe | | |
| Argentina | OK | OK |
| Bolivia | OK | OK |
| Brasil | OK | OK |
| Chile | OK | OK |
| Colombia | OK | OK |
| Costa Rica | OK | OK |
| Cuba | OK | - |
| Ecuador | OK | OK |
| El Salvador | OK | OK |
| Guatemala | - | OK |
| Honduras | OK | OK |
| México | OK | OK |
| Nicaragua | OK | OK |
| Panamá | OK | OK |
| Paraguay | OK | OK |
| Perú | OK | OK |
| República Dominicana | OK | OK |
| Uruguay | - | OK |
| Venezuela (República Bolivariana de) | OK | OK |
| Anguila | - | - |
| Antigua y Barbuda | - | - |
| Antillas Neerlandesas | - | - |
| Aruba | - | - |
| Bahamas | - | - |
| Barbados | - | - |
| Belice | - | - |
| Bermuda | - | - |
| Dominica | - | - |
| Granada | - | - |
| Guyana | - | - |
| Haití | - | - |
| Islas Caimán | - | - |
| Islas Turcas y Caicos | - | - |
| Islas Vírgenes Británicas | - | - |
| Jamaica | - | - |
| Montserrat | - | - |
| Saint Kitts y Nevis | - | - |
| San Vicente y las Granadinas | - | - |
| Santa Lucía | - | - |
| Suriname | - | - |
| Trinidad y Tobago | - | - |

Fuente: CEPAL, sobre la base de las encuestas de hogares disponibles en la División de Desarrollo Social de la CEPAL.

Notas: incluye los porcentajes de conclusión para las poblaciones de 15-19 años, 20-24 años y 25 años y más.

La fuente de este indicador son las encuestas de hogares. En el cuadro 10 se presenta la disponibilidad de los porcentajes de conclusión, desagregados por países y considerando los años 1992 y 2002. Como se puede observar, la disponibilidad de este indicador es alta en los países de América Latina, mientras que para el Caribe no se cuenta con información.

Este indicador permite la medición directa de las metas de conclusión universal de la primaria y de la baja secundaria, y además, facilita la realización de desagregaciones por etnia, zona de residencia y situación socioeconómica. Sin embargo, el porcentaje de conclusión proporciona una visión retrospectiva del sistema escolar, por cuanto se basa en la observación de los sujetos que estuvieron antes en el sistema, y por tanto, no toma en cuenta los efectos presentes que se están realizando para mejorar los sistemas educativos. Atendiendo a la importancia de contar con procedimientos para estimar la probabilidad de conclusión de la primaria al 2015 para los niños que están o estarán en el sistema educativo, la UNESCO (2004a, 2004c) ha desarrollado algunas

aproximaciones prospectivas que pueden ser de gran utilidad, las que se presentan brevemente en el recuadro 8:

Recuadro 8

PROCEDIMIENTOS PROSPECTIVOS PARA ESTIMAR LA CONCLUSIÓN DE LA PRIMARIA

La tasa de conclusión de la primaria en la población de 15 a 19 años no proporciona información sobre lo que sucederá con los niños menores de 15 años, que están o tendrán la posibilidad de estar en la educación primaria. Por tanto, para estimar si el cien por ciento de los niños en América Latina y el Caribe terminará el nivel primario al 2015, es necesario desarrollar proyecciones, que cubran a los sujetos que están cursando la primaria en la actualidad o que lo harán en los próximos años.

UNESCO (2004c) propone un procedimiento de proyección que combina dos criterios: en primer lugar, la tendencia histórica de cada país, y en segundo lugar, la observación empírica de las tasas de mejora de la probabilidad de conclusión de la educación primaria una vez que se alcanza el umbral del 80 por ciento, observadas en los propios países de la región. Las tasas de conclusión proyectadas por encima del 80 por ciento se basan en los promedios de las tasas de mejora entre los grupos quinquenales de edad observadas en los países que ya han superado ese valor. Se usan valores diferenciados para las tasas entre 80 y 80 por ciento; entre 90 y 95 por ciento y mayores al 95 por ciento. Hasta ahora, las proyecciones han sido realizadas exclusivamente para los valores nacionales totales y por género, optándose por no replicarlas en el caso de las desagregaciones debido a las limitaciones originadas en el carácter muestral de la fuente de información utilizada.

UNESCO (2004a) plantea otro procedimiento de proyección, que mide la cantidad de grados aprobados que se espera alcancen los niños con edades comprendidas entre la edad oficial de ingreso a la educación primaria y 15 años. Este indicador, basado en la situación actual de los niños en la edad correspondiente, da cuenta de cual es el grado promedio que se espera alcancen, incluyendo las situaciones de rezago escolar y exclusión del sistema educativo. No se incluye a los niños tales que una vez superada la edad teórica de culminación de la educación primaria, se encuentran matriculados en el nivel siguiente. De esta forma se consigue determinar la cantidad de grados aprobados esperados por los niños en edad de asistir exclusivamente referidos a la educación primaria. Este indicador tiene relevancia en tanto se lo compare con la duración teórica, la cual no es igual en todos los países de la región. Para homogeneizar la medida y hacerla comparable entre países se puede calcular un índice de término como el cociente entre ambas medidas. Cuanto más cercano a uno (1) el valor de este indicador, más cerca se está de la culminación de la educación primaria.

Fuente: UNESCO (2004c, pp.47, 48; 2004a, p.31)

5. La tasa de alfabetización

La tasa de alfabetismo será utilizada para el seguimiento de la meta de conclusión universal de la primaria, tal cual se establece en el Objetivo 2, y para el monitoreo de la meta adicional de erradicación gradual del analfabetismo en la población adulta. En el caso de la medición de la meta 3 del Objetivo 2, este indicador consiste en la proporción de la población de 15-24 años que afirma tener las capacidades de leer, escribir y usar el lenguaje escrito, sobre la población total de dicho grupo etario. En lo que refiere a la meta adicional para la población adulta (25 años y más), la fórmula es:

$$LIT_{25+}^t = \frac{L_{25+}^t}{P_{25+}^t} \quad \text{o} \quad ILL_{25+}^t = \frac{I_{25+}^t}{P_{25+}^t}$$

Donde:

LIT_{25+}^t = Tasa de Alfabetización Adulta (25+) en el año t

ILL_{25+}^t = Tasa de Analfabetismo Adulto (25+) en el año t

L_{25+}^t = Población Adulta Alfabetizada (25+) en el año t

I_{25+}^t = Población Adulta Analfabeta (25+) en el año t

P_{25+}^t = Población Adulta (25+) en el año t

$LIT_{25+}^t + ILL_{25+}^t = 100\%$

Cuadro 11
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (1990-2005): TASAS DE ALFABETISMO PUBLICADAS
PARA POBLACIÓN DE 15 AÑOS Y MÁS

| América Latina y el Caribe | 1990 | 1995 | 2000 | 2005 |
|--------------------------------------|------|------|------|------|
| Argentina | OK | OK | OK | OK |
| Bolivia | OK | OK | OK | OK |
| Brasil | OK | OK | OK | OK |
| Chile | OK | OK | OK | OK |
| Colombia | OK | OK | OK | OK |
| Costa Rica | OK | OK | OK | OK |
| Cuba | OK | OK | OK | OK |
| Ecuador | OK | OK | OK | OK |
| El Salvador | OK | OK | OK | OK |
| Guatemala | - | - | - | OK |
| Honduras | OK | OK | OK | OK |
| México | OK | OK | OK | OK |
| Nicaragua | OK | OK | OK | OK |
| Panamá | OK | OK | OK | OK |
| Paraguay | OK | OK | OK | OK |
| Perú | OK | OK | OK | OK |
| República Dominicana | OK | OK | OK | OK |
| Uruguay | OK | OK | OK | OK |
| Venezuela (República Bolivariana de) | OK | OK | OK | OK |
| Anguila | - | - | - | - |
| Antigua y Barbuda | - | - | - | - |
| Antillas Neerlandesas | OK | OK | OK | OK |
| Aruba | - | - | OK | - |
| Bahamas | OK | OK | OK | OK |
| Barbados | OK | OK | OK | OK |
| Belice | OK | OK | OK | OK |
| Dominica | - | - | - | - |
| Granada | OK | OK | OK | OK |
| Guadalupe | - | - | - | - |
| Guayana Francesa | - | - | - | - |
| Guyana | OK | OK | OK | OK |
| Haití | OK | OK | OK | OK |
| Islas Caimán | - | - | - | - |
| Islas Turcas y Caicos | - | - | - | - |
| Islas Vírgenes Británicas | - | - | - | - |
| Islas Vírgenes EUA | - | - | - | - |
| Jamaica | OK | OK | OK | OK |
| Martinica | - | - | - | - |
| Montserrat | - | - | - | - |
| Saint Kitts y Nevis | - | - | - | - |
| San Vicente y las Granadinas | - | - | - | - |
| Santa Lucía | - | - | - | - |
| Suriname | - | - | - | OK |
| Trinidad y Tobago | OK | OK | OK | OK |

Fuente: CEPAL, sobre la base de Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), base de datos [en línea] www.uis.unesco.org y a Base de Estadísticas e Indicadores Sociales (BADEINSO), base de datos en línea (<http://websie.eclac.cl/sisgen/badeinso.asp>).

Las fuentes de las tasas dicotómicas de alfabetismo son los censos de población y las encuestas de hogares. En el cuadro 11 se puede apreciar que las tasas dicotómicas de alfabetismo están publicadas para la mayoría de países de América Latina en el tramo 1990-2005, lo cual permite la determinación del estado y del ritmo de avance hacia las metas. En el Caribe, la disponibilidad de información publicada es menor que para América Latina, existiendo un grupo de países para los cuales no se cuenta con datos en ninguno de los años reportados. En el caso de los países que presentan información publicada, las desagregaciones por sexo están disponibles, lo que posibilita cumplimentar el índice de paridad de género. También se cuenta con desagregaciones por zona de residencia, etnia y discapacidad, aunque en los dos últimos casos se debe tener cautela en la agregación de datos a nivel regional, por las diferentes definiciones empleadas por los países. En lo que refiere a la situación socioeconómica, los censos nacionales no miden la pobreza de acuerdo a criterios monetarios, lo cual obliga al uso de aproximaciones.

Cuadro 12
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE PAÍSES SELECCIONADOS: CONCEPTOS Y PROCEDIMIENTOS DE MEDICIÓN DEL ALFABETISMO

| País | Año | Fuente | Concepto de alfabetismo | Procedimiento |
|----------------------|------|----------------------------------|--|--|
| Argentina | 2001 | Censo de Población | Persona que puede leer y escribir | Declaración del hogar |
| Bolivia | 2001 | Censo de Población | Persona que afirma que sabe leer y escribir | Declaración del hogar |
| Brasil | 2004 | Encuesta de hogares | Persona que puede leer y escribir al menos una sentencia simple | Auto-reporte |
| Chile | 2002 | Censo de Población | Persona que sabe leer y escribir | Declaración del hogar |
| Colombia | 2004 | Encuesta de la fuerza de trabajo | La capacidad de leer y escribir en la lengua materna | Auto-reporte |
| Costa Rica | 2000 | Censo de Población | Se pregunta si la persona sabe leer y escribir. | Declaración del hogar |
| Cuba | 2002 | Censo de Población | Las personas que son capaces de leer y escribir al menos un texto simple de hechos relativos a su vida diaria | Declaración del hogar |
| República Dominicana | 2002 | Censo de Población | Las personas mayores de 10 años que saben leer y escribir | Declaración del hogar |
| Ecuador | 2001 | Censo de Población | La capacidad de leer y escribir | Declaración del hogar |
| El Salvador | 2004 | Encuesta de Hogares | Se pregunta si la persona sabe leer y escribir. | Auto-reporte |
| Guatemala | 2002 | Censo de Población | La capacidad de leer y escribir en un lenguaje específico (personas de 7 años y más) | Declaración del hogar |
| Honduras | 2001 | Censo de Población | Personas que pueden leer y escribir | Declaración del hogar |
| México | 2004 | Encuesta de hogares | La capacidad de leer y escribir un mensaje (exposición breve y simple de un hecho de la vida diaria) | Auto-reporte |
| Nicaragua | 2001 | Encuesta Nacional | Una persona analfabeta es aquella que sólo puede leer, o no puede leer y escribir | Auto-reporte |
| Panamá | 2000 | Censo de Población | La aptitud de leer y escribir en cualquier lengua | Declaración del hogar |
| Perú | 2004 | Encuesta de Hogares | La habilidad de leer y escribir en cualquier lengua. | Auto-reporte |
| Araba | 2000 | Censo de Población | Persona capaz de leer un texto simple y de escribir una carta | Declaración de un integrante del hogar |
| Jamaica | 1999 | Encuesta de alfabetismo adulto | Son analfabetas las personas que tienen un conocimiento muy limitado del sistema alfabético, y no pueden comprender un grupo de palabras en una frase o sentencia. | Auto-reporte |
| Suriname | 2004 | Censo de población | Una persona es considerada alfabeto si puede escribir una nota o frase simple | Declaración del hogar |

Fuente: elaborado por CEPAL, sobre la base de Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), base de datos [en línea] www.uis.unesco.org (tabla de meta-datos de estadísticas sobre alfabetismo) y Ministerio de Economía de El Salvador (2004).

Es necesario tener precaución con el empleo de la tasa de alfabetismo dicotómica, porque este indicador no mide las competencias de alfabetización, y también por el uso de conceptos y procedimientos de recolección de datos no comparables entre los distintos países (véase cuadro 12). Además, la utilización de procedimientos de auto-reporte puede conducir a la subestimación del analfabetismo, por la renuencia de las personas a reconocer que no saben leer y escribir (UEPA-UAPS/ UNESCO/ USAID, UNICEF/ DHS, 2004), sesgo que puede aumentar cuando se le pide a algún familiar que informe sobre el alfabetismo del resto de los integrantes del hogar. Así, se ha planteado la necesidad de mejorar la calidad de los datos generados a partir de censos y encuestas de hogares, la publicación de datos obtenidos mediante fuentes directas y el no uso de métodos de proyección (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2005; Naciones Unidas, 2003).

Bibliografía

- Abramovich, Víctor (2006), Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. *Revista de la CEPAL* 88, LC/G.2289-P. Santiago de Chile, Publicación de las Naciones Unidas.
- Albiach, M. C. (2003), El proceso de cambio en la adicción a la heroína: un análisis a través de metodologías cualitativas. *Disertación doctoral*, Universidad de Valencia, Valencia, España. Recuperado el 21 de enero, 2006, desde http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UV/AVAILABLE/TDX-0713104-133913/albiach.pdf.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2004), *Los objetivos de desarrollo del milenio en América Latina y el Caribe. Retos, acciones y compromisos*. Extraído de: <http://www.cepal.org/mdg/docs/IADBPublicDoc.pdf>.
- Banco Mundial (2001), *Erradicating Child Labor in Brazil*. En: http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDS_IBank_Servlet?pcont=details&eid=000094946_01122809560220.
- Bay, Guiomar (2006), Censos de población, educación y alfabetización. Ponencia presentada en la Reunión de Expertos “Hacia la ampliación del marco de análisis de la educación en el contexto del seguimiento de los objetivos de desarrollo del milenio, Santiago de Chile, 3 al 4 de agosto, CEPAL.
- Bay, Guiomar, Fabiana del Popolo y Delicia Ferrando (2003), Determinantes próximos de la fecundidad. Una aplicación a países latinoamericanos. *Serie Población y Desarrollo* 43, LC/L.1953-P. Santiago de Chile, Publicación de las Naciones Unidas.
- Bélanger, Paul y Paolo Federighi (2000), Unlocking Peoples Creative Forces. A Transnational Study of Adult Learning Policies. En: http://www.unesco.org/education/uie/publications/e_pub.shtml.

- Brunefort, Michael, Albert Motivans y Yanghong Yang (2003), « Investing in the Future: Financing the Expansion of Educational Opportunity in Latin American and the Caribbean ». *UIS Working Paper*, N° 1. Montreal: Instituto de Estadísticas de la UNESCO.
- Calderón, Fernando, Martín Hopenhayn y Ernesto Ottone (1996), “Esa esquivada modernidad, desarrollo, ciudadanía y cultura en América Latina y el Caribe”, Caracas, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)/Nueva Sociedad.
- Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) y Organización Iberoamericana de Juventud (OIJ) (2000), “Adolescencia y juventud en América Latina y el Caribe: problemas, oportunidades y desafíos en el comienzo de un nuevo siglo”. *Serie Población y Desarrollo* 9, LC/L.1445-P. Santiago de Chile, Publicación de las Naciones Unidas.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (1996), “Rol estratégico de la educación media para el bienestar y la equidad”, documento presentado en la Séptima Conferencia Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Kingston, 13 al 17 de mayo.
- _____ (1999), “El desafío de la equidad de género y de los derechos humanos en los albores del siglo XXI”. Documento presentado en la Octava Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, Lima, Perú, 8 al 10 de febrero del 2000, LC/L.1295 (CRM.8/3).
- _____ (2000a), *Equidad, desarrollo y ciudadanía*, LC/G.2071/Rev.1-P/E. Santiago de Chile, Publicación de las Naciones Unidas.
- _____ (2000b), *Panorama Social de América Latina 1999-2000*, LC/G.2068-P/E. Santiago de Chile, Publicación de las Naciones Unidas.
- _____ (2002a), La CEPAL ante los objetivos de desarrollo del milenio. *Nota preparada para el Seminario Internacional “América Latina y el Caribe: desafíos frente a los objetivos de desarrollo del milenio”*, organizado por BID, Banco Mundial, PNUD y CEPAL, Washington D.C., 10 y 11 de junio, 2002.
- _____ (2002b), *Panorama Social de América Latina 2001-2002*, LC/G.2183-P/E. Santiago de Chile, Publicación de las Naciones Unidas.
- _____ (2005), *Objetivos de desarrollo del milenio. Una mirada desde América Latina y el Caribe*, LC/G.2331. Santiago de Chile, Publicación de las Naciones Unidas.
- CEPAL/UNESCO (2004), *Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe. Versión preliminar*. Trigésimo período de Sesiones de la CEPAL, San Juan Puerto Rico, 28 de junio al 2 de julio de 2004.
- _____ (2005), “Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe”. *Serie Seminarios y Conferencias* 43, LC/L.2246-P. Santiago, CEPAL.
- CEPAL/OIJ (2004), *La juventud en Ibero América: tendencias y urgencias*. Santiago: Autores.
- Cervera, José (2005), El seguimiento de los objetivos de desarrollo del milenio: oportunidades y retos para los Sistemas Nacionales de Estadística. *Serie Estudios Estadísticos y Prospectivos* 39, LC/L.2458-P. Santiago de Chile, Publicación de las Naciones Unidas.
- CIESAS – INSP (Instituto Nacional de Salud Pública) (2005a), *Evaluación externa de impacto 2004: impacto de oportunidades sobre la educación de niños y jóvenes en áreas urbanas después de un año de participación en el programa*. En: www.progres.gov.mx/e_oportunidades/evaluacion_impacto/2004/Educacion_urbana.pdf.
- Cottle, C., R. Lee, y K. Heilbrun (2001), The Prediction of Criminal Recidivism in Juveniles: A meta-analysis. *Criminal Justice and Behavior*, 28.
- Cuarta Cumbre de las Américas (2005), *Plan de Acción. Crear trabajo para enfrentar la pobreza y fortalecer la gobernabilidad democrática*. Extraído de: http://www.summit-americas.org/Documents%20for%20Argentina%20Summit%202005/IV%20Summit/Plan%20de%20Accion/PDF/Proyecto%20Plan%20Accion%20ESP%20nov_5%20%20201V%20Cumbre%209pm.pdf.
- De Roux, Carlos y Juan Carlos Ramírez (2004), Derechos económicos, sociales y culturales, economía y democracia. *Serie Estudios y Perspectivas* 2, LC/L.2101-P. Bogotá: Oficina de la CEPAL en Bogotá.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), Gobierno de Argentina (2003), *Sistema nacional de indicadores educativos. Manual metodológico*. Extraído de: <http://diniece.me.gov.ar/documentos/sistema%20nacional%20de%20indicadores%20educativos.pdf>.
- Ferrer, Marcela (2005), La población y el desarrollo desde un enfoque de derechos humanos: intersecciones, perspectivas y orientaciones para una agenda regional. *Serie Población y Desarrollo* 60, LC/L.2425-P. Santiago de Chile: CEPAL/CELADE.
- Flórez, Carmen (2005), Factores socioeconómicos y contextuales que determinan la actividad reproductiva de las adolescentes en Colombia. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 18(6).

- Foro Mundial sobre la Educación (2000), *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000. París: UNESCO.
- Guadalupe, César (2002), *Indicadores de cobertura, eficiencia y flujo escolar: necesidades de política, problemas metodológicos y una propuesta*. Extraído de: http://siri.unesco.cl/medios/pdf/Documentos_tecnicos/cobertura_eficiencia_flujo.PDF.
- Guadalupe, César y Paula Louzano (2003), *Measuring Universal Primary Completion in Latin America*. Extraído de: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/eindicadores_measuring_universal_eng.pdf?menu=esp/atematica/estadisinddesind/docdig/.
- Guadalupe, César y Daniel Taccari (2004), *Conclusión universal de la educación primaria: ¿cómo evaluar el progreso hacia esta meta?* Extraído de: http://siri.unesco.cl/medios/pdf/Documentos_tecnicos/Termino_sp_oct_04.PDF.
- Hopenhayn, Martín (2001), *Viejas y nuevas formas de ciudadanía*. *Revista de la CEPAL* 73, LC/G.2130-P/E. Santiago de Chile, Publicación de las Naciones Unidas.
- _____ (2003), *Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información*. Informes y Estudios Especiales 12, LC/L.1844-P/E. Santiago de Chile, Publicación de las Naciones Unidas.
- Hopenhayn, Martín y Ernesto Ottone (2000), *El gran eslabón: educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Howell J.C. y S. Bilchik (1995), *Guide for Implementing the Comprehensive Strategy for Serious Violent and Chronic Juvenile Offenders*. Washington DC: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Infante, M. Isabel (2000), *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Extraído de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121483so.pdf>.
- Instituto de Estadística de la UNESCO (2003), *Education Indicators. Technical Guides*. Extraído de: http://www.uis.unesco.org/file_download.php?URL_ID=5202&filename=10526426091UIS_education_indicator_definitions_EN.pdf&filetype=application%2Fpdf&filesize=139152&name=UIS_education_indicator_definitions_EN.pdf&location=user-S/.
- _____ (2004), *Literacy assessment and Monitoring Programme (LAMP). International Planning Report*. Extraído de en: http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/LAMP/LAMP_International%20Planning%20Report_4_TSM%20_3_.pdf.
- _____ (2005), *Programa de evaluación y monitoreo de la alfabetización (LAMP)*. Extraído de: http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/LAMP/LAMP_SP_2005.pdf.
- _____ (2006), *Global Education Digest 2006. Comparing Education Statistics Across the World*. Montreal: Autor.
- International Food Policy Research Institute (IFPRI) (2005), *Nicaragua. Red de protección social mi familia. Rompiendo el ciclo de la pobreza*. En: www.ifpri.org/spanish/pubs/ib/ib34sp.pdf.
- Labarca, Guillermo (1996), *Inversión en la infancia: evidencias y argumentos para políticas efectivas*. Extraído de: [http://www.reduc.cl/raes.nsf/0/3b0d4295dd5cc934042569d200525422/\\$FILE/7958.pdf](http://www.reduc.cl/raes.nsf/0/3b0d4295dd5cc934042569d200525422/$FILE/7958.pdf).
- Levine, R.A. (1999), *Literacy and Population Change*. En: D. Wagner, R. Venezky y B. Street (editores), *Literacy: an International Handbook*. Boulder, Colo: Westview press.
- Lynn, Karoly, Peter Greenwood, Susan Everingham, Jill Hoube, Rebecca Kilburn, Peter Rydell, Matthew Sanders y James Chiesa (1998), *Investing in Our Children. What We Know and What We Don't Know About the Costs and Benefits of Early Childhood Interventions*. Extraído de: http://rand.org/pubs/monograph_reports/MR898/.
- Lynn, Karoly, Rebecca Kilburn y Jill Cannon (2005), *Early Childhood Interventions. Proven Results, Future Promise*. Extraído de: http://www.rand.org/pubs/monographs/2005/RAND_MG341.pdf.
- McMeekin, Robert W. (1998), *Estadísticas educativas en América Latina y el Caribe. Informe de un estudio sobre la situación de las estadísticas educativas, indicadores y sistemas de información para la administración en la región y lecciones a aprender de otras regiones*. Washington D.C; Banco Interamericano de Desarrollo.
- Ministerio de Economía del gobierno de El Salvador (2004), *Boleta de encuesta de hogares con propósitos múltiples 2004*. San Salvador: Dirección General de Estadísticas y Censos.
- Muguerza, Javier (2004), "Cosmopolitismo y derechos humanos", en Vicente Serrano (ed.), *Ética y globalización. Cosmopolitismo, responsabilidad y diferencia en un mundo global*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Naciones Unidas (2001). *Guía general para la aplicación de la declaración del Milenio*. Extraído de: http://www.cepal.org/mdg/cumbre_es2005.htm.

- _____ (2003). *Indicators for Monitoring the Millennium Development Goals. Definitions, Rationale, Concepts and Sources*. Extraído de: <http://unstats.un.org/unsd/mispa/Metadataaj30.pdf>.
- Ouane, Adama (2003a), *By Way of Conclusion: The Normality of Multilingualism and Its Political and Educational Implications*. En: Adama Ouane (ed.) "Towards a multilingual culture of education". Extraído de: http://www.unesco.org/education/uie/publications/e_pub.shtml.
- _____ (2003b), *Introduction: The View From Inside The Linguistic Jail*. En: Adama Ouane (ed.) "Towards a Multilingual Culture of Education". Extraído de: http://www.unesco.org/education/uie/publications/e_pub.shtml.
- _____ (2003c), *The Discourse On Mother Tongues And National Languages*. En: Adama Ouane (ed.) "Towards a Multilingual Culture of Education". Extraído de: http://www.unesco.org/education/uie/publications/e_pub.shtml.
- OECD Statistics Canada (1995), *Literacy, Economy and Society*. París: Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo.
- Organización de Estados Americanos (OEA) (2004), *Informe de la Tercera Reunión de Ministros de Educación en el ámbito del CIDI*. Resolución aprobada en la cuarta sesión plenaria, celebrada el 8 de junio del 2004. Extraído de: http://www.iin.oea.org/AGRES_04/AGRES_1985.htm.
- Pantelides, Edith (2004), *Aspectos sociales del embarazo y la fecundidad adolescente en América Latina*. *Revista Notas de Población* 78, LC/G.2229-P. Santiago de Chile, Publicación de las Naciones Unidas.
- Pattanayak, D.P. (2003), *Mother Tongues: The Problem of Definition and the Educational Challenge*. En: Adama Ouane (ed.) "Towards a Multilingual Culture of Education". Extraído de: http://www.unesco.org/education/uie/publications/e_pub.shtml.
- Paz, Jorge, José Miguel Guzmán, Jorge Martínez y Jorge Rodríguez (2004), *América Latina y el Caribe: dinámica demográfica y políticas para aliviar la pobreza*. *Serie Población y Desarrollo* 53, LC/L.2148-P. Santiago de Chile, Publicación de las Naciones Unidas.
- Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE) (2001), *Guía para el uso de indicadores*. Extraído de: <http://www.prie.cl/espanol/doc/manual.pdf>.
- Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE) / Cumbre de las Américas (2005). *Panorama Educativo 2005; progresando hacia las metas*. Extraído de: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/panorama_educativo_2005_progresando_hacia_las_metas.pdf?menu=esp/atematica/estadisindfortacap/docdig/.
- Purves, Dale (1994), *Neutral Activity and the Growth of the Brain (Lezioni Lincee)*. New York: Cambridge Press.
- Rawls, John (2002), *La justicia como equidad. Una reformulación*. Buenos Aires: Paidós Estado y Sociedad.
- Rutter, Michael, Henri Giller y Ann Hagell (2000), *La conducta antisocial de los jóvenes*. Madrid: Cambridge University Press.
- Sander, Louis (1987), *A 25 Year Follow-Up: Some Reflections on Personality Development over the Long Term*. Special Issue: Papers from the Third Congress of the World Association for Infant Psychiatry and Allied Disciplines. *Infant Mental Health Journal*, 8.
- Segunda Cumbre de las Américas (1998), *Plan de Acción*. Extraído de: <http://www.summit-americas.org/chileplan-spanish.htm#Educación%20para%20la%20Democracia>.
- Sen, Amartya (2002), *Basic Education and Human Security*. Extraído de: <http://www.humansecurity-chs.org/activities/outreach/Kolkata.pdf>.
- Sojo, Carlos (2002), *La noción de ciudadanía en el debate latinoamericano*. *Revista de la CEPAL* 76, LC/G.2175-P/E. Santiago de Chile, Publicación de las Naciones Unidas.
- Tacla, Odette (2006), *La omisión censal en América Latina, 1950-2000*. *Serie Población y Desarrollo* 65, LC/L.2475-P. Santiago de Chile, Publicación de las Naciones Unidas.
- Tercera Cumbre Extraordinaria de las Américas (2004), *Declaración de Nuevo León. Monterrey, México*. Extraído de: <http://www.summit-americas.org/SpecialSummit/Declarations/Declaration%20of%20Nuevo%20Leon%20-final-span.pdf>.
- Tujinman, A., I. Kirsch y D. Wagner (editores) (1997), *Adult Basic Skills: Innovations in Measurement and Policy Analysis*. Cresskill, New Jersey: Hampton press.
- UEPA-UAPS, UNESCO, USAID, UNICEF y DHS (2004), *Guide to the Analysis and Use of Household Survey and Census Education Data*. Extraído de: http://www.uis.unesco.org/template/pdf/educgeneral/HHS_GuideEN.pdf.
- UNESCO (1997), *Clasificación internacional normalizada de la educación 1997*. UNESCO, 1997.

- _____(2001). *Thematic Studies. Literacy and Adult Education*. Extraído de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001233/123333e.pdf>.
- _____(2004a), *Educación para Todos en América Latina: un objetivo a nuestro alcance. Informe regional de monitoreo de EPT 2003*. Santiago: UNESCO.
- _____(2004b), *Education for All: The Quality Imperative*. EFA Global Monitoring Report 2005. Paris: UNESCO.
- _____(2004c), *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: UNESCO.
- UNESCO, PNUD, FNUAP (2000), *Educación para todos en las Américas. Marco de Acción Regional*. Santo Domingo, 10-12 febrero 2000.
- UNESCO-UIS/OECD (2005), *Education Trends in Perspective – Analysis of the World Education Indicators*. Extraído de: www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/wei/WEI2005.pdf.
- Vince-Whitman, Cheryl, Carmen Aldinger, Beryl Levinger e Isolde Birdthistle (2001), *Thematic Studies. School Health and Nutrition*. World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 de abril, 2000. UNESCO.
- Von Gleich, Utta (2003), *Multilingualism and Multiculturalism in Latin America: Matters of Identity or Obstacles to Modernization?* En: Adama Ouane (ed.) “Towards a Multilingual Culture of Education”. Extraído de: http://www.unesco.org/education/uie/publications/e_pub.shtml.



NACIONES UNIDAS

Serie

CEPAL

Políticas sociales

Números publicados

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

132. Pablo Villatoro, "Hacia la ampliación del segundo objetivo del milenio", (LC/L.2712-P), Número de venta: S.07.II.G.60. (US\$ 10.00), abril de 2007.
131. Oscar Cetrángolo, "Búsqueda de cohesión social y sostenibilidad fiscal en los procesos de descentralización", LC/L.2700-P), Número de venta: S.07.II.G.50, (US\$ 10.00), abril de 2007.
130. Victor Tokman, "Informalidad y cohesión social en América Latina", LC/L.2694-P), Número de venta: S.07.II.G.45, (US\$ 10.00), marzo de 2007.
129. Christian Courtis y Nicolás Espejo, "Por un 'contrato de cohesión social': algunos apuntes exploratorios". LC/L.2699-P), Número de venta: S.07.II.G.49 (US\$ 10.00), abril de 2007.
128. Miguel Székely, "Un nuevo rostro en el espejo: percepciones sobre la discriminación y la cohesión social en México", (LC/L.2643-P), Número de venta: S.06.II.G.169, (US\$ 10.00), diciembre de 2006.
127. Juan Carlos Gómez-Sabaini, "Cohesión social, equidad y tributación. Análisis y perspectivas para América Latina", (LC/L.2641P), Número de venta: S.06.II.G.167 (US\$ 10.00), diciembre de 2006.
126. Guillermo Sunkel, "Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores", (LC/L.2638-P), Número de venta: S.06.II.G.165, (US\$ 10.00), diciembre de 2006.
125. Camilo Sembler R., "Estratificación social y clases sociales. Una revisión analítica de los sectores medios", (LC/L.2637-P), Número de venta: S.06.II.G.164, (US\$ 10.00), diciembre de 2006.
124. Gonzalo Wielandt, "Poblaciones vulnerables en América Latina y el Caribe: análisis de casos. (LC/L.2628-P), Número de venta: S.06.II.G.152, (US\$ 10.00), noviembre de 2006.
123. Filip Filipov, "Post-conflict Peacebuilding: Strategies and Lessons from Bosnia and Herzegovina, El Salvador and Sierra Leone. Some Thoughts from the Rights to Education and Health" (LC/L.2613-P), Sales Number: E.06.II.G.138, (US\$ 10.00), September, 2006.
122. María Rebeca Yáñez, Sandra Acuña y Gloria Molina, "RISALC: hacia una herramienta estratégica para la gestión social" (LC/L.2585-P), Número de venta: S.06.II.G.115, (US\$ 10.00), agosto de 2006.
121. Marcelo Drago, "La reforma al sistema de salud chileno desde la perspectiva de los derechos humanos", (LC/L.2359-P), Número de venta: S.06.II.G.86, (US\$ 10.00), abril de 2006.
120. Guillermo Sunkel, "El papel de la familia en la protección social en América Latina", LC/L.2530-P), Número de venta: S.06.II.G.57, (US\$ 10.00), abril de 2006.
119. Irma Arriagada, Cambios de las políticas sociales: políticas de género y familia", LC/L.2519-P), Número de venta: S.06.II.G.46, (US\$ 10.00), abril de 2006.
118. Martín Hopenhayn, Álvaro Bello, Francisca Miranda, "Los pueblos indígenas y afro descendientes ante el nuevo Milenio", LC/L.2518-P), Número de venta: S.06.II.G.45, (US\$ 10.00), abril de 2006.
117. Andras Uthoff, "Brecha del Estado de Bienestar y reformas a los sistemas de pensiones en América Latina y el Caribe", (LC/L.2498-P), Número de venta: S.06.II.G.30, (US\$ 10.00), abril de 2006.
116. Sebastián Galiani, "Políticas sociales: instituciones, información y conocimiento", LC/L.-2482P), Número de venta: S.06.II.G.8, (US\$ 10.00), enero de 2006.
115. Gonzalo Wielandt, "Hacia la construcción de lecciones de posconflicto en América Latina y el Caribe. Una mirada a la violencia juvenil en Centroamérica", LC/L.2451-P), Número de venta: S.05.II.G.197 (US\$ 10.00), diciembre de 2005.
114. Irma Arriagada, Verónica Aranda y Francisca Miranda, "Políticas y programas de salud en América Latina. Problemas y propuestas", LC/L.2450-P), Número de venta: S.05.II.G.196, (US\$ 10.00), diciembre de 2005.
113. Mariana Schnkolnik, Consuelo Araos y Felipe Machado, "Certificación por competencias como parte del sistema de protección social: la experiencia de países desarrollados y lineamientos para América Latina" LC/L.2438-P), Número de venta: S.05.II.G.184, (US\$ 10.00), diciembre de 2005.
112. Rodrigo Martínez, Hambre y desigualdad en los países andinos. La desnutrición y la vulnerabilidad alimentaria en Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú" (LC/L.2400-P), Número de venta: S.05.II.G.147, (US\$ 10.00), octubre de 2005.
111. Rodrigo Martínez, "Hambre y desnutrición en los países miembros de la Asociación de Estados del Caribe (AEC)" (LC/L.2374-P), Número de venta: S.05.II.G.119, (US\$ 10.00), septiembre de 2005.

- Rodrigo Martínez, "Hunger and Malnutrition in the Countries of the Association of Caribbean States (ACS)" (LC/L.2374-P), Sales Number: E.05.II.G.119, (US\$ 10.00), September, 2005.
110. Carmen Artigas, "Una mirada a la protección social desde los derechos humanos y otros contextos internacionales", (LC/L.2354-P), Número de venta: S.05.II.G.98, (US\$ 10.00), agosto de 2005.
109. Lucía Dammert, "Violencia criminal y seguridad ciudadana en Chile", (LC/L.2308-P), Número de venta: S.05.II.G.57, (US\$ 10.00), mayo del 2005.
108. María Rebeca Yáñez y Pablo Villatoro, "Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y la institucionalidad social: hacia una gestión basada en el conocimiento" (LC/L.2298-P), Número de venta: S.05.II.G.46, (US\$ 10.00), mayo de 2005.
107. Richard N. Adams, "Etnicidad e igualdad en Guatemala, 2002", (LC/L.2286-P), Número de venta: S.05.II.G.30, (US\$ 10.00), mayo de 2005.
106. Pablo Villatoro, "Diagnóstico y propuestas para el proyecto: Red en línea de Instituciones Sociales de América Latina y el Caribe RISALC", (LC/L.2276-P), Número de venta: S.05.II.G.28, (US\$ 10.00), febrero de 2005.
105. Alison Vásconez R., Rossana Córdoba y Pabel Muñoz, "La construcción de las políticas sociales en Ecuador durante los años ochenta y noventa: sentidos, contextos y resultados", (LC/L.2275-P), Número de venta: S.05.II.G.27, (US\$ 10.00), febrero de 2005.
104. Mariana Schnkolnik, "Caracterización de la inserción laboral de los jóvenes" (LC/L2257-P), Número de venta: S.05.II.G.15, (US\$ 10.00), febrero de 2005.
103. Carlos Américo Pacheco, "Políticas públicas, intereses y articulación política como se gestaron las recientes reformas al Sistema de Ciencia y Tecnología en Brasil", (LC/L.2251-P), Número de venta: S.05.II.G.9, (US\$ 10.00), enero de 2005.
102. David Noe, Jorge Rodríguez Cabello e Isabel Zúñiga, "Brecha étnica e influencia de los pares en el rendimiento escolar: evidencia para Chile", (LC/L.2239-P), Número de venta: S.04.II.G.159, (US\$ 10.00), diciembre de 2004.
101. Pablo Villatoro y Alisson Silva, "Estrategias, programas y experiencias de superación de la brecha digital y universalización del acceso a las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC). Un panorama regional", (LC/L2238-P), Número de venta: S.04.II.G.159, (US\$ 10.00), noviembre de 2004.
100. Alejandro Portes y William Haller "La economía informal," (LC/L.2218-P), Número de venta: S.04.II.G.138, (US\$ 10.00), noviembre de 2004.
99. Lorena Godoy, "Programas de renta mínima vinculada a la educación: las becas escolares en Brasil" (LC/L.2217-P), Número de venta: S.04.II.G.137, (US\$ 10.00), noviembre de 2004.
98. Florencia Torche y Guillermo Wormald, "Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro", (LC/L.2209-P), Número de venta: S.04.II.G.132, (US\$ 10.00), octubre de 2004.
97. Fabián Repetto y Guillermo Alonso, "La economía política de la política social argentina: una mirada desde la desregulación y la descentralización", (LC/L.2193-P), Número de venta: S.04.II.G.120, (US\$ 10.00), septiembre de 2004.
96. Florencia Torche y Guillermo Wormald, "Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro", (LC/L.2209-P), Número de venta: S.04.II.G.132, (US\$ 10.00), octubre de 2004.
95. Lorena Godoy, "Programas de renta mínima vinculada a la educación: las becas escolares en Brasil" (LC/L.2217-P), Número de venta: S.04.II.G.137, (US\$ 10.00), noviembre de 2004.
94. Alejandro Portes y William Haller "La economía informal," (LC/L.2218-P), Número de venta: S.04.II.G.138, (US\$ 10.00), noviembre de 2004.
93. Pablo Villatoro y Alisson Silva, "Estrategias, programas y experiencias de superación de la brecha digital y universalización del acceso a las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC). Un panorama regional", (LC/L2238-P), Número de venta: S.04.II.G.159, (US\$ 10.00), noviembre del 2004.

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

Nombre:.....

Actividad:.....

Dirección:.....

Código postal, ciudad, país:.....

Tel.: Fax: E.mail: