



Informe Subregional de América Latina

**Evaluación de Educación para Todos
en el año 2000**



pnud

FNUAP



Informe Subregional de América Latina. Evaluación de Educación para Todos en el año 2000

Coordinación general: Ana Luiza Machado

Autores principales: Rosa Blanco
Ernesto Treviño

Colaboradores (en orden alfabético):
Ana María Corvalán
Ricardo Hevia
María Luisa Jáuregui
David Leiva
Juan Carlos Palafox
Sonia Peruzzi
José Rivero
Alfredo Rojas
Ernesto Schiefelbein
Mami Umayahara

Resúmenes ejecutivos: Gonzalo Gutiérrez

Diagramación: Raúl Piña

ED/DFU/2000

Miembros del Regional Technical Advisory Group (RTAG) de América Latina:

Coordinación: Ana Luiza Machado (UNESCO)

UNESCO: Ana María Corvalán
Ana Luiza Machado
Mami Umayahara

UNICEF: Ernesto Schiefelbein

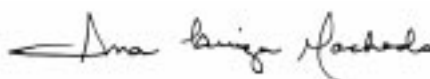
PNUD: Hernán Gómez

FNUAP: Martha Moyano

Agradecimientos

Expreso mi enorme agradecimiento a todos los que, en distintas formas, hicieron posible este informe subregional:

- A los miembros del RTAG (Regional Technical Advisory Group), que prestaron asistencia a los países en la preparación de los informes nacionales;
- A los técnicos de los países, que hicieron un gran esfuerzo en recolectar y analizar informaciones para la elaboración de los informes nacionales, insumos fundamentales para la realización de este informe subregional;
- Al equipo técnico de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (UNESCO/OREALC), que trabajó con enorme entusiasmo, compromiso y espíritu de colaboración para el análisis de los informes nacionales y la producción de este documento;
- A los consultores de UNESCO/OREALC, por su importante aporte a este trabajo.



Ana Luiza Machado
Coordinadora del RTAG de América Latina
Directora UNESCO/OREALC

INDICE

Introducción	1
I. El contexto geografico, demográfico, cultural, económico, social y político	3
1. Contexto geográfico y demográfico.....	3
2. Contexto cultural	4
3. Contexto económico y social.....	4
4. Contexto político	5
5. Impacto de EPT en América Latina.....	6
II. Educación y cuidado de la primera infancia	8
Introducción.....	8
1. Cambios en la conceptualización y caracterización de la educación y cuidado de la primera infancia	8
2. Cambios en las políticas y marcos legales	9
3. Acceso y cobertura	10
4. Equidad	13
5. Mejora de la calidad de los programas de educación y cuidado de la primera infancia.....	13
6. Resultados disponibles: financieros, humanos y de infraestructura.....	14
7. Participación de la familia y concertación de acciones	15
Conclusiones.....	16
III. Educación primaria y resultados de los aprendizajes.....	18
Introducción.....	18
1. Prioridades nacionales en las políticas de educación primaria	19
2. Acceso y cobertura	20
3. Permanencia y eficiencia	23
4. Calidad y resultados de los aprendizajes	29
5. Equidad	32
6. Recursos financieros.....	33
7. Recursos humanos	36
Conclusiones.....	38
IV. Alfabetización y educación de jóvenes y adultos	41
Introducción.....	41
1. El analfabetismo y la alfabetización durante la década.....	41
2. Programas de alfabetización y de educación de jóvenes y adultos	42
Conclusiones.....	44

V. Competencias básicas y educación para una vida mejor.....	46
Introducción.....	46
1. La inclusión del enfoque de las necesidades básicas de aprendizaje en las reformas educativas de América Latina.....	46
2. Programas y contenidos de educación para la vida.....	47
3. El uso de medios de comunicación de masas y de tecnologías de información.....	50
Conclusiones.....	50
VI. Conclusiones generales	53
Anexos.....	60
1. Anexo estadístico.....	60
2. Resúmenes ejecutivos de los informes nacionales.....	70

INTRODUCCION

La Declaración de Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990) se convirtió en un hito histórico para los países en vías de desarrollo por cuanto, por primera vez, cinco grandes organismos de las Naciones Unidas, los gobiernos de la mayor parte de las naciones del mundo e importantes Organizaciones No Gubernamentales, declararon que la educación constituye el principal motor del desarrollo, que la educación es responsabilidad de toda la sociedad, que ella no se agota en el ámbito de la escuela y que tiene por última finalidad satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos.

A diez años de esta Declaración se hace necesario construir una visión retrospectiva para analizar qué ha ocurrido durante este tiempo y retomar el impulso original, con la intención de reafirmar la voluntad política que los países de América Latina mostraron en el compromiso de Jomtien.

El presente Informe Subregional de América Latina es resultado de un trabajo coordinado, desde fines de 1998, por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC, en directa vinculación con el Grupo Regional Interagencial. A su vez, este esfuerzo responde al plan de trabajo del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, cuya Secretaría se ha instalado en la sede de la UNESCO, en París. El Foro es el organismo interinstitucional creado para supervisar el seguimiento de la Conferencia de Jomtien y participan en él la UNESCO, la UNICEF, el PNUD, el FNUAP y el Banco Mundial.

Desde su constitución, el Grupo Regional Interagencial coordinado por UNESCO/OREALC ha ayudado a los países a preparar los informes de evaluación nacionales. Con este objeto, se realizaron dos talleres técnicos subregionales, uno en Santiago de Chile (junio de 1999) y otro en San José de Costa Rica (julio de 1999). En ambos encuentros se analizaron los avances y dificultades encontradas para evaluar el cumplimiento de los objetivos de Educación para Todos (EPT), tanto sobre la disponibilidad de información cuantitativa que permitiera la comparabilidad entre países, como la información cualitativa. Para ayudar a quienes tuvieron más dificultades en la elaboración de sus informes nacionales, se facilitó la cooperación financiera y técnica de las agencias de Naciones Unidas y la cooperación horizontal entre los países de la región.

El presente Informe consta de seis secciones: La primera, da cuenta del contexto social, económico, político, cultural y educacional de América Latina en la década de los noventa. Las cuatro secciones siguientes presentan un análisis de la información cuantitativa y cualitativa recogida de los informes nacionales preparados por los países, considerando las dimensiones de la Educación Para Todos, a saber:

- Educación y cuidado de la primera infancia, que corresponde a la primera dimensión de EPT.
- Educación primaria y resultados del aprendizaje, correspondiente a las dimensiones 2 y 3 de EPT;
- Alfabetización y educación de jóvenes y adultos, correspondiente a la dimensión 4 de EPT; y
- Formación en competencias básicas y educación para una vida mejor, que corresponde a las dimensiones 5 y 6 de EPT.

La sexta sección ofrece, a modo de conclusión, una síntesis de los mayores logros, tendencias y problemas que todavía persisten en la región.

Por último, se presentan dos anexos: uno con las estadísticas y otro con un resumen ejecutivo de los informes nacionales.

Finalmente, importa destacar que se tuvo particular preocupación de no hacer comparaciones cuantitativas entre los países. Todas las gráficas y conclusiones reflejan más bien las tendencias de la región. En la parte cualitativa, en cambio, se mencionan algunos esfuerzos de consideración realizados por los países.

I. EL CONTEXTO GEOGRAFICO, DEMOGRAFICO, CULTURAL, ECONOMICO, SOCIAL Y POLITICO

1. Contexto geográfico y demográfico

La región de América Latina se extiende desde Tijuana por el norte, en la frontera mexicana-estadounidense, hasta Tierra del Fuego, en el extremo del continente Sudamericano, pasando por el istmo de Centro América y algunas islas hispanoparlantes del Caribe. La región la conforman 19 países, que poseen una amplia variedad de ecosistemas y un inmenso caudal de recursos naturales.

La subregión de América del Norte, Centro América e islas del Caribe la componen los países de México, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Cuba y República Dominicana. Esta zona se caracteriza por su clima desértico en el norte, y tropical con abundantes lluvias hacia Centro América y el Caribe. La región del Golfo de México y del Caribe es azotada por un promedio de ocho a diez violentos huracanes por año, causando desastres que afectan severamente la infraestructura y las economías de estos países.

La subregión de América del Sur se compone de diez países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. En su lado occidental, el continente es atravesado por el inmenso macizo de la cordillera de los Andes, que alcanza 7000 metros de altura y, en su lado oriental, es cruzado por las llanuras del Orinoco, del Amazonas, del Río de la Plata y la Pampa. Esto configura regiones de clima tropical (80% de la zona comprendida entre los Andes y el Atlántico y entre el Caribe y los trópicos); clima templado (al sur del trópico de Capricornio hasta el paralelo 40 aproximadamente); clima desértico (la costa de Perú y Chile); y clima frío (elevaciones andinas y al sur del paralelo 40).

La biodiversidad más rica del planeta se encuentra en las selvas tropicales de esta región. En los últimos años, ha crecido el interés por promocionar en esta zona el desarrollo sustentable desde el punto de vista medioambiental y social, y atender simultáneamente las necesidades de desarrollo de los casi 500 millones de habitantes de toda la región. Por eso se trabaja, con apoyo de los organismos internacionales, en el corredor biológico mesoamericano, en la conservación de la selva pluvial de Brasil y en la protección de la calidad del aire en las grandes megápolis latinoamericanas.

De 430 millones de habitantes en 1990, se estima que América Latina ha crecido a 508 millones en el año 2000. Mientras la población total creció en 78 millones, los jóvenes crecieron sólo en cinco millones, disminuyendo su participación del 34.1% en 1990, al 30.9% en el 2000. Por otra parte, la tasa de natalidad de la región ha ido disminuyendo paulatinamente de 3.03% en el quinquenio 1980-1985, a 2.77% entre 1985 y 1990, a 2.54% entre el 90 y el 95, a 2.33% entre 1995 y el 2000, estimándose que bajará al 2% entre el 2005 y el 2010. Esta disminución significa una menor presión para ingresar al sistema educativo y, por tanto, también una oportunidad para poner énfasis en el mejoramiento de la calidad de la oferta educativa en la región.

De los 78 millones en que ha crecido la población en los últimos diez años, la urbana ha aumentado en algo más de 76 millones y la rural en 1.5 millones. Esto significa

que la población de las zonas urbanas ha crecido del 70.6% en 1990, al 74.9% en el 2000, lo que cambia la configuración geográfica y social de la demanda educativa y representa un desafío para los planes de una oferta educacional equitativa.

Debe considerarse también la diversidad étnica y lingüística de la población latinoamericana que, aunque no haya estadísticas oficiales confiables al respecto, se estima cercana al 10% de la población total, lo que tiene un impacto en los mayores costos que significa atender a esta población con una educación bilingüe de calidad.

2. Contexto cultural

Desde el punto de vista cultural, y mirada desde afuera, América Latina constituye uno de los conjuntos de naciones más homogéneas del mundo. Esto se debe, en gran parte, a que América ha sido el escenario de un profundo proceso de mestizaje y fusión de tres culturas: la europea, la aborígen y la africana. Se vivieron procesos de diálogo, intercambio, choques y transculturaciones, en el que la gran mayoría deja de ser lo que era para que emergiera un nuevo mundo cultural, dominado por dos lenguas -el español y el portugués- y una religión -la católica-. Más recientemente, en pleno siglo XX, inmigrantes de otros continentes, huyendo de guerras y crisis económicas, se fundieron en la actual América Latina.

Sin embargo, mirada desde adentro, América Latina aparece como un mosaico policromado de culturas, con cientos de dialectos, decenas de lenguas, etnias, costumbres y creencias diversas. Varios países son bilingües. En Paraguay, el guaraní es también idioma oficial; así como en Bolivia y Perú lo es el quechua. En los Andes americanos, las llanuras orientales y las montañas mesoamericanas permanecen vivas las comunidades indígenas, no sólo con su lengua, sino con toda la riqueza de su tradición social y cultural.

En este contexto, uno y diverso, es que en las últimas décadas han prosperado intentos por conformar bloques de integración, principalmente económica. En los setenta se constituyó el Pacto Andino como un mercado común de los países de la región andina: Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y Chile. Lo siguieron la comunidad de países centroamericanos y, en los años 90, el Mercosur, donde se han integrado Argentina, Uruguay, Brasil y Paraguay, y se han asociado como observadores Bolivia y Chile, y los acuerdos comerciales entre México y Centroamérica, México con Venezuela y Colombia y otros múltiples acuerdos de cooperación binacionales.

3. Contexto económico y social

El comienzo de la década de los 90 estuvo marcado por una lenta recuperación económica después de la crisis de los 80. En estos años se ha consolidado un modelo de apertura de las economías y desregulaciones de las industrias nacionales, lo que ha provocado en la mayoría de los países una estabilización macroeconómica.

En estos diez años, América Latina tuvo una tasa de crecimiento económico moderada (3.6% de crecimiento promedio del Producto Interno Bruto entre 1991 y 1999), pero sin duda mejor que la de la década de los 80, llamada por la CEPAL la "década

perdida". Pero en 1998 se ha ensombrecido el horizonte con el fantasma de una nueva recesión producida, principalmente, por la crisis de los mercados de otras regiones.

Sin embargo, a pesar del resurgimiento del crecimiento económico, América Latina continúa siendo la región más inequitativa del mundo, con mayor desigualdad en la distribución del ingreso. Según datos de CEPAL, entre 1990 y 1997, el 40% de los hogares más pobres ha participado entre el 10 y 17% del ingreso de los países de la región, con excepción de uno. Pero el 10% más rico de los hogares tuvo una participación entre el 30 y el 40% de los ingresos. Ahora bien, entre 1990 y 1997, en la mayoría de los países, el decil más rico aumentó su participación en el ingreso, salvo en un par de excepciones donde su participación en el ingreso se mantuvo. La dinámica de la desigualdad refuerza la creciente disparidad de oportunidades educativas y la insuficiente acumulación de capital cultural.

Por otro lado, la pobreza en la región se ha mantenido en niveles elevados. Según datos del Panorama Social de América Latina de CEPAL (1997), en 1990 el 41% de los hogares estaba bajo la línea de pobreza. En 1997, este porcentaje bajó al 36%, que era el mismo nivel que existía en 1980, antes de la "década perdida".

La estructura de producción predominante basada en la exportación de bienes primarios y con un empleo donde la mayor parte de la fuerza laboral urbana se desempeña en sectores de baja productividad, no contribuye a la superación de la pobreza.

4. Contexto político

Aunque América Latina es un continente que en el último medio siglo no ha sufrido guerras entre países -salvo en una oportunidad en los 90-, ha sido una región desgarrada por la violencia interna de los países. La pobreza y la exclusión son las grandes responsables de esta situación. Pero últimamente la violencia ha adquirido también el rostro de la producción y el tráfico de drogas que ha desafiado a gobiernos y aumentado la criminalidad y la inseguridad ciudadana en vastas zonas de la región.

Sin embargo, uno de los mayores logros de la década de los 90 ha sido la pacificación de la región centroamericana, que ha generado expectativas respecto al desarrollo que puede tener la educación en las antiguas zonas de conflicto armado.

En esta década ha sido notable la recuperación y consolidación de las democracias, que emergieron después de las dictaduras militares características de los años 80. A ello ha contribuido la aprobación de nuevas constituciones políticas o importantes reformas constitucionales en varios países de la región.

Pero la estabilidad política de estas democracias todavía es vulnerable y, en parte, ello se debe al relativo rezago de las reformas sociales respecto a las reformas económicas y políticas. Y este es, precisamente, el desafío que enfrentan hoy la mayor parte de los gobiernos de la región. Ocurredas ya las primeras reformas democráticas a inicios de la década, en muchos países se impulsa actualmente un segundo ciclo de reformas estructurales, orientadas al establecimiento de instituciones más sólidas.

das, a la lucha contra la corrupción, y a la inversión en programas sociales -entre ellos educación- para atender focalizadamente a los sectores de mayor pobreza.

5. Impacto de EPT en América Latina

En América Latina un antecedente importante de la Declaración de Jomtien lo constituye el Proyecto Principal de Educación (PPE), que orienta las políticas educativas de la región entre el año 1980 y el 2000. Los objetivos del PPE eran muy similares a los que diez años después se definirían en Jomtien: universalizar la enseñanza básica de ocho años, superar el analfabetismo y mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos.

Lo más importante de la Declaración de Jomtien fue que provocó un cambio en la manera de pensar la educación. Se remozó la visión y alcance del concepto de educación básica y se acordaron nuevas estrategias para alcanzar las metas de Jomtien. Entre ellas, la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, la atención dada a los aprendizajes más que a los aspectos formales de la educación, la concertación de acciones y la convocatoria a nuevos actores para implementar las políticas educativas.

La centralidad dada a los aprendizajes y la importancia de las estrategias señaladas tuvieron profundo impacto en América Latina. La reunión de ministros de educación, PROMEDLAC IV, realizada en Quito en 1991, marcó un punto de inflexión importante en los acuerdos de políticas educativas de la región, por cuanto se declara el agotamiento de los modelos educativos implementados hasta la fecha, y la necesidad de replantear estrategias diferentes, a lo menos en tres frentes de acción, que tenían una indiscutida inspiración en la Declaración de Jomtien.

- Desde el punto de vista de las estrategias políticas, se introduce la dimensión del largo plazo en el diseño de los cambios y reformas educacionales, para lo cual se promueve la importancia de los consensos nacionales, de las alianzas para implementar políticas de estado más que de gobiernos, y la convicción de incorporar a nuevos actores en el debate y en la asunción de nuevas responsabilidades en el manejo de la educación.
- Desde el punto de vista de las estrategias administrativas, se refuerza la lógica de la descentralización y desconcentración del sistema para apoyar un esquema de administración y gestión que asocie los mayores grados de autonomía de los centros educativos con una mayor responsabilidad por los resultados.
- Desde el punto de vista de las estrategias pedagógicas, se promueven las reformas curriculares para modificar los contenidos de la enseñanza y hacerlos más pertinentes a las necesidades básicas de aprendizaje de la población; transitando de un énfasis en la instrucción a otro en la formación de valores, de adquirir conocimientos a formar destrezas y aprender a aprender.

Como parte del impacto de la Declaración de Jomtien, se pueden señalar también otros elementos:

- La Declaración de Jomtien se transformó en un instrumento de consenso mundial que refleja las prioridades nacionales e internacionales en la educación, y que facilitó una mayor movilización de recursos para apoyar los cambios educativos en la región, sea a través del aumento del porcentaje del gasto público destinado a educación, sea a través de créditos blandos conseguidos para implementar reformas en el sector.
- Una mayor presencia de las agencias internacionales para apoyar técnica y financieramente nuevas políticas educativas.
- Una mayor participación de los distintos sectores de la sociedad civil en la educación: ONGs, parlamentos, empresariado, iglesias.
- La reafirmación en todas las Cumbres Mundiales, Hemisféricas e Iberoamericanas, y en las Conferencias Mundiales sobre educación y otros temas relevantes para el desarrollo, respecto al compromiso con la educación para la promoción del desarrollo integral de los pueblos.

II. EDUCACION Y CUIDADO DE LA PRIMERA INFANCIA

Introducción

Uno de los aspectos más importantes de la concepción de educación básica adoptada en Jomtien es su visión ampliada, considerando que ésta comienza desde el nacimiento y no a los 6 ó 7 años como venía siendo tradicionalmente. Se reconoce asimismo que la salud, la nutrición y los procesos psicosociales influyen sobre la posibilidad de supervivencia y de desarrollo en los primeros años de vida, y sobre las oportunidades de participar y obtener resultados satisfactorios en los programas de enseñanza primaria.

Por este motivo, uno de los objetivos fundamentales del Marco de Acción de Educación Para Todos es la expansión de la asistencia y de las actividades de desarrollo de la primera infancia, incluidas las intervenciones de la familia y de la comunidad, prestando especial atención a los niños pobres, desasistidos e impedidos. La educación y cuidado de la primera infancia comprende toda la gama de actividades intencionales y organizadas cuya finalidad es permitir un crecimiento sano del niño y responder a las necesidades de su desarrollo, desde el nacimiento hasta los 8 años. Estas actividades implican la participación de diversas instancias o servicios como salud, educación, nutrición y prestaciones sociales, entre otros.

1. Cambios en la conceptualización y caracterización de la educación y cuidado de la primera infancia

En los informes de varios países se reconoce, de forma explícita, que la educación y el aprendizaje se inicia con el nacimiento y dura toda la vida. Existe una mayor conciencia sobre la gran influencia de los primeros años en el desarrollo humano, y se concibe éste de forma global e integral. Se reconoce asimismo la importancia de la educación en estas edades por su efecto preventivo y compensador de las dificultades de aprendizaje y del desarrollo, y de las desigualdades educativas y sociales.

La educación y cuidado de la primera infancia tiene distintas denominaciones en los países de la región y abarca diferentes edades y subdivisiones. Lo más frecuente es considerar dentro de esta etapa a los niños y niñas de 0 a 5 ó 6 años. En muchos países para cada tramo de edad se utilizan denominaciones diferentes, por ejemplo educación inicial para el tramo de 0 a 3 ó 4 años, que considera al hogar como el espacio educativo por excelencia, y educación preescolar para el tramo de 5-6 ó 4-6. El tramo de 5 a 6 años suele denominarse en algunos casos “de transición”, considerándolo como una preparación para afrontar mejor la educación primaria.

Los programas de educación y cuidado de la primera infancia, especialmente los dirigidos a niños de 0 a 3 ó 4 años, se caracterizan por tener una amplia gama de dependencias y modalidades. En lo referido al ámbito del Estado existen programas que dependen de Ministerios de Salud, Trabajo, Bienestar Social, Educación u Organismos responsables de las políticas de la primera infancia. También en esta etapa educativa es muy frecuente el desarrollo de programas por parte de iniciativas privadas, Iglesia, Organismos no Gubernamentales, y Agencias de Cooperación Internacional. Esta variedad de dependencias dificulta el acopio de información sobre

la magnitud y distribución de la cobertura, los beneficiarios y la eficacia de los programas. También dificulta, en muchos casos, ofrecer una atención integral y equilibrada a los menores, ya que según la dependencia del programa se da más importancia a aspectos relacionados con la salud y el cuidado, ó, por el contrario, a aspectos más pedagógicos o educativos.

En la mayoría de los países existe una amplia diversidad de actividades y programas dirigidas al cuidado, educación y desarrollo de la primera infancia. En el tramo de 0 a 3 ó 4 años las modalidades más frecuentes son las “no formales” con una mayor participación de la familia y la comunidad, mientras que en el tramo de 4 a 6 prevalecen las modalidades formales, prestadas por el Estado y por particulares con diferentes modalidades de participación. Las modalidades no formales se dirigen también de forma especial a los grupos en situación de desventaja y zonas rurales o dispersas. Una dificultad señalada por algunos países es precisamente la falta de articulación entre programas formales y no formales, y el escaso conocimiento sobre la calidad y eficiencia de los programas de educación no formal. En dos países, sin embargo, se reconoce que algunos programas no convencionales que se están desarrollando han mostrado ser eficaces en cuanto a su impacto en la cobertura y calidad.

2. Cambios en las políticas y marcos legales

Existe una conciencia creciente en los políticos y los tomadores de decisiones sobre la importancia de la educación y cuidado de la primera infancia para el desarrollo humano y la eficiencia del sistema educativo. Todos los países, en mayor o menor medida, han incorporado en sus políticas metas y estrategias dirigidas a la primera infancia. Esta mayor conciencia se refleja en que algunos países, dentro de sus procesos de reforma educativa, han incluido el tramo 5-6 años dentro de la educación básica obligatoria. Sin embargo, también hay que señalar que en algunos países la educación de los niños de 0 a 6 años no ha sido considerada dentro de los procesos de reforma educativa, o sólo se ha contemplado de forma parcial.

A pesar de esta mayor conciencia e interés, se sigue dando un mayor peso al carácter instrumental de estos programas, como preparación para la educación primaria, que a la importancia que tiene “per se” esta etapa educativa por su gran influencia en el desarrollo y el bienestar de los niños y niñas. Este hecho se refleja, por ejemplo, en la mayor oferta y participación del Estado en el tramo de 4 a 6 y su escasa participación en las edades de 0 a 3.

En el plano de los marcos legales, se ha producido una mayor regulación adoptando los postulados de la Convención de los Derechos del Niños y de la Cumbre Mundial a Favor de la Infancia. Sin embargo, todavía queda mucho para avanzar en la en la aplicación efectiva de estos derechos. El tema del abuso y maltrato infantil empieza a ser un foco de mayor atención y preocupación en los países, existiendo algunos programas dirigidos a paliar este aspecto.

Las metas más frecuentes que se expresan en los informes de los países están relacionadas con el aumento de la cobertura y de los servicios educativos a través de modalidades formales y no formales; la creación de condiciones favorables para el desarrollo de los menores; el mejoramiento de los programas de atención preventi-

va; la capacitación de los agentes que participan en el cuidado y educación de los menores; y la participación de la familia y de la comunidad.

En los Planes de Acción dirigidos a la primera infancia la tendencia general es la focalización en:

- Sectores de extrema pobreza y zonas rurales o aisladas, y grupos en situación de desventaja, especialmente los niños indígenas y niños con necesidades educativas especiales, y, en menor medida, niños de la calle, huérfanos o trabajadores.
- Las edades más próximas al inicio de la educación primaria. La tendencia es comenzar la universalización en las edades de 5 a 6 años. Aquellos países que han logrado una alta cobertura o universalización en 5 años se plantean como siguiente meta, la universalización o aumento progresivo de la cobertura en 4 y 3 años. En un país, la focalización ha consistido en crear aulas para niños de 5 años en aquellas escuelas en las que se ha detectado un mayor nivel de repetición en el primer grado de primaria.

3. Acceso y cobertura

Para que la educación sea equitativa debe ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. En Jomtien se señalaba que la prioridad más urgente era garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para las niñas y los grupos en situación de desventaja, asegurando no sólo el acceso sino la participación activa, eliminando los obstáculos o barreras que impidan la participación activa y el aprendizaje.

En relación con la información referida al acceso de los niños y niñas a los programas de la primera infancia, existen varias dificultades que hacen difícil el análisis y la comparación entre los países:

- Las diferencias entre los países en las denominaciones, edades que abarca esta etapa y las subdivisiones por edad al interior de la misma.
- La amplia gama de dependencias que ofrecen programas y las diversas modalidades de los mismos dificulta contar con una información completa. En muchos casos no se cuenta con datos de cobertura de los programas no formales, o que dependen de otros Ministerios o Instancias que no son los Ministerios de Educación.
- Por las características del diseño de evaluación, no se dispone de información sobre la distribución de la cobertura por edad y por grupos en situación de vulnerabilidad.

No obstante, los problemas señalados, se pueden concluir los siguientes aspectos de la información disponible:

- En los 15 países que proporcionan datos de matrícula al inicio y final de la década, se ha producido un incremento de la cobertura, aunque existen diferen-

cias de unos países a otros. En cinco países, el incremento de la tasa bruta de matrícula está cercano o sobrepasa el 50%. Tan sólo un país de la región ha logrado la universalización de la educación y cuidado de los niños de 0 a 6 años

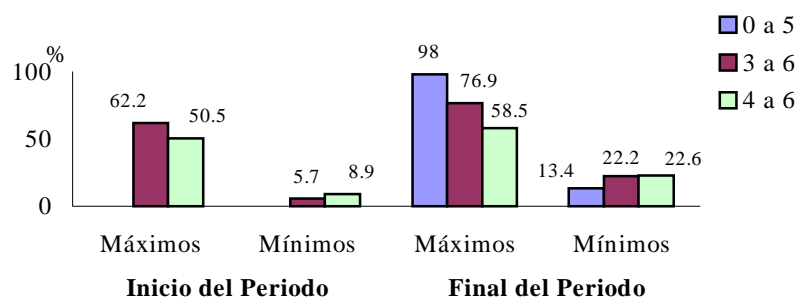
- A pesar del aumento general en cobertura y que muchos países han dado prioridad a las zonas más pobres y rurales, la cobertura sigue siendo baja y su distribución es inequitativa, lo que se traduce en los siguientes aspectos:
 - La cobertura se concentra en los sectores urbanos y en los estratos socioeconómicos medios y altos. Aunque la cobertura en la zona rural ha aumentado en todos los países durante el decenio, sigue habiendo una brecha importante entre la zona rural y la urbana.
 - La cobertura se concentra en los tramos de edad más cercanos a la educación primaria, especialmente en los 5 años. Esto puede explicarse por el hecho de que muchos países han dado prioridad a este tramo y existe una mayor oferta por parte del Estado. Casi la mitad de los países, o bien ha establecido la edad de 5 años como obligatoria, o sin ser obligatoria han tenido como objetivo la universalización de la educación para esta edad. En cinco países se señala una cobertura superior al 70% para los niños de 5 años al final del decenio.
 - La cobertura de 0 a 3 años es muy baja, siendo que estos años son claves en el desarrollo humano, porque se pueden evitar posibles dificultades posteriores, o compensar a tempranamente aquellas alteraciones que hayan hecho aparición. No obstante la cobertura podría ser mayor que la informada por los países, porque, como ya se ha señalado, no se dispone de suficientes datos sobre la cobertura de los programas no formales, que son los más frecuentes en estas edades.

Para conocer el estado de avance y capacidad de los sistemas educativos con respecto a la atención de niños en programas de educación, cuidado y desarrollo de la primera infancia, se presenta a continuación un gráfico que muestra la Tasa Bruta de Matrícula (TBM) contemplando los intervalos de edad que establecen los países con mayor frecuencia en esta etapa educativa. La *Gráfica 1* ratifica el avance registrado en términos de cobertura en todos los tramos de edad, entre el inicio y el final de la década.

- Las demandas son diferentes por grupo de edad, lo que implica ofertas diferenciadas y diversificadas para atender las distintas necesidades. En algunos países se señala que existe una menor demanda en las primeras edades (0 a 2 ó 3 años), pero hay que señalar que es justamente en estas edades donde existe una menor participación y oferta por parte del Estado.
- Es posible apreciar que los países que muestran un mayor nivel de cobertura, son aquellos donde existe una mayor participación y oferta por parte del Estado. Es importante destacar asimismo que en el único país de la región que se ha logrado la universalización de la educación y cuidado de la primera infancia, el 70% de la atención se realiza a través de modalidades no formales.

Gráfica 1

Tasa Bruta de Matrícula en Programas de Desarrollo de la Primera Infancia: Rangos para América Latina

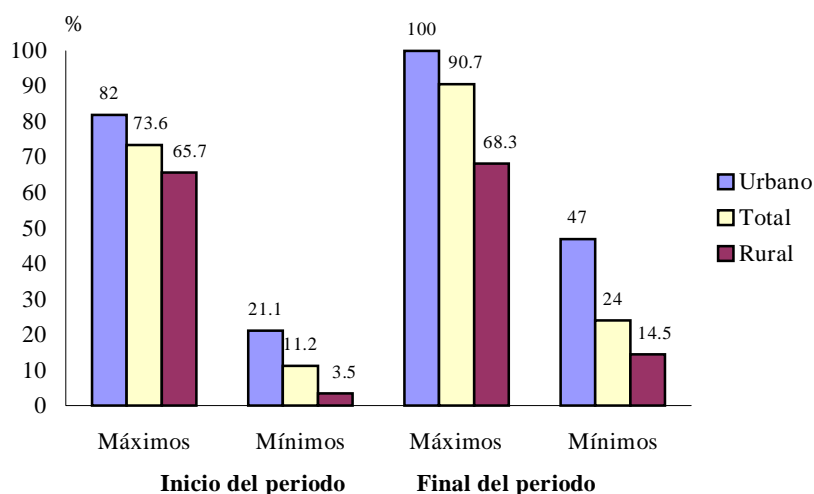


Fuente: Anexo Estadístico. Cuadro1.

- Se ha producido un aumento en todos los países respecto a los nuevos alumnos que ingresan al primer grado de la enseñanza primaria habiendo tenido acceso a algún tipo de programa organizado de desarrollo de la primera infancia. Los países que muestran un mayor incremento son aquellos que han enfocado la atención en el tramo 4-6 años. Este hecho se confirma con los datos de la *Gráfica 2*, que además revela la disparidad existente entre el sector urbano y el rural.

Gráfica 2

Porcentaje de Alumnos que Ingresan al Primer Grado de Primaria que han asistido a algún programa de Desarrollo de la Primera Infancia: Rangos para América Latina



Fuente: Anexo Estadístico. Cuadro2.

4. Equidad

Diferentes estudios muestran que el cuidado y desarrollo psicosocial de los niños acrecienta su capacidad para aprovechar la escolarización, lo cual redundaría en la eficacia del sistema educativo. Se ha mostrado, además, los efectos positivos de los programas de desarrollo de la primera infancia sobre el mayor rendimiento de los alumnos que pertenecen a grupos sociales en contextos de desventaja. En consecuencia, los programas de la primera infancia pueden tener un importante efecto equiparador al reducir las desigualdades en los progresos escolares ulteriores.

Como ya se ha señalado, en todos los países una de las prioridades de las políticas es la atención de los niños que pueden presentar una situación de desventaja debida a condiciones socioeconómicas, culturales o individuales. Sin embargo, no se dispone de información suficiente para identificar el grado de avance en relación con este aspecto. Tomando como referencia los grupos prioritarios contemplados en el Marco de Acción de Jomtien se puede señalar lo siguiente:

- No existen problemas de equidad en función del género en cuanto al acceso y cobertura en los programas de la primera infancia, ya que la paridad entre sexos aparece constante, o en ocasiones levemente a favor de las niñas.
- Falta identificar el nivel de equidad, en cuanto a cobertura, en relación con los niños y niñas en situación de desventaja, ya que no se dispone de datos desagregados por grupos. Algún país señala los avances logrados con los niños y niñas indígenas, porque han sido considerados como grupo de atención prioritaria en las políticas.
- Aunque muchos países establecen como prioridad la atención de los niños con discapacidad no se cuenta con información sobre el acceso de estos niños a los programas de cuidado y educación de la primera infancia. Sin embargo, es importante señalar que varios países contemplan dentro de sus políticas la integración de estos niños y niñas dentro de los programas y servicios comunes que se ofrecen a toda la población.
- No se dispone de datos en relación con el acceso a programas de la primera infancia de niños de la calle, migrantes o trabajadores, y muy pocos países hacen mención de programas dirigidos a estos colectivos.
- Tampoco se dispone de información sobre la calidad de los programas que se dirigen a los grupos en situación de mayor vulnerabilidad, por lo que no es posible determinar si los programas existentes logran el objetivo de compensar la situación de desventaja de estos niños y niñas, y si favorecen su plena participación, desarrollo y aprendizaje.

5. Mejora de la calidad de los programas de educación y cuidado de la primera infancia

En general, las metas referidas a la educación y cuidado de la primera infancia en la región han estado más centradas en la ampliación de la cobertura que en la calidad. Sólo algunos países plantean metas simultáneas de expansión y calidad. Sin em-

bargo, aquellos países que han logrado una mayor expansión durante la década se plantean con mayor fuerza hacia el futuro mejorar la calidad y perfeccionar las modalidades o programas existentes.

No obstante, se están produciendo avances en este sentido. Algunos países de la región, dentro de sus procesos de reforma educativa, han elaborado o están elaborando currícula para los niños menores de 6 años, aunque en algunos casos sólo abarcan el tramo de 5-6 años. Este aspecto es importante, porque muchos de los programas se han caracterizado más por “cuidar” y “guardar” a los niños que por la intencionalidad educativa. Sin embargo, es preciso tener cuidado que esta mayor intencionalidad educativa no implique desatender otros aspectos importantes para el desarrollo integral de la primera infancia como salud, nutrición, bienestar, protección de sus derechos, etc.

En general, los programas de la primera infancia suelen incluir aspectos nutricionales y de salud; supervisión del crecimiento; cuidados en la escuela; prevención y rehabilitación; instrucción en el hogar en capacidades previas al aprendizaje de la lectura y el cálculo; y educación de padres. Algunos países señalan su preocupación por la calidad de los programas no formales, aduciendo que existe una carencia de estudios sobre las actividades, resultados, eficacia e impacto de muchos de estos programas.

Una de las medidas que están adoptando algunos países para mejorar la calidad es la dotación de materiales didácticos, equipamiento y bibliotecas de aula, y materiales para los padres con el fin de que estimulen las capacidades de sus hijos en el hogar. La formación de los docentes, padres y otros agentes que intervienen en el cuidado y educación de los niños, es otra de las medidas adoptadas para mejorar la calidad de la atención. En este sentido, uno de las mayores dificultades que señalan los países es la falta de formación de los recursos humanos, especialmente de aquellos que trabajan en modalidades “no formales”.

En algunos países se ha avanzado en la articulación entre la educación preescolar y la educación primaria. Esta articulación se realiza a través del currículo; incluyendo el año de preescolar dentro del primer ciclo de básica; y a través de programas concretos que incluyen a los niños de educación inicial y del primer ciclo de primaria.

En dos países de la región se han elaborado indicadores para evaluar la calidad y eficiencia de los programas, con el fin de identificar el grado de desarrollo y aprendizaje de los alumnos y el nivel de impacto de los programas. Estos países también cuentan con estudios e investigaciones sobre el impacto de los programas de educación y cuidado de la primera infancia en el desempeño de los alumnos en educación básica.

6. Recursos disponibles: financieros, humanos y de infraestructura

Los informes de los países proporcionan muy poca información sobre el financiamiento específico de los programas de la primera infancia, y de su proporción en relación con el gasto total destinado a educación. En los casos en que se proporciona información al respecto, se señala que ha habido una mayor inversión por parte del

Estado, pero queda de manifiesto que el porcentaje dedicado a estos programas es notablemente inferior al destinado a otras etapas educativas.

En esta etapa educativa es mayor el nivel de inversión privada, y es muy frecuente el apoyo financiero de Agencias de Cooperación Internacional, Organismos no Gubernamentales e Iglesia. Este apoyo se concentra mayoritariamente en programas no convencionales dirigidos a los niños más pequeños o a grupos en situación de desventaja o riesgo social.

En relación con los recursos humanos, esta etapa se caracteriza por una variedad de figuras y actores. Además de los docentes, participan padres y madres de familia, voluntariado, auxiliares, nutricionistas, etc. Muchos países señalan la falta de una formación adecuada de docentes, padres y otros profesionales para brindar una atención integral de calidad a los niños y niñas.

En relación con la infraestructura también se señalan dificultades, especialmente en los programas no convencionales, que muchas veces no cuentan con el espacio mínimo adecuado para desarrollar las actividades. Muchos locales son hogares de las propias familias o salones comunitarios, que no cuentan con las condiciones mínimas de salubridad ni con espacios para actividades lúdicas.

7. Participación de la familia y concertación de acciones

Todos los países reconocen la importancia de la participación de la familia y de la comunidad en los programas de educación y cuidado de la primera infancia, especialmente en los no convencionales. La participación de los padres se contempla desde la perspectiva de fortalecer las actividades educativas, e incluso en el control de los propios programas. En algunos casos se señala la dificultad de incentivar estos aspectos, especialmente con las familias de menores recursos.

En todos los países, a través de diferentes modalidades, se desarrollan acciones de formación dirigidas a las familias y la comunidad. Estas acciones tienen como finalidad preparar a los padres para que potencien y estimulen el desarrollo de sus hijos, respeten sus derechos y tengan una mejor relación con ellos. En el caso de los programas no convencionales, la formación de las madres y de la comunidad es crucial ya que ellos se encargan directamente de la educación y cuidado de los niños y niñas.

En algún país se están utilizando los medios de comunicación masiva como radio y televisión con diferentes objetivos: sensibilizar a las familias y comunidad sobre la importancia de la educación en estos años y potenciar la demanda; formar a los padres para que estimulen y refuercen el desarrollo y aprendizaje de sus hijos; e influir en el cambio de actitudes y comportamientos en lo relativo a los derechos de los niños y el abuso y maltrato.

En relación con la concertación de acciones para proporcionar una atención integral a los niños y niñas, lo más frecuente es la participación del sector de salud y Bienestar Social. En muchos países se proporciona complemento alimenticio a los niños, a través de Planes Nacionales o del auspicio del Programa Mundial de Alimentos.

Muchos países cuentan con instancias u organismos, de carácter intersectorial, que son los encargados de formular, ejecutar y evaluar las políticas de la primera infancia, lo cual permite el desarrollo de políticas intersectoriales tan necesarias en esta etapa de la vida. Sin embargo, algunos países señalan dificultades en la coordinación de las diferentes instancias, que se traduce en el solapamiento o vacío de servicios y funciones.

Conclusiones

- Se aprecia una influencia importante de Jomtien en relación con una mayor conciencia en los países sobre la importancia de la educación, cuidado y desarrollo de la primera infancia. Esta mayor conciencia ha producido un dinamismo que se refleja en un mayor desarrollo de políticas y marcos legales que buscan ampliar la cobertura y mejorar la calidad y equidad de la atención que se brinda. No obstante, queda mucho por avanzar en el desarrollo de políticas globales que articulen diferentes sectores e instancias del gobierno y la participación de la sociedad civil, y que permitan atender de forma integral todas las necesidades de los niños y niñas. Es preciso, asimismo, potenciar acciones encaminadas a crear una mayor conciencia en la sociedad que fortalezca la demanda por este tipo de educación.
- La mayoría de los países carecen de sistemas de información confiable que permita conocer con certeza la magnitud de la situación, el número de niños beneficiarios de los programas en sus diversas modalidades, dependencias y situaciones geográficas. También faltan estudios sobre el análisis de la demanda y la adecuación de la oferta. La falta de información se dificulta porque muchos programas tienen diferentes dependencias (Ministerios de salud, trabajo, Bienestar Social, ONGs, etc). Un sistema de información al servicio, tanto de la oferta como de la demanda, sería un gran apoyo para la planificación y la focalización de la atención que redunde en una mayor equidad y calidad.
- A pesar de los esfuerzos realizados, por aumentar la cobertura y focalizar la atención en las zonas rurales y en los grupos de más alta vulnerabilidad, la cobertura se mantiene baja y persiste un problema importante de inequidad en el acceso a los programas de la primera infancia. La cobertura se concentra en las edades más próximas al inicio de la educación primaria, en las zonas urbanas y en los estratos socioeconómicos medios y altos. No se disponen de datos desagregados sobre los grupos prioritarios de Jomtien, tan sólo se puede afirmar que no existen desigualdades de acceso en función del género, pero no se pueden sacar conclusiones respecto de los grupos de niños y niñas en circunstancias difíciles. La labor del Estado en la atención de los niños de 0 a 3 años y de los grupos más vulnerables debería ser más intensa, desde el punto de vista de los recursos, la gestión, los soportes técnicos y la profesionalización de los recursos humanos.
- En relación con la calidad se han producido avances en la elaboración de currícula y, en menor medida, en la articulación de los programas de la primaria infancia y la educación primaria, sin embargo persisten problemas de articulación entre los programas formales y no formales, en la infraestructura, y materiales didácticos y equipamientos. Es importante avanzar hacia una mayor integración

de la educación inicial en los procesos de reforma educativa y una mayor articulación con otros niveles del sistema educativo.

- La formación de recursos humanos para atender de forma integral las necesidades de la primera infancia es una de las mayores dificultades de los países, que requiere medidas en la formación inicial y en servicio. La variedad de actores y profesionales que intervienen en estas edades, hace necesaria una oferta de formación amplia y diversificada, en la que se aseguren unos conocimientos y estrategias básicas que han de ser comunes para todos, y otras diferenciadas en función del rol y el tipo de atención que brinda cada uno. Es importante prestar especial atención a la formación de las madres o voluntarios comunitarios que desarrollan programas no formales, elaborando materiales sencillos y pertinentes que les sirvan de apoyo a su labor.
- Existe una carencia importante de sistemas de seguimiento y control del crecimiento y desarrollo de los niños en sentido integral. Es importante contar con indicadores o estándares que permitan evaluar el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, y la calidad, eficiencia e impacto de los programas de la primera infancia.
- El cuidado y atención integral de los niños y niñas requieren la intervención de diferentes instancias, sin embargo se producen problemas de coordinación interinstitucional e intersectorial. Es importante buscar estrategias que permitan la articulación e integración real de distintas acciones y servicios para brindar una atención equilibrada a todas las necesidades de los niños y niñas.
- El principio de participación y de la educación como tarea de todos, postulado en Jomtien, tiene un claro reflejo en los programas de la primera infancia que se desarrollan en la región. Existe una gran variedad de programas formales y no convencionales que implican la participación de la familia y de la comunidad. Es importante tener un mayor conocimiento y sistematización de los programas no formales, y evaluar su calidad e impacto, para evitar que se conviertan en “programas de segunda categoría”, ya que a través de estas modalidades se puede lograr una mayor expansión y una mayor flexibilidad para dar respuesta a diferentes situaciones y necesidades.
- La formación de los padres y madres, como primeros educadores de sus hijos, se considera una estrategia fundamental en los programas de la primera infancia, pero existen problemas de participación y de preparación de los padres. Es fundamental desarrollar acciones dirigidas a lograr un mayor empoderamiento de los padres, especialmente los de menores recursos, de forma que pueden participar activamente en la educación de sus hijos, apropiarse de los programas y participar en su control, exigir derechos y asumir responsabilidades. La utilización de los medios de comunicación de masas puede ser una estrategia muy eficaz para lograr una mayor cobertura en la formación de los padres.

III. EDUCACION PRIMARIA Y RESULTADOS DE LOS APRENDIZAJES

Introducción

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos establece que cada persona deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (SNBA) requiere de una visión ampliada que comprenda:

- Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad.
- Prestar atención prioritaria al aprendizaje.
- Ampliar los medios y el alcance de la educación básica.
- Mejorar el ambiente para el aprendizaje.
- Fortalecer la concertación de acciones.

Jomtien renovó la prioridad de la universalización del acceso a la educación básica, lo que implica que todos los niños, adultos y jóvenes, independientemente de su sexo, tengan acceso a ella. La igualdad de oportunidades educativas significa que los grupos marginales no deben ser objeto de discriminación alguna en el acceso a las oportunidades de aprendizaje, particularmente: los pobres; los niños de la calle y los niños que trabajan; las poblaciones de zonas remotas o rurales; los nómades y los trabajadores migrantes; los pueblos indígenas; las minorías étnicas, raciales y lingüísticas; los refugiados; los desplazados por la guerra; y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación. Asimismo, todas aquellas personas con necesidades educativas especiales, deberán recibir los apoyos necesarios para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.

De acuerdo a lo expresado en la declaración de Jomtien, la educación primaria es el vehículo principal a través del cual se intenta satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de la mayor parte de la población.

La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños gira en torno a cuatro criterios que deberán ser guía para las políticas educativas de Educación Para Todos en primaria:

- a. Aumento de la pertinencia.**- la educación primaria cumple con el doble objetivo de impartir conocimientos esenciales y dotar a los niños con una base común de conocimientos, capacidades y actitudes para seguir aprendiendo. Los aprendizajes deben ser significativos al contexto de los niños, y lo suficientemente flexibles para permitirles adaptarse a otros contextos.
- b. Mejora de la calidad.**- la propuesta sobre calidad se centra en 4 aspectos:
 - Características de los alumnos.- socioeconómicas y de participación en programas de educación temprana.
 - Aportes educativos- características de los maestros, disponibilidad de material didáctico, disponibilidad de equipo e instalaciones, las actividades de administración y supervisión, y recursos financieros.
 - Procesos.- tiempo destinado a la impartición de clases en un año escolar, uso del tiempo de clase, metodologías de enseñanza y evaluación del aprendizaje de los alumnos, e interacción alumno profesor.

- Productos educativos y resultados de la educación.- especificación y medición de resultados a través de evaluaciones que permitan mejorar la calidad.
- c. Promoción de la equidad.-** es prioritario disminuir las desigualdades, que comúnmente se relacionan con la pobreza, el género, el lugar, la religión, la pertenencia a un grupo étnico y lingüístico, y los impedimentos físicos o mentales.
- d. Mejoramiento de la eficiencia.-** es necesario buscar la reducción de costos sin alterar significativamente el resultado, o mejorar la eficacia sin aumentar los costos.

Para lograr la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños con los criterios antes mencionados, la Declaración Mundial de Educación para Todos hace hincapié en las condiciones necesarias que deben existir, a saber:

- Desarrollar políticas de apoyo.
- Movilizar los recursos.
- Fortalecer la solidaridad internacional.

El marco de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños será el que guíe la evaluación de lo sucedido en la región con la educación primaria durante la década de los noventa.

1. Prioridades nacionales en las políticas de educación primaria

Los países de América Latina respondieron al llamado de la declaración de Jomtien aplicando las políticas que consideraron pertinentes a su situación y contexto. Las prioridades de política aparecen estrechamente relacionadas con los criterios para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje establecidas en la declaración mundial. El *Cuadro 1* muestra un resumen de las prioridades de política educativa manifestadas por los países en los informes nacionales.

Cuadro 1
Prioridades de política en educación primaria y su relación con los criterios de la SNBA

<i>Criterios</i>	<i>Prioridades</i>	<i>Porcentaje de países que adoptaron las medidas</i>
Aumentar pertinencia	Transformaciones curriculares	66%
	Respeto a la diversidad	44%
Mejorar calidad	Sistemas de Evaluación	100%
	Programas de Mejoramiento	33%
	Capacitación de docentes	72%
Promoción de la equidad	Atención a niños en pobreza	38%
	Programas de focalización	38%
	Necesidades educativas especiales	38%
	Educación Intercultural bilingüe	33%
Mejoramiento de la eficiencia	Descentralización	44%
	Autonomía escolar	33%
	Participación social en la gestión	44%

Del cuadro 1 se desprende que la prioridad de los países estuvo orientada a mejorar la calidad de la educación primaria mediante transformaciones curriculares y capacitación docente primordialmente. Asimismo, la totalidad de los países cuenta hacia el final de la década de los noventa con sistemas nacionales de evaluación de los aprendizajes.

Las políticas asociadas a la promoción de la equidad estuvieron marcadas por la atención a los niños en situaciones de pobreza. Asimismo, fue prioritaria la atención de los niños de grupos indígenas a través de programas de educación intercultural bilingüe. Las políticas para niños con necesidades educativas especiales se enfocaron principalmente a la integración en escuelas regulares con apoyos específicos.

Los países de la región buscaron aumentar la pertinencia de la educación implementando transformaciones curriculares, muchas de ellas realizadas con participación de la sociedad a través de diferentes procesos de consulta. Dentro de las transformaciones curriculares fue relevante el respeto a la diversidad étnica y lingüística al interior de los países. Este respeto se materializó a través de la implementación de currícula especialmente orientados a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los niños pertenecientes los diferentes grupos étnicos. En muchos casos, se abrieron espacios para que la comunidad escolar construyera una porción de currículo, considerando su entorno, sus necesidades y sus tradiciones.

Para mejorar la eficiencia, las políticas educativas promovieron la descentralización administrativa, la autonomía escolar y la participación social en la gestión de la escuela. El fortalecimiento de la autonomía escolar ha facilitado que los centros educativos respondan rápidamente a las demandas que enfrentan día a día. La participación de la comunidad escolar ha intentado fortalecer la pertinencia de las medidas tomadas por las escuelas, para que estas tengan relación con el contexto social y económico en el que éstas actúan.

Un 33% de los países declaró como prioritaria la ampliación de la cobertura de la educación primaria como parte de los esfuerzos para llevar Educación Para Todos. El uso de tecnologías para ampliar la cobertura educativa se da en apenas un 16,5% de los países.

La evidencia demuestra la trascendencia que la Declaración Mundial de Educación Para Todos tuvo en las políticas educativas de América Latina. En las secciones subsiguientes se verá el efecto de dichas políticas en el desempeño de la educación primaria en la región.

2. Acceso y cobertura

Las políticas educativas de los países en cuanto a la cobertura y el acceso se centraron en la ampliación de los servicios, ya sea a través del sistema público o mediante la cooperación del sector privado y la sociedad civil. El énfasis en la cobertura se dio a algunos grupos prioritarios enunciados por la Declaración Mundial de Educación Para Todos, entre los que se destacan, las comunidades indígenas a las que se les ofrece educación intercultural bilingüe; los niños en condiciones socioeconómicas desfavorables, que han sido apoyados económica y materialmente para incorporarlos a la escuela; los niños en las áreas rurales, y alumnos con necesidades

educativos especiales. La participación en la educación primaria por género es equilibrada, por lo que no es un elemento sustancial en el análisis macro, sin embargo, en la región persisten situaciones de desigualdad en contextos particulares como pueden ser el rural y el indígena. Los indicadores estadísticos utilizados para evaluar la cobertura y el acceso, por su desagregación, no necesariamente reflejan lo sucedido con los grupos prioritarios.

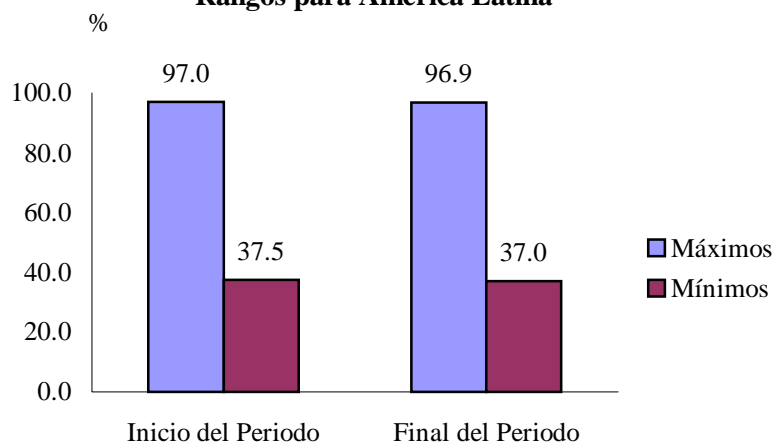
2.1 Ingreso a primer grado

En cuanto al acceso a la educación primaria, las políticas educativas parecen haberse centrado en el aumento de la cobertura bruta de la educación primaria, especialmente en las áreas rurales. A lo largo de la década los sistemas educativos han tenido la capacidad de brindar atención a un porcentaje superior al de los niños en edad oficial de ingreso.

La tasa neta de ingreso a primer grado permite conocer el porcentaje de niños que ingresan a primer grado de primaria teniendo la edad oficial para hacerlo. En la *Gráfica 3* se muestra que los rangos de la tasa neta de ingreso a primer grado no han sufrido variaciones en lo que va de la década. Cabe señalar que solamente 3 de los 11 países que proporcionaron datos para este indicador lograron cambios significativos entre el inicio y el fin del periodo, lo que implica que aumentaron el porcentaje de niños que accedieron a la escuela oportunamente.

Gráfica 3

**Tasa Neta de Matrícula en Primer Grado:
Rangos para América Latina**



Fuente: Anexo Estadístico. Cuadro 4.

Debe resaltarse que de los 11 países mencionados, uno de ellos tiene un indicador cercano al 100%, mientras el resto de los países permanecen con importantes rezagos en materia de otorgar acceso oportuno a la educación primaria. El amplio rango de valores que toma el indicador en los diferentes países da cuenta de la diversidad de situaciones y contextos existentes en América Latina.

Aunque los datos sobre el comportamiento de este indicador en zonas urbanas y rurales fueron escasos, se pudo observar una tendencia a acercar la brecha exis-

tente entre ambos mediante el mejoramiento del acceso oportuno de los niños en los sectores rurales. Sin embargo, la distancia sigue siendo amplia.

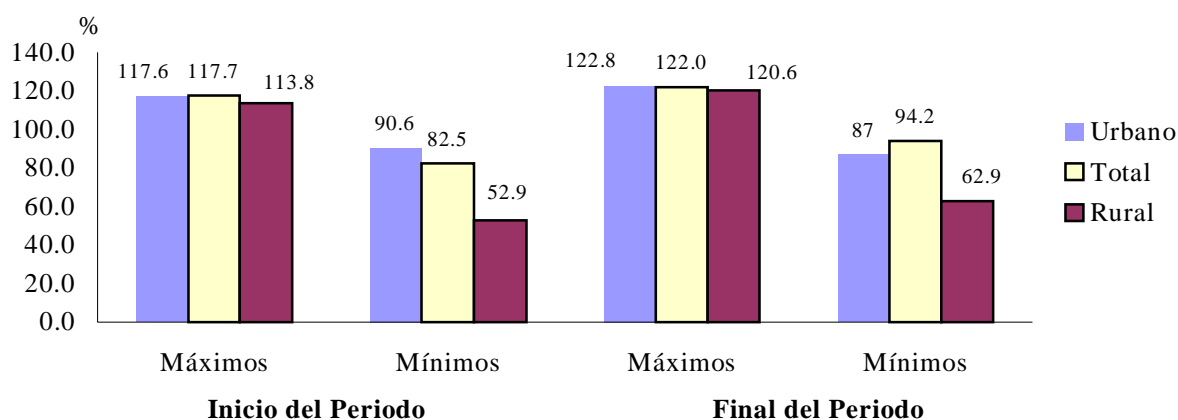
2.2 Cobertura

Después de analizar el acceso a primer grado de primaria conviene avanzar un paso y revisar lo sucedido con el nivel de educación primaria como un todo. En este sentido, cabe señalar que la capacidad del sistema educativo de atender a aquellos niños que demandaron educación primaria aumentó en 14 de los 16 países que presentaron información sobre este tema. Esto se refleja a través de la tasa bruta de matrícula en educación primaria. Además, la atención brindada por la educación primaria registra un considerable aumento en los sectores rurales, situación que explica en parte el aumento del indicador nacional.

En general, hacia el final de la década en la *Gráfica 4* se observa un crecimiento en los valores mínimos y máximos de la tasa bruta de matrícula en primaria, lo que implica que la educación primaria pudo ofrecer servicios a un porcentaje mayor al de los niños en edad oficial de cursar ese nivel. Es notable el repunte de la atención en los sectores rurales, lo que reflejaría la intención de los países por reducir las diferencias entre lo urbano y lo rural en materia de acceso y cobertura.

Gráfica 4

**Tasa Bruta de Matrícula en Primaria:
Rangos para América Latina**

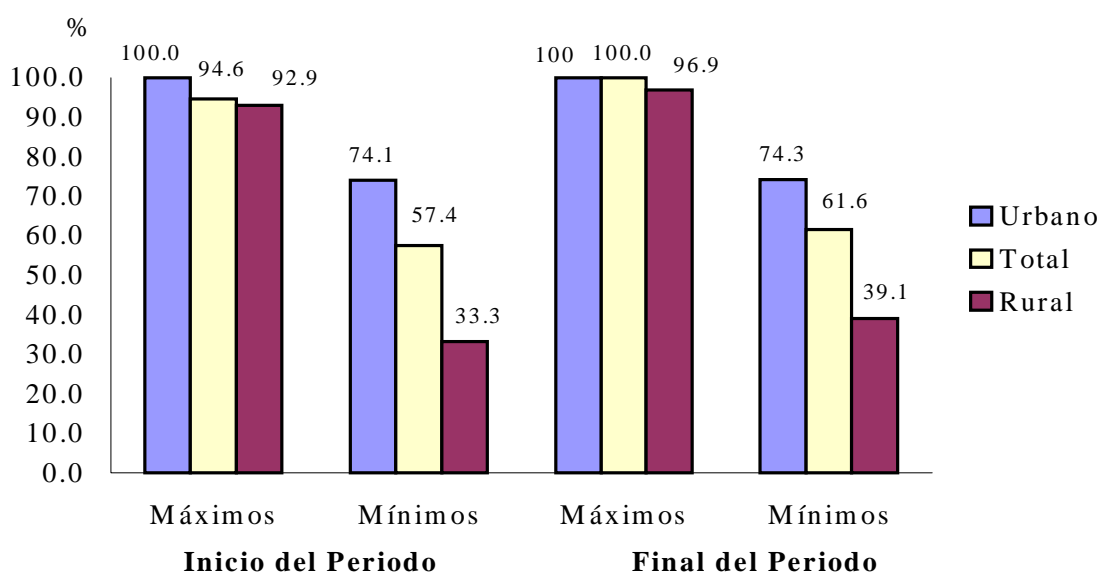


Fuente: Anexo Estadístico. Cuadro 5.

La capacidad del sistema de educación primaria para atender a una gran cantidad de niños se contrapone con el desempeño que éste ha tenido para integrar a aquellos niños en edad oficial de asistir a este nivel. Los datos reflejan insuficiencias significativas en materia de atención oportuna de la población en edad escolar. A pesar de los progresos logrados en la década, hacia el final de la misma 12 de 15 países no atienden en la edad correspondiente a contingentes de niños que representan entre un 6% y un 38% de los niños en edad escolar. La *Gráfica 5* muestra el comportamiento del indicador de tasa neta de matrícula en primaria, donde se confirma el repunte de la tasa en los sectores rurales, lo que se interpreta como una señal importante en la búsqueda de la equidad en el acceso a la educación.

Gráfica 5

**Tasa Neta de Matrícula en Primaria:
Rangos para América Latina**



Fuente: Anexo Estadístico. Cuadro 6.

A partir de la información proporcionada por los indicadores podría decirse que la mayoría de los niños accedió a la primaria en América Latina, pero se está lejos de llegar al punto de universalización de la educación primaria ya que, como se verá adelante, al final del siglo XX entre el 6% y el 28% de los niños no alcanzaba el quinto grado de primaria. Hasta el momento se ha analizado el tema acceso a la educación primaria, lo que no garantiza la permanencia ni la adquisición de conocimientos y destrezas para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. La equidad en el acceso a la primaria puede verse únicamente en la dimensión urbano-rural, donde se notan esfuerzos por estrechar la brecha entre ambos, pero ésta sigue siendo significativa.

3. Permanencia y eficiencia

La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños debe cumplir con los requisitos de pertinencia, eficiencia, calidad y equidad. Hasta aquí se ha analizado el acceso y la equidad urbano-rural para acceder a la educación. A continuación se analizará lo sucedido con la permanencia y la eficiencia a lo largo de la década de los noventa.

Los países de América Latina, en su mayoría, estuvieron inmersos en procesos de reforma educacional durante la década de los noventa. Las medidas más comúnmente adoptadas por los países para mejorar la permanencia y la eficiencia fueron:

- **Gestión.**- en este sentido se plantearon nuevas formas de organización de la gestión, privilegiando la descentralización, la autonomía de las escuelas, y la

participación de los padres de familia y la comunidad escolar en la toma de decisiones de la escuela.

- Eficiencia.- establecimiento de programas para reducir la repetición (especialmente en primer grado de primaria), y la deserción o abandono. Algunos países optaron por la promoción automática entre primer y segundo año, otros añadieron a esta política la desgraduación de la educación primaria para organizarla por ciclos de dos o tres años de duración. Otros países, intentando aumentar la eficiencia y mejorar la calidad optaron por programas focalizados para disminuir la repetición y los rezagos educativos.

En la región de América Latina a finales del siglo XX subsisten altos índices de abandono (deserción) escolar y repetición. La deserción o abandono escolar impide que los niños satisfagan efectivamente sus necesidades básicas de aprendizaje. Además, tanto la repetición como la deserción implican altos costos económicos y sociales. Las causas de la deserción resultan de la combinación de factores externos e internos al sistema educativo:

- Factores externos.- entre los factores externos dominantes se aprecian la precariedad de condiciones materiales y sociales (económicas, de salud, nutricionales, laborales) de los alumnos y sus familias, circunstancia que empuja a los niños hacia el mundo del trabajo. Esta situación excede las posibilidades de solución desde el sistema educativo, y que llama al fortalecimiento de la concertación de acciones entre diferentes instancias de gobierno y sociales para ofrecer respuestas integrales a este problema.
- Factores internos.- en el plano de los factores internos, se aprecia que los centros educativos no se constituyen en espacios atractivos y valorados por los niños y jóvenes que se encuentran en esas condiciones. Por otro lado, existen rigideces en la oferta educativa que impiden que algunos niños puedan aprovecharla.

3.1 Permanencia

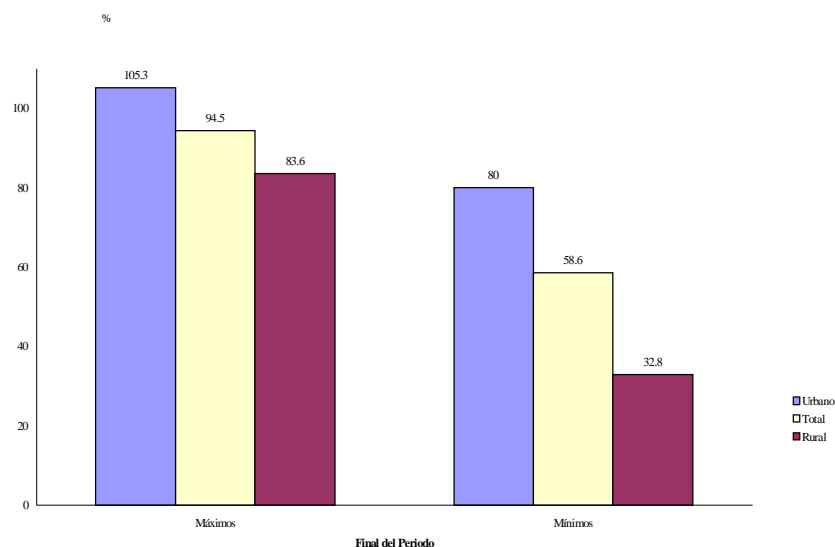
La aprobación del cuarto grado de educación primaria es vista como el umbral de escolaridad para alcanzar el nivel de alfabetización duradero. La evidencia empírica sugiere que las personas que logran terminar exitosamente este grado tienen pocas probabilidades de convertirse en analfabetos en el largo plazo. Con base en esta evidencia resulta relevante analizar la tasa de supervivencia de los alumnos al quinto grado.

Al finalizar la década de los noventa 4 de los 7 países que presentaron datos sobre la tasa de supervivencia al quinto grado superaron la barrera del 90%. Los restantes 3 tuvieron un indicador que oscilaba entre el 59% y el 86%.

Del análisis de la *Gráfica 6* queda de manifiesto la disparidad de este indicador entre países al finalizar la década. La desigualdad entre los sectores urbanos y rurales en este indicador es más amplia en los países con baja tasa de supervivencia, lo que refleja el impacto que la inequidad tiene sobre la permanencia y la eficiencia de la educación primaria.

Gráfica 6

Tasa de Supervivencia
al Quinto Grado de Primaria:
Rangos para América Latina



Fuente: Anexo Estadístico. Cuadro 7.

A pesar de los progresos, un elevado porcentaje niños no alcanza el quinto grado de primaria. Esto lleva a que en el largo plazo no habrá una disminución drástica del analfabetismo y, además, que esos niños al crecer tendrán altas probabilidades de vivir en situaciones de pobreza.

3.2 Eficiencia

La eficiencia¹ en la operación de los sistemas educativos es vista, en algunas ocasiones, como un concepto reñido con la equidad y la calidad de la educación, puesto que es entendida únicamente en el sentido de la reducción de costos sin importar los efectos de tal medida. Sin embargo, la reducción de costos, vía reorganización administrativa de los sistemas, libera recursos que podrían utilizarse en la promoción de políticas de equidad. Por otro lado, ya se han citado los problemas pedagógicos al tener en una aula a alumnos con un amplio rango de edades. El coeficiente de eficiencia permite conocer el porcentaje de alumnos que logran llegar a cierto grado de educación sin haber repetido.

Para mejorar la eficiencia algunos países han adoptado medidas de política que suprimen la posibilidad de repetición en algunos grados de la educación primaria o han estructurado la educación por ciclos de dos o tres años, con evaluaciones al final del ciclo. Esto podría explicar en parte los avances en materia de eficiencia. En general la eficiencia, vista a través de la información presentada por los países, no ha tenido

¹ Este concepto aparece como "eficacia" en las guías técnicas de Educación Para Todos, sin embargo, apeándose al uso de los términos en la región de América Latina lo llamamos eficiencia. Por eficiencia se entiende el logro de un objetivo o meta con el menor desperdicio de recursos, es decir, una eficiencia de 100% implicaría un costo igual a cero por concepto de desperdicios o mermas. Por eficacia se entiende el logro de un objetivo final independientemente de la eficiencia en el uso de los recursos dedicados al logro de este objetivo.

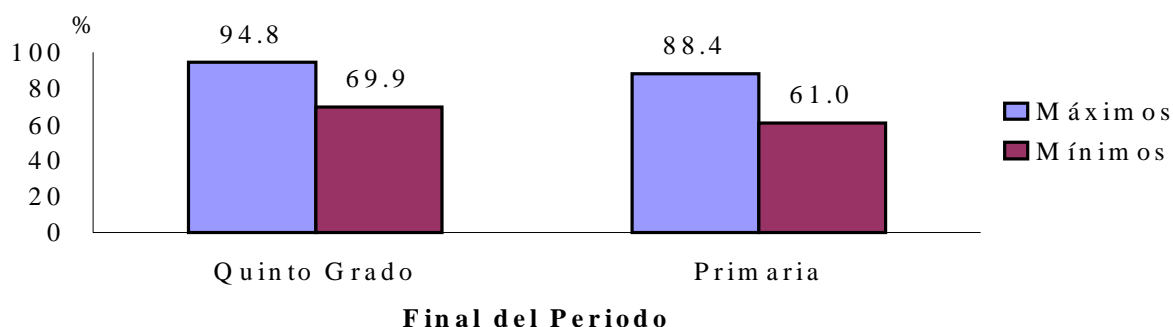
grandes variaciones en la década. Dada la escasa información sobre la distribución urbano-rural de este indicador, resulta difícil encontrar alguna tendencia de la equidad en esta dimensión.

Los factores que repercuten negativamente en la eficiencia de la educación primaria son la repetición y el abandono o deserción temprana. Ambos factores, además de sus efectos sobre los costos económicos, inciden en la calidad de los aprendizajes, en la autoestima de los niños, en el analfabetismo y en la reducción de las posibilidades de salir de situaciones de pobreza.

En los países que suministraron datos de inicio y fin del periodo sobre el coeficiente de eficiencia al quinto grado de primaria se observa una ligera mejoría, salvo por el caso de un país donde se presentó un salto importante en este indicador. Hacia el final de los noventa, los resultados de este indicador eran disímiles para la región. El valor máximo rondaba en el 95%, mientras el mínimo se ubicaba alrededor de 70%, tal como se puede apreciar en la *Gráfica 7*. Esto significa que los alumnos utilizan entre un 5% y un 30% más del tiempo ideal (sin repetición) para llegar al quinto grado.

Gráfica 7

**C o e f i c i e n t e d e E f i c i e n c i a
p a r a Q u i n t o G r a d o y P r i m a r i a C o m p l e t a :
R a n g o s p a r a A m é r i c a L a t i n a**



Fuente: Anexo Estadístico. Cuadros 8 y 9.

Para finalizar la primaria los alumnos requieren entre un 22% y un 39% más del tiempo ideal. En este análisis es preciso considerar que la duración de la educación primaria es diferente entre los países. El coeficiente de eficiencia en educación primaria no sufrió variaciones significativas durante la década, salvo por el caso de un país.

3.3 Repetición

La repetición en los países de América Latina en la década de los noventa sigue siendo alta, y se situó entre el 2% y el 19% hacia final del decenio, de acuerdo a los datos suministrados por los países. Relacionando esta información con el costo por alumno en porcentaje del PNB per cápita, se deduce que para financiar a cada alumno que repite se han requerido recursos por un monto anual que oscila un 1% y

un 3% del PNB per cápita. Considerando la situación de pobreza de la región, el ahorro de alguna proporción de los recursos utilizados en el financiamiento de la repetición bien podrían utilizarse para la implementación de programas que alienten la participación y permanencia en la primaria de los niños en situación de pobreza.

En los informes proporcionados por los países, se señala un comportamiento diferencial de las tasas de repetición por grado de educación primaria, observándose que ésta se concentra mayoritariamente en primer grado y en los grados terminales de ciclos de enseñanza dentro de la educación primaria. Los factores de mayor incidencia en la repetición de los primeros grados son:

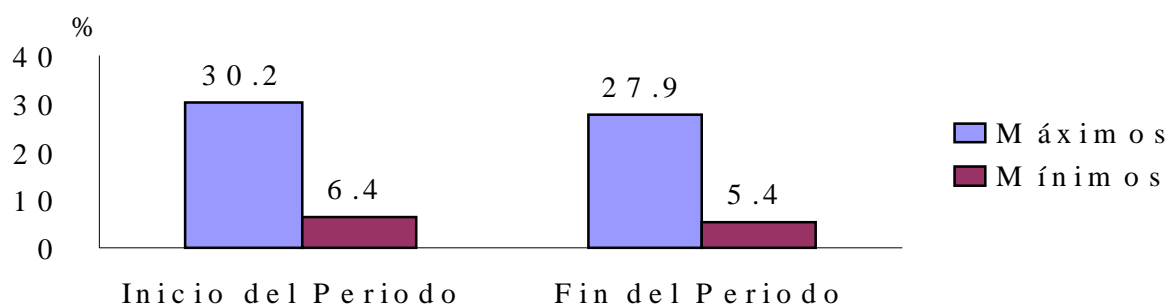
- El ingreso tardío y la consecuente extraedad, especialmente en las zonas rurales.
- La salida de niños y niñas y posterior reingreso en el año escolar subsiguiente.
- Las características de las escuelas en cuanto a la preparación académica de los profesores, las metodologías de enseñanza y disponibilidad de recursos educativos.

En los grados superiores de la educación primaria la repetición y el abandono se explican principalmente por la situación económica de la población estudiantil.

A pesar de los progresos de los países en la disminución de la repetición en primer grado, ésta es significativamente más alta que el promedio de repetición de los primeros cinco grados. De acuerdo a la *Gráfica 8* los rangos de la repetición en primer grado han bajado entre el inicio y el final de los noventa. Sin embargo, dada la magnitud del indicador, los niveles de repetición en primer grado siguen siendo altos:

Gráfica 8

**Tasa de Repetición en Primer Grado:
Rangos para América Latina**



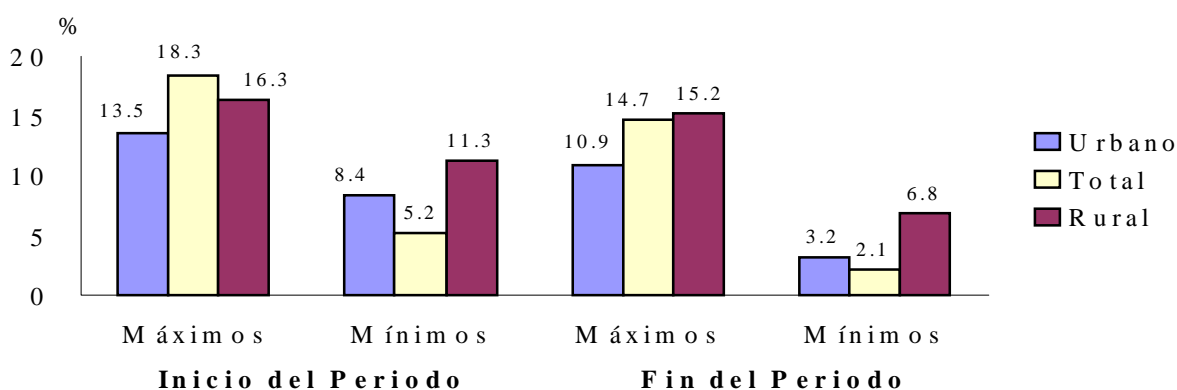
Fuente: Anexo Estadístico. Cuadro 10.

La repetición guarda una estrecha correlación con la deserción o abandono. Un alumno que repite por una vez en primaria tiene mayores probabilidades tanto de volver a repetir como de abandonar el sistema escolar. No es extraño que las altas tasas de repetición, especialmente en primer grado, incidan fuertemente en los bajos índices de eficiencia y supervivencia al quinto grado.

La *Gráfica 9* muestra que el rango de la tasa de repetición de primero a quinto grados disminuyó sustancialmente a lo largo de la década. La brecha entre lo urbano y lo rural permaneció estable, dada la menor magnitud de la disminución que sufrió la tasa de repetición en las zonas rurales. Los datos denotan que prevalece el patrón de desigualdad en la educación primaria encontrado en otros indicadores. Esta situación representa, sin lugar a dudas, uno de los desafíos más importantes para los sistemas educativos.

Gráfica 9

**Tasa de Repetición de 1° a 5° Grado de Primaria:
Rangos para América Latina**



Fuente: Anexo Estadístico. Cuadro 11.

Los países han tomado acciones específicas orientadas a dar mayor pertinencia al currículo y a apoyar la capacitación de los docentes que atienden a niños y niñas en situación de riesgo educativo. Las políticas educativas adoptadas por los países para mejorar la eficiencia del sistema educativo han estado orientadas en dos vertientes principales.

En primer lugar, se han puesto en marcha diferentes programas para abatir el rezaigo educativo, disminuir la repetición y la deserción, así como mejorar la calidad. En el corazón de estos programas está en la adaptación del currículo, la reformulación de las metodologías pedagógicas, el replanteamiento de los procedimientos de evaluación, la aplicación de políticas intersectoriales, la preparación de los docentes para enfrentar los problemas educativos y la dotación de recursos pedagógicos y materiales. Comúnmente los programas de este tipo suelen tener énfasis en la equidad, focalizando los recursos hacia la atención de grupos prioritarios.

En segundo lugar, otro grupo de países ha llevado a cabo las ya mencionadas reformas que proponen la promoción automática, principalmente de primer a segundo grado, y la desgraduación de la educación para organizarla en ciclos con dos o más años de duración. Aunado a la política de promoción automática, también han establecido programas de focalización para la atención de grupos prioritarios.

4. Calidad y resultados de los aprendizajes

4.1 Calidad

El concepto de calidad de la educación admite diferentes interpretaciones. A nivel mundial, aún no se llega a un consenso sobre lo que significa, en la teoría y en la práctica, mejorar la calidad de la educación. El eje de la propuesta de Jomtien en este tema fue concentrar la atención en los aprendizajes. En consecuencia con lo anterior, en este apartado se analizarán los progresos en calidad de acuerdo a los criterios de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, que sostienen que para mejorar la calidad se deben considerar las características de los alumnos, las características de los profesores y los materiales pedagógicos, los procesos al interior del aula, y los resultados en términos cuantitativos y cualitativos.

En América Latina la década de los noventa estuvo marcada por las reformas educativas instrumentadas en la mayor parte de los países. Esto significó un cambio sustantivo en el foco de las políticas desde el aumento de la cobertura hacia el mejoramiento de la calidad, la equidad, la eficiencia, pertinencia y la eficacia de la educación. Las principales tendencias de las políticas educativas se enmarcan en las siguientes cuatro categorías:

Políticas de mejoramiento de carácter general.- en ellas se incluyen básicamente las siguientes medidas concretas:

- a. Transformaciones curriculares.- En más de dos tercios de los países de la región se reportan estos cambios curriculares. Éstos se plantean la necesidad de responder a la diversidad; ampliar los contenidos incluyendo conocimientos y valores; y la mayor autonomía de los centros en la toma de decisiones curriculares y de gestión educativa. La atención a la diversidad es un eje central, pero, acorde con las características de América Latina, ésta suele estar más relacionada con las diferencias lingüísticas, culturales y sociales que con las diferencias individuales de los alumnos en cuanto a capacidades, motivaciones, intereses o ritmos de aprendizaje. La mayoría de los currículos se caracterizan por ser abiertos y flexibles, variando el grado de apertura de unos países a otros. La tendencia general es a plantear objetivos fundamentales y contenidos mínimos, que aseguren la igualdad de oportunidades de todos los niños y niñas del país. Los contenidos mínimos establecen, además de los conocimientos básicos, la necesidad de trabajar desde la escuela para la construcción de valores esenciales como la tolerancia, la paz, el cuidado del medio ambiente y la solidaridad. A partir de estos mínimos, las escuelas elaboran sus proyectos educativos adaptando, enriqueciendo y concretando el currículo oficial a las características y necesidades educativas de sus alumnos y de los contextos socioculturales de referencia. Además de las políticas que dotan de autonomía curricular a la escuela, se han tomado algunas medidas para descentralizar el currículo nacional hacia las regiones que componen cada país. Esto ha significado la incorporación de contenidos regionales en el currículo.
- b. Autonomía Escolar.- Un tercio de los países de la región implementaron estrategias de autonomía de las escuelas para tomar decisiones para complementar el currículo básico, el uso de los recursos, y la gestión escolar. Con ellos se busca que cada escuela, considerando sus propias necesidades y con la participación de su comunidad, genere acciones específicas que resuelvan proble-

mas de aprendizaje propios o que enriquezcan los niveles de participación o capacitación de sus actores. Para dotar a las escuelas de mayor autonomía los países han implementado diferentes medidas que van desde descentralización administrativa en países federales, hasta la entrega de recursos financieros directamente a las escuelas.

- c. Provisión de Recursos y Medios de Apoyo a la Enseñanza.- Una tercera parte de los países mencionó en sus informes el uso del *libro de texto gratuito* como una medida de apoyo al proceso de aprendizaje, que complementa otras acciones o materiales usados por los docentes, y que garantice que todos los niños cuenten con un mínimo de información documental base para su proceso de aprendizaje. Cabe destacar el hecho de que tres países distribuyen libros de texto y materiales didácticos y pedagógicos bilingües. Adicionalmente a lo anterior, la dotación de paquetes didácticos, de bibliotecas de aula y de bibliotecas escolares, como apoyo al aprendizaje de los niños es reportada por más de una cuarta parte de los países de la región. En los informes nacionales no se encontraron referencias acerca del uso de la tecnología como medio de enseñanza.
- d. Formación y Profesionalización Docente.- En la mayor parte de los países se observa un incremento en la instrumentación de estrategias orientadas a generar cambios en la forma y contenidos de la capacitación y profesionalización docente.
- e. Tiempo dedicado al Aprendizaje.- La mayoría de los países de la región han modificado sus normativas aumentando el número de años de educación obligatoria a un rango que oscila entre los 8 y 10 años. Asimismo, se ha incrementado el número de días anuales que los niños y niñas asisten a la escuela, pero aún así el número de horas lectivas en los países de la región es bajo, comparativamente con el de los países desarrollados. Otros países han adoptado medidas para aumentar el número de horas de la jornada escolar diaria. Todas estas medidas buscan incrementar el tiempo de exposición de los alumnos al proceso de aprendizaje y de generar espacios para diversificar y enriquecer dichos aprendizajes.

Políticas de focalización para mejorar la calidad con equidad.- En la región existe una tendencia importante a desarrollar proyectos orientados a promover la equidad mejorando las oportunidades de educación de los niños en condiciones socioeconómicas, culturales e individuales desfavorables. En estos proyectos, a través del uso de indicadores técnicamente válidos y objetivos, se determina la magnitud de la inequidad y se identifican las regiones, provincias, municipios, zonas escolares o escuelas donde dicha inequidad presenta los valores más altos: Posteriormente, se guían los esfuerzos hacia dichas zonas, buscando aumentar la cobertura, la permanencia, abatir los rezagos y, sobre todo, mejorar la calidad de los aprendizajes.

Programas de evaluación de la calidad de la educación.- Durante la década de los noventa, la totalidad de los países de América Latina se han abocado a la puesta en marcha y/o mantenimiento de sistemas nacionales de evaluación de la calidad de los aprendizajes, casi inexistentes al principio del periodo. Estos sistemas Nacionales de evaluación buscan determinar los niveles de logro de los aprendizajes en los niños, su comportamiento, su tendencia y su proyección en el futuro cercano. Complementariamente, también pretenden desarrollar proyectos de investigación que den cuenta de los factores asociados que expliquen las diferencias en el rendimien-

to. Del análisis de los sistemas de evaluación de los países se derivan las siguientes tendencias:

- Se concentran generalmente en el relevamiento de indicadores sobre los niveles de logro en lenguaje y matemáticas.
- Se pone especial énfasis en detectar los niveles de logro en el tercer y cuarto grado de la educación básica, así como en el 6º.
- En casi todos los países los sistemas de evaluación están basados en el currículo vigente.
- Una parte importante de países incorpora adicionalmente en sus relevamientos ciencias sociales y ciencias, así como información referente al contexto, a los insumos y a los procesos relacionados con los niveles de logro, desde la perspectiva de los alumnos, los maestros y los directores.
- Poco más de la mitad de países no publica sus resultados, factor que disminuye la posibilidad de que los diferentes actores involucrados en el proceso de aprendizaje puedan tomar conciencia de ellos y obrar en consecuencia en sus diferentes niveles de competencia. Además, en algunos de los países donde se publica información ésta no es utilizada para la toma de decisiones de política educativa.

4.2 Resultados de los aprendizajes

En la mayoría de los informes nacionales no se incluyeron datos sobre los resultados de los aprendizajes. Sin embargo, aún cuando estos se incluyeran, sería inadecuado establecer comparaciones del rendimiento académico entre los diferentes países, ya que los sistemas nacionales evalúan contenidos diferentes en distintas poblaciones objetivo. Para salvar este escollo, y dar una panorámica del resultado de los aprendizajes se utilizarán los datos del Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemáticas y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado². Instrumentado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación³, que publica datos comparables de 13 países de la región. Los principales hallazgos del estudio muestran lo siguiente:

- Existe una relación entre el rendimiento académico y el estrato sociocultural de los niños. Cuando el estrato sociocultural es alto también lo es el rendimiento, y viceversa.
- El rendimiento tiene una relación directa con la dotación de materiales didácticos, los procesos pedagógicos y el monto de insumos financieros destinados a la escuela. Sin embargo, esta relación es significativa cuando las acciones mencionadas son combinadas y consistentes en el tiempo.
- No existen amplias diferencias en el rendimiento de los países, a excepción del caso de un país.
- El rendimiento de los alumnos de las escuelas rurales es menor al rendimiento promedio, con la excepción de un país.
- Las escuelas bajo administración pública logran puntajes más bajos que las privadas en la mayoría de los países. Situación más acentuada, en cuanto al logro en Matemática, donde los mejores puntajes se encuentran mayoritariamente en las escuelas bajo administración privada.

² A la fecha se ha publicado un primer informe denominado Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado, UNESCO-SANTIAGO, Noviembre 1998.

³ Coordinada por la Oficina Regional de UNESCO y financiada por los mismos países participantes, la UNESCO, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Fundación Ford y el Convenio Andes Bello

La evidencia muestra que las acciones planteadas por la región tenderían a mejorar los niveles de calidad de los aprendizajes. Sin embargo, es importante establecer mecanismos de evaluación que también observen y ponderen los impactos reales que tienen en los niveles de aprendizajes de los niños, a los efectos de poder hacer estudios de costo beneficio, que sirvan de base para determinar una adecuada mezcla de medidas de política que incidan positiva y significativamente en los niveles de calidad de los aprendizajes en un menor tiempo y con la menor cantidad de recursos.

Por otra parte, los estudios de logros han puesto de manifiesto que una buena parte de la explicación de los resultados de las evaluaciones en los niveles de aprendizaje de los niños, está dada por factores ajenos al ámbito de la educación, lo que implica que para mejorar la calidad de la educación deberán aplicarse políticas intersectoriales concertadas. Sin embargo, una condición macro, es el mejoramiento de la situación económica y una mayor equidad en la distribución del ingreso.

En cuanto a los sistemas de evaluación, es necesario continuar apoyando su desarrollo para que se consoliden como un elemento fundamental en la toma de decisiones de política educativa, especialmente en los temas de capacitación docente, recuperación de alumnos, diseño de innovaciones, diseño curricular y focalización de apoyos a la educación.

5. Equidad

Las características de desigualdad de la región de América Latina son un obstáculo para el avance de la educación. Aunque la equidad es un tema que se ha analizado transversalmente a lo largo de cada uno de los apartados referidos a la educación primaria, merece la pena hacer algunas reflexiones acerca de las políticas educativas y su relación con la equidad.

La mayor parte de los países de la región asignó una alta prioridad al fomento de la equidad de oportunidades educativas. Los grupos prioritarios en la región fueron los niños en situaciones de pobreza, los niños de la calle y trabajadores, los niños migrantes, los niños indígenas, así como los niños con necesidades educativas especiales.

Los datos proporcionados por los países muestran que no existe discriminación en el acceso y permanencia de las niñas en la educación primaria. Esto no descarta que en algunos contextos, especialmente los rurales, indígenas y urbano-marginales, existan casos de discriminación por género. Un punto a considerar es que no se dispone de información sobre la calidad de la oferta educativa dirigida a estos grupos, ni tampoco del impacto de los programas en cuanto a la reducción de la desigualdad de oportunidades.

Los países han realizado esfuerzos para disminuir la brecha urbano-rural, lo que se refleja en los indicadores hacia el final de la década especialmente en el acceso. Sin embargo, la permanencia en las zonas rurales es significativamente menor a la de las urbanas.

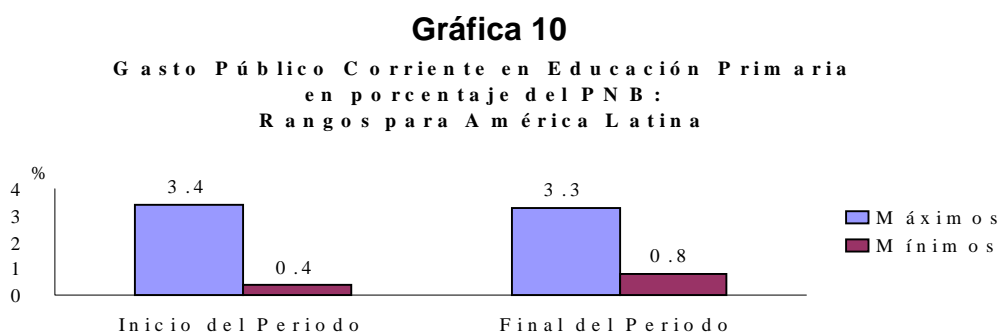
Entre los esfuerzos por promover la equidad se destacan los programas de discriminación positiva que buscan focalizar recursos hacia la población viviendo en situación de vulnerabilidad, fomentando el acceso y permanencia a la educación básica, especialmente de las niñas en las zonas rurales y urbano marginales. Estos programas cobraron un impulso decisivo a partir del año 1990.

6. Recursos financieros

El desempeño del sistema educativo debería guardar relación con la cantidad de recursos que la sociedad destina para el financiamiento del sector. En las secciones anteriores se ha visto como la región mejoró paulatinamente los índices educativos de cobertura, y en menor medida los de permanencia y eficiencia. Asimismo, se comprobó que, dada la información reportada, América Latina no satisface completamente las necesidades básicas de aprendizaje de los niños en edad de cursar la educación primaria. También se observó que se mantiene un patrón de desigualdad entre los sectores urbano y rural. Según la evidencia empírica, los países de la región están lejos de proveer a la población con 12 años de educación, que sería el umbral educativo para disminuir significativamente las posibilidades de caer en la pobreza⁴. Sin embargo, queda por analizar un aspecto fundamental para sopesar los logros de la región de América Latina en cuanto a la educación primaria, se trata de los insumos financieros con que el sector contó para realizar la tarea de llevar Educación Para Todos. El análisis del gasto educativo permite visualizar, al menos en parte, la relación insumo-producto en la educación.

Las reformas educativas de los países han incorporado un monto significativo de recursos financieros provenientes principalmente de organismos internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, entre otros. El financiamiento de las reformas se ha empleado en la implementación de programas para mejorar la calidad y la eficiencia de la educación, la gestión, la equidad en las oportunidades educativas y el perfeccionamiento docente. Asimismo, los países han procurado la participación de otros actores (sector privado, sociedad civil y agencias internacionales) en la provisión de servicios educacionales.

El indicador de gasto público corriente⁵ en educación primaria en porcentaje del PNB aumentó en 12 de 14 países entre 1990 y 1998. Sin embargo, el rango de valores que tomó este indicador se mantuvo prácticamente constante, tal como se aprecia en la *Gráfica 10*.



Fuente: Anexo Estadístico. Cuadro12.

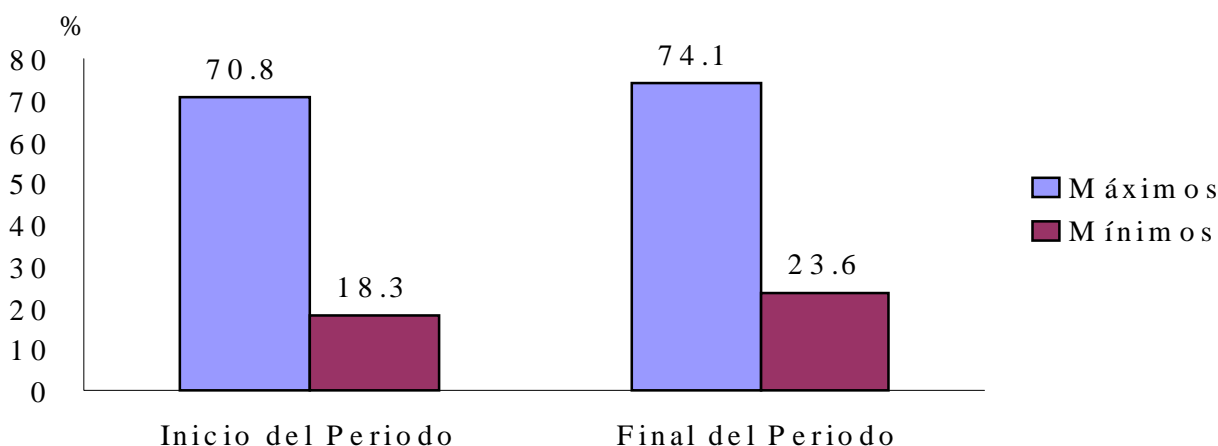
⁴ CEPAL. Panorama Social de América Latina 1997.

⁵ El gasto corriente es aquel destinado al pago de salarios y gastos recurrentes en materiales y de operación. No incluye gastos de capital, es decir, de infraestructura y equipo con depreciación de mediano y largo plazo.

Los gobiernos de América Latina han expresado en reiteradas ocasiones su compromiso con la educación primaria. La declaración de intenciones en materia educativa se transforma en realidad cuando se asignan recursos económicos al sector. Más aún, la relevancia de la educación primaria dentro de la política educativa puede ser vista comparando el gasto público en educación versus el gasto público en educación primaria. Según este indicador, durante el decenio el porcentaje del gasto en educación destinado a la educación primaria aumentó en la mayoría de los países. La *Gráfica 11* muestra como aumentaron los rangos de este indicador entre el inicio y final de la década de los noventa.

Gráfica 11

**Gasto Público en Educación Primaria
en Porcentaje del Gasto Público en Educación:
Rangos para América Latina**

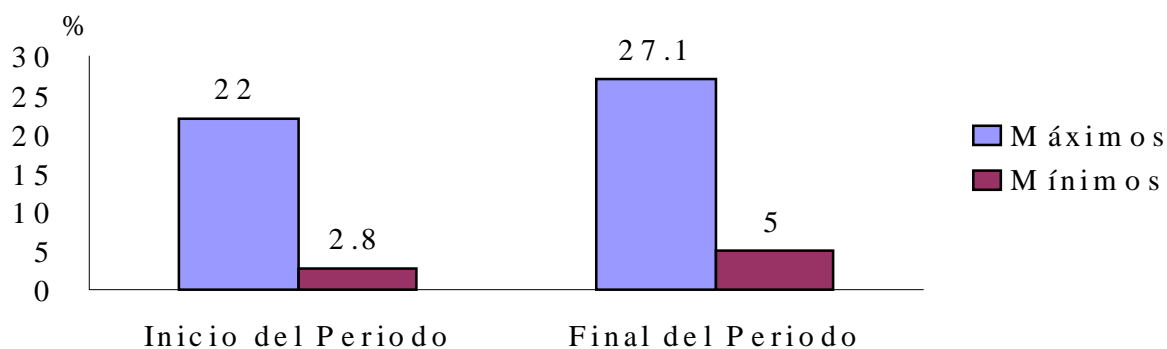


Fuente: Anexo Estadístico. Cuadro 13.

Al relacionar los datos de este indicador con el comportamiento de otros indicadores educativos, se encuentra una heterogeneidad de situaciones que no permiten una conclusión clara. Por un lado están países con un alto porcentaje de gasto corriente en educación dedicado a primaria y altos índices de eficiencia y cobertura. Están también otro grupo de países con un porcentaje bajo de este indicador y altos índices de eficiencia y cobertura. Finalmente países que teniendo alto o bajo porcentaje de gasto corriente en educación primaria tienen resultados menores.

Otra opción para analizar los recursos financieros destinados a la educación primaria es el gasto corriente por alumno como porcentaje del PNB per cápita. Esta medida logra sintetizar el aporte de recursos por alumno en términos de la producción de bienes y servicios por habitante. De esta forma, arroja luces claras acerca del compromiso nacional con la educación. El gasto público corriente por alumno de educación primaria como porcentaje del PNB parece explicar de mejor forma el desempeño de la educación primaria. Este indicador ha aumentado entre inicios y finales de la década en 11 de los 12 países que presentaron información. Aquellas naciones con un alto porcentaje son las que tuvieron mejor desempeño en cuanto a la cobertura, la eficiencia y la permanencia de alumnos en la educación primaria. La *Gráfica 12* refleja el aumento generalizado del gasto público corriente por alumno como porcentaje del PNB.

Gráfica 12
Gasto Público Corriente por Alumno
de Educación Primaria
en porcentaje del PNB per cápita:
Rangos para América Latina



Fuente: Anexo Estadístico. Cuadro14.

En términos absolutos, los recursos destinados a la educación primaria en América Latina se incrementaron modestamente durante la década de los noventa, a pesar de la generalización de políticas macroeconómicas restrictivas y de ajuste fiscal.

Sin embargo, la conclusión antes citada requiere de algunos matices que se derivan de las características de la información:

- Para esta evaluación no se contó con información acerca del destino de los recursos, sin la cual no se puede conocer el peso de las prioridades de política en términos del gasto destinado a cada una.
- A partir de la información recolectada no es posible realizar análisis de eficiencia en el gasto educativo.
- El gasto corriente en educación primaria es destinado al pago de sueldos y salarios casi en su totalidad.
- Los países de la región han fortalecido las políticas de participación en la educación, abriendo espacios para que el sector privado se integre a la provisión de servicios. Los indicadores no reflejan el gasto educativo del sector privado (agentes económicos, sociales y familias) sino que muestran únicamente el esfuerzo del sector público por aumentar los recursos de la educación primaria.

Por otro lado, la información sobre los recursos financieros públicos destinados a la educación no se acopia de forma sistemática en los países de la región, dada la intervención de una amplia variedad de autoridades locales, subnacionales y nacionales que destinan recursos al sector educativo. Los datos presentados por los países comúnmente se refieren al gasto del gobierno central. El gasto privado en la educación se calcula mediante los datos recopilados en encuestas de hogares y censos, sin embargo, la utilización de esta información para la toma de decisiones no es un fenómeno generalizado en la región. Las falencias en la recolección y presentación de información sobre el gasto educativo son un obstáculo para el análisis del desempeño del sistema educacional y la rendición de cuentas (“accountability”) de los responsables de la política educativa por los resultados de la educación.

7. Recursos humanos

Los docentes son actores fundamentales en el mejoramiento de la calidad de la educación. Ellos son la fuente principal de instrucción en la mayoría de las sociedades y han sido reconocidos como tal en casi todos los planes de estudio y las distintas formas de organización de las aulas. La mayoría de los países de América Latina, ha manifestado que el mejoramiento en los resultados del aprendizaje entraña el impulso de la formación y desempeño de los maestros mediante capacitación previa al servicio y durante el servicio, así como la mejor administración de las escuelas y las aulas. Algunos países además, han hecho hincapié sobre la necesidad de mejorar las condiciones laborales de los docentes como parte de los programas integrales de mejoramiento educativo.

El desarrollo educativo de los países da cuenta de los esfuerzos por mejorar el perfil del magisterio, particularmente de los docentes que se desempeñan en la educación primaria dependiente del sector público. La mayor parte de los países mencionan en sus informes nacionales a la formación docente ya sea como un objetivo o una estrategia para mejorar el acceso, la permanencia y la calidad en la educación primaria.

Antes de iniciar el análisis del porcentaje de docentes que posee los títulos académicos exigidos, es necesario aclarar que existen diferencias sustantivas entre los requisitos de titulación exigidos por cada país. En algunos países un título de docente es equivalente a uno de educación superior (universitaria), y requiere entre 4 y 5 años de estudio en este nivel. El requisito para ingresar a un programa con este tipo de titulación es de aproximadamente 12 años de estudio previo. En otros países la titulación de los profesores se da al finalizar exitosamente 12 o 14 años de educación. Debido a estas diferencias, la información sobre los docentes titulados no es totalmente comparable.

Las consideraciones anteriores permiten afirmar que hay un trecho importante por recorrer en cuanto a profesionalización docente. Los docentes deben ser uno de los ejes de la reorientación educativa propuesta por la Declaración de Jomtien. Para ello, además de aumentar el número de años de preparación de los docentes, es necesario mejorar los contenidos de los programas de estudio y los procesos en las aulas donde se educan.

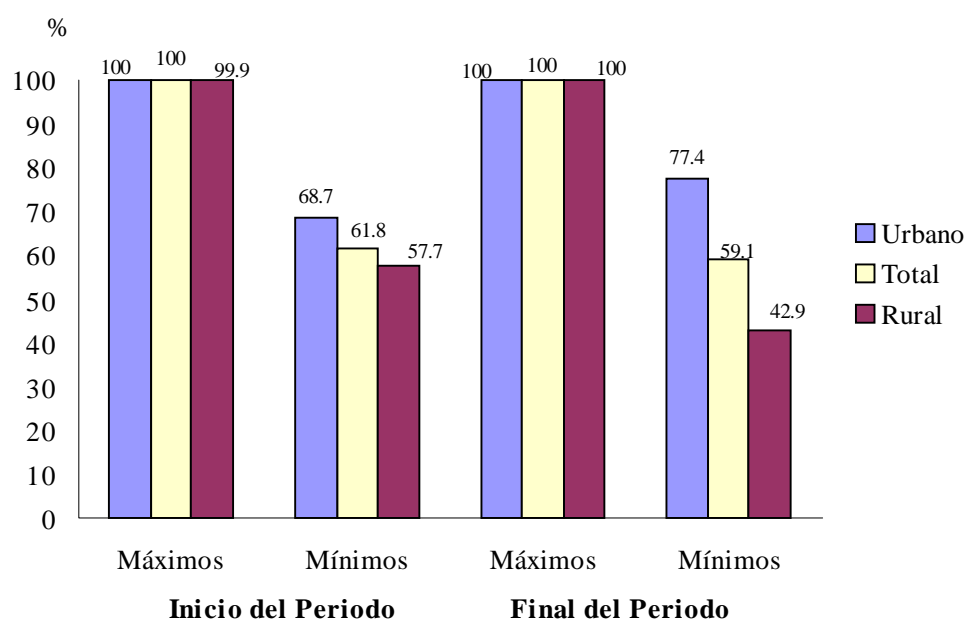
Los países han manifestado un creciente interés por el mejoramiento de la calidad general del capital humano que invierten en el nivel de educación primaria. Las cifras de la *Gráfica 13* muestran los rangos máximos y mínimos del porcentaje de docentes de educación primaria que poseen los títulos académicos exigidos. El número de docentes que poseen los títulos académicos exigidos, de acuerdo a las normas nacionales, aumentó levemente en todos los países que presentaron datos, salvo en el caso de un país, lo que permite inferir que las políticas educativas han estimulado la formación de los docentes.

Los sectores urbano y rural evidencian la disparidad que existe en términos de docentes con los títulos académicos exigidos. Además, la tendencia entre el inicio y el fin de la década indica que ha disminuido el porcentaje de profesores con títulos académicos en el medio rural. De aquí se podría concluir que el aumento del acceso

a la educación primaria en las áreas rurales ha sido logrado reduciendo en alguna medida la calidad del personal docente, entendida ésta en términos de la titulación académica. Tal vez uno de los factores que más incide en esta situación es que los maestros calificados prefieren trabajar en las ciudades, pues el salario diferenciado que reciben (en los casos donde esto ocurre) por trabajar en el área rural, no compensa las difíciles condiciones de vida de esos lugares ni el ingreso adicional que les reportan las actividades no docentes que pueden realizar en las ciudades.

Gráfica 13

**Porcentaje de Docentes con los Títulos Académicos Exigidos:
Rangos para América Latina**



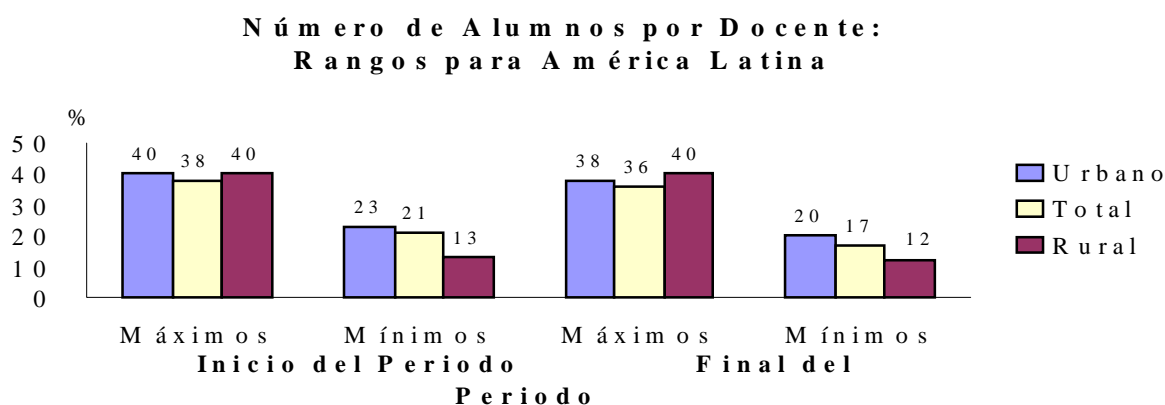
Fuente: Anexo Estadístico. Cuadro 15.

Estos resultados dan cuenta de que, en términos de formación de docentes, aún queda un contingente de maestros que no ha cumplido o no ha tenido la oportunidad de cumplir con los requisitos académicos básicos establecidos por los poderes públicos de los países para el ejercicio de la docencia en el nivel de primaria. Es probable también que esta situación esté estrechamente relacionada con la edad de los maestros, así como también con las condiciones para el ejercicio de la docencia, afectando más a aquellos maestros con mayor edad y/o con los que desempeñan en condiciones más difíciles (zonas rurales aisladas o marginales urbanas), lugares en donde las exigencias académicas se flexibilizan puesto que los profesionales más calificados tienen mayores oportunidades para optar.

Con el objetivo de asegurar mejores niveles de aprendizajes en los alumnos de escuelas ubicadas en localidades apartadas, en la región aparecen iniciativas tendientes a desarrollar estrategias o medidas compensatorias para paliar los déficits en el manejo de los contenidos curriculares que pudieran tener los docentes de esos centros educativos.

La cantidad de alumnos que un docente debe atender en el aula y la relación de esta variable con los aprendizajes ha sido un tema de discusión constante. La evidencia empírica ha demostrado que esta correlación es baja, y que el número de alumnos por docente no explica significativamente los resultados en el aprendizaje⁶. La *Gráfica 14* muestra una leve disminución en los rangos máximos y mínimos del número de alumnos por docente. Los datos reportados por los países reflejan, sin embargo, disparidades en el comportamiento de este indicador que sugieren más bien un estancamiento durante la década.

Gráfica 14



Fuente: Anexo Estadístico. Cuadro 16.

El elevado número de alumnos por docente en las zonas rurales de algunos países podría explicarse por la existencia de escuelas unidocentes y multigrado, donde sólo un docente atiende a alumnos de diferentes edades y grados.

De acuerdo a los informes nacionales, la capacitación docente fue una prioridad de política para elevar la calidad de la educación, pero la falta de información comparable limita la evaluación de este punto.

Conclusiones

- Las políticas de educación primaria de los países estuvieron marcadas fuertemente por la intención de elevar la calidad de la educación mediante el aumento de la pertinencia de los contenidos, la profesionalización docente y la medición de los resultados de los aprendizajes. Este criterio de calidad se asoció al interés por mejorar la equidad de las oportunidades educativas buscando el acceso y permanencia en la primaria de los niños en situaciones de pobreza, ofreciendo alternativas de educación intercultural bilingüe a la población indígena, y promoviendo la integración a la educación regular de los niños con necesidades educativas especiales.

⁶ Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado, UNESCO-SANTIAGO, Noviembre 1998.

- La educación primaria pudo ofrecer servicios a un porcentaje mayor al de los niños en edad oficial de cursar ese nivel. Es notable el repunte de la atención en los sectores rurales, lo que reflejaría la intención de los países por reducir las diferencias entre lo urbano y lo rural en materia de acceso, cobertura y permanencia.
- Un porcentaje importante de niños no asiste a la primaria cuando está en edad de hacerlo. Para mejorar esta situación es necesario primero analizar las causas de esta ausencia para dar una respuesta coherente a este problema.
- A pesar de los progresos, un elevado porcentaje de niños no alcanza el quinto grado de primaria, especialmente en las áreas rurales. Esto lleva a que en el largo plazo no habrá una disminución drástica del analfabetismo y, además, que esos niños al crecer tendrán altas probabilidades de vivir en situaciones de pobreza.
- Los resultados de los estudios de medición de los aprendizajes sugieren que una parte importante de los niños que alcanzan el cuarto grado son incapaces de comprender un texto sencillo. Este hallazgo invita a analizar la enseñanza de la lecto-escritura, conocimiento que es condición esencial para seguir aprendiendo, para comunicarse y para evitar caer en el analfabetismo funcional.
- Si bien es cierto la región ha progresado en cuanto a la medición de los resultados de los aprendizajes, hace falta avanzar hacia evaluaciones que den cuenta del impacto de los programas y las políticas educativas. De esta manera se podrá documentar el costo-beneficio de diferentes alternativas de política que persiguen un mismo fin.
- La mayor parte de los países de la región asignó una alta prioridad al fomento de la equidad de oportunidades educativas. Los datos proporcionados por los países muestran que no existe discriminación en el acceso y permanencia de las niñas en la educación primaria. Sin embargo, no se dispone de información sobre la calidad de la oferta educativa dirigida a los grupos prioritarios, ni tampoco del impacto de los programas en cuanto a la reducción de la desigualdad de oportunidades.
- El porcentaje del PNB dedicado al gasto corriente en educación primaria permaneció prácticamente constante durante la década. Sin embargo, dado el crecimiento del propio PNB, los recursos destinados a la educación primaria en América Latina se incrementaron modestamente en términos absolutos.
- En todos los países aumentó moderadamente el gasto corriente por alumno en porcentaje del PNB per cápita. Tal como se dijo ésta es la medida de gasto que se correlaciona más estrechamente con el desempeño de la educación primaria.
- Dadas las características de la información solicitada a los países, no es posible afirmar cual es la distribución del gasto en educación primaria, y de esa manera analizar la relación entre las intenciones de política y la asignación de

recursos financieros. Tampoco es posible ver la eficiencia del gasto en educación en algún análisis de tipo costo-beneficio.

- Los países han realizado esfuerzos para mejorar la calidad de la educación a través de la profesionalización y capacitación de los docentes. Sin embargo, existen disparidades en los requisitos nacionales de estudio y titulación para los docentes.
- Algunos países mencionaron que las actuales condiciones de trabajo de los docentes no siempre son óptimas. Por tal motivo, tienen como prioridad mejorar las condiciones laborales de los docentes del sector público, y especialmente los de las áreas rurales. Así se evitará la migración de los mejores profesores desde el sector público hacia el privado y de las zonas rurales a las urbanas.
- Un reducido número de países destacó a la evaluación del desempeño docente y la selección de docentes por concurso como dos medidas tendientes a elevar la calidad del profesorado y de la educación.

IV. ALFABETIZACION Y EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS

Introducción

La Declaración de Jomtien fue explícita en dar el mayor peso a la superación de inequidades educativas y en la atención prioritaria a las poblaciones en situación de marginación, en las que las diferentes expresiones de analfabetismo constituyen obstáculo central para una educación realmente para todos. La visión ampliada de educación básica promovida por Jomtien ofrece características innovadoras respecto a la convencional, ya que comprende tanto a niños, jóvenes como adultos, se desarrolla dentro y fuera del aparato escolar y dura toda la vida, no midiéndose por el número de años de estudios, sino por lo aprendido efectivamente a través de múltiples canales, reconociéndose entre éstos los saberes tradicionales .

En Jomtien se afirmó y propuso que cada persona deberá aprovechar las oportunidades educativas que satisfagan sus necesidades básicas de aprendizaje esenciales para sobrevivir y desarrollarse. Asimismo, se establecieron las siguientes metas que dicen relación con la educación de jóvenes y adultos:

- La reducción de la tasa de analfabetismo a la mitad para el año 2000, haciendo hincapié en la alfabetización femenina.
- Ampliar los servicios de educación básica y de capacitación a otras competencias necesarias para los jóvenes y adultos.
- Aumentar la adquisición, por parte de los individuos y las familias, de conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor.

1. El analfabetismo y la alfabetización durante la década

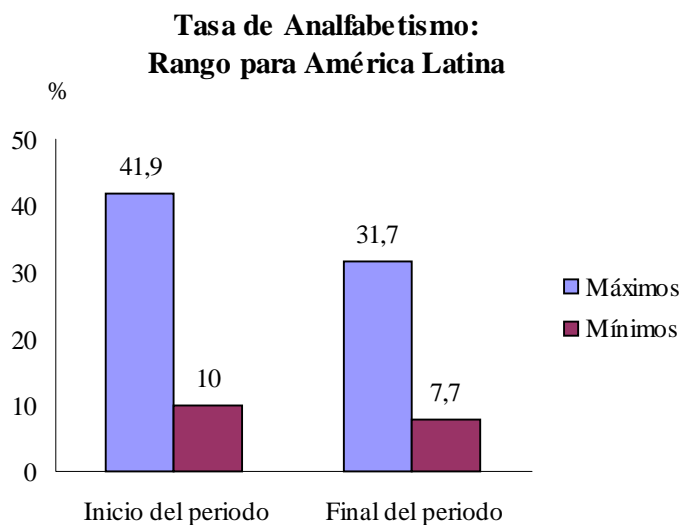
El analfabetismo es la máxima expresión de vulnerabilidad educativa. El problema del analfabetismo se plantea en términos de desigualdades: la desigualdad en el acceso al saber está unida a la desigualdad en el acceso al bienestar. Por ello es estrecha la coincidencia entre las poblaciones más pobres y la población con mayores índices de analfabetismo y sin instrucción suficiente.

Según los informes nacionales, esta década se ha caracterizado por una importante reducción en las tasas de analfabetismo. Sin embargo, no se alcanzó la meta propuesta por Jomtien de reducir a la mitad las tasas de analfabetismo de 1990. La *Gráfica 15* muestra que el rango de valores de la tasa de analfabetismo ha disminuido entre el inicio y el final de la década.

Siguen existiendo diferencias importantes entre las zonas urbanas y las zonas rurales y en muchos casos, las mujeres en las zonas rurales y en poblaciones indígenas muestran las mayores tasas de analfabetismo.

La mayoría de los países mencionan que la universalización de la educación básica ha permitido que las tasas de analfabetismo se concentre sobre todo en las poblaciones mayores de 24 años. Pero además, numerosos son los ejemplos de programas de alfabetización que han motivado también esta reducción en las tasas de analfabetismo de los países de la región.

Gráfica 15



Fuente: Anexo Estadístico. Cuadro 18. Con el objetivo de reflejar claramente el nivel de logro en la meta establecida por Jomtien, en la *Gráfica 15* se usó la tasa de analfabetismo, complemento de la de alfabetización que aparece en el Cuadro 18.

2. Programas de alfabetización y de educación de jóvenes y adultos

De acuerdo a los informes de los países, ha habido importantes programas de alfabetización y educación de jóvenes y adultos durante esta década. Algunos de estos programas siguen aún vigentes.

En el Brasil, por ejemplo, se mencionan importantes programas de educación de jóvenes y adultos –entre ellos el Programa de Acción Solidaria para la Alfabetización– realizado por los gobiernos estatales, municipales, empresas privadas y Organismos No Gubernamentales.

En Cuba, la educación de adultos está destinada a asegurar una educación permanente para los trabajadores, los campesinos, las amas de casa y los adultos subescolarizados. Estos esfuerzos fueron realizados por el Ministerio de Educación, y otros organismos del Estado e Instituciones. Entre 1991 y 1992, se realizó un Plan de Perfeccionamiento en nivel primario y secundario de educación de adultos con la introducción de la enseñanza de una segunda lengua. Entre 1993 y 1994, se realizaron Programas Alternativos Comunitarios y las Academias de Artes Manuales ofrecieron cursos para las mujeres.

El Ecuador cita la Campaña Nacional de alfabetización “Monseñor Leonidas Proaño, (1988-1992) como artífice de la reducción del analfabetismo en este país. Esta estrategia de movilización de las universidades, magisterio nacional, iglesias, fuerzas armadas, escuelas secundarias, organismos de base y voluntariado, fue seguida por el Programa Nacional “El Ecuador Estudia”, (1989-1992), que fue un sistema alternativo compensatorio que introdujo nociones de medio ambiente, salud, cultura y primaria completa.

En El Salvador se ha contado con cuatro programas o proyectos de alfabetización: Alfabetización y Educación Básica para Todos, (1990-1993), apoyado por la UNESCO. Educación Básica de Adultos vinculada con el Trabajo Productivo (1993) apoyado por el PNUD. Alfabetización y Educación básica de Adultos en El Salvador (1994-1998), apoyado por la Cooperación Española y el Proyecto Centroamericano de Alfabetización en El Salvador, Método ABCDEspañol, apoyado por la Comunidad Europea.

Estos programas han permitido alcanzar a poblaciones distintas tales como las mujeres, las poblaciones en centros penales, a desmovilizados de la guerra civiles y han ayudado en la nivelación de maestros populares.

En Guatemala, la creación de una red de entidades gubernamentales y no gubernamentales, en 1986, ha servido para canalizar todos los esfuerzos a través de varios programas de Alfabetización (1990-2000), de Post Alfabetización (1992-2000); Programa de Alfabetización y de Post Alfabetización Bilingüe (1995-2000), que ofrece atención bilingüe en 17 lenguas mayas.

En México el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), ha instaurado un sistema de estímulos al desempeño del personal docente, el cual recibe gratificaciones de acuerdo con los resultados que se obtienen, y no con el número de personas atendidas. Esto ha contribuido a elevar los índices de certificación o terminación de estudios. Por otro lado, los estímulos a los alfabetizadores que trabajan en poblaciones lejanas, dispersas o de habla indígena, son más altos. En 1997, el INEA inició un Programa de Secundaria a Distancia para que trabajadores y otras personas deseadas de completar la educación secundaria.

En Nicaragua, se ha contado con cuatro importantes programas, implementados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes: de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (urbana, hasta el 6to grado); de Educación Básica al Campo (rural, hasta el 4to grado). La Primaria Nocturna para trabajadores (urbana) y desde 1998, el Proyecto Regional ABCDEspañol.

Estos proyectos cubren a las mujeres analfabetas, desmovilizados y excombatientes (Programa de Reinserción del Instituto de desarrollo Rural); a discapacitados (Centro de Formación Cultural para personas ciegas); adolescentes mayores de 13 años que trabajan en el comercio informal; al Sistema Penitenciario y finalmente ofrece un Programa especial para la Costa Atlántica en lenguas Miskito y Sumo.

En Paraguay, la alfabetización y la educación de adultos son ofrecidos mediante cursos organizados tanto por el Ministerio de Educación y Cultura, como por otros Ministerios: de Agricultura y Ganadería, de Justicia y trabajo, de Salud Pública y Bienestar Social, de Defensa y ONGs de Educación Popular y de Educación y Desarrollo Comunitario. Existe una Red de apoyos específicos a la educación de jóvenes y adultos llamada REDALF, que agrupa a entidades gubernamentales y no gubernamentales. El Ministerio de Educación y Cultura ofrece programas de Educación Básica de Adultos y de Capacitación Laboral. Ha comenzado el diseño curricular de Educación Básica Bilingüe; diseño curricular del 7mo Grado a Régimen Especial; diseño de un Programa Especial para Adolescentes Fuera del Sistema Escolar. Además desde 1999 se cuenta con 10 Centros Integrados de Acción Comunitaria.

Además, existe un Programa Rural de Educación Bilingüe Intercultural por Radio, que es ofrecido por el Programa Fé y Alegría.

En República Dominicana existen varios programas que están siendo desarrollados por la Dirección general de Educación de Adultos, para reducir las tasas de analfabetismo y promover la educación de jóvenes y adultos: Educación para el Trabajo; Educación para Adultos (laboral y vocacional); el Movimiento Ocho (educación no presencial de adultos); Educación Técnico Profesional; la Radio Educativa Dominicana y la Televisión Educativa.

Conclusiones

- La tasa de analfabetismo se redujo en todos los países de América Latina, sin llegar a alcanzarse la meta de Jomtien de reducir las tasas a la mitad de los niveles que tenían en 1990.
- El analfabetismo se concentra en la población de 24 y más años, así como en las zonas rurales, urbano-marginales e indígenas.
- El mayor analfabetismo en las zonas rurales tiene su origen en el rezago con que la educación primaria llegó a ese sector, además del magro desempeño que ha tenido en términos de supervivencia hasta el quinto grado.
- Existe escasez de información acerca del analfabetismo, dado que ésta se recoge a través de los censos que son decenales.
- A pesar de que existen programas masivos de alfabetización y/o de educación de jóvenes y adultos que se llevan a cabo con la colaboración de entidades gubernamentales y no gubernamentales (como empresas, organismos religiosos, agencias de las Naciones Unidas, de cooperación bilateral o de los Bancos), una debilidad importante de la educación de adultos en la región, es que ésta no ha sido considerada dentro de las reformas educativas ni en las políticas educativas prioritarias. Si bien es cierto que esto favoreció la incorporación de múltiples actores de la sociedad civil en la provisión de este servicio educativo, la falta de una políticas de Estado claras ha provocado la pérdida de articulación y coherencia entre las acciones de los diferentes actores.
- No existen estudios de medición del impacto que las políticas de educación para jóvenes y adultos han tenido para mejorar las condiciones de vida, la productividad y las posibilidades de empleo de las personas beneficiadas por tales políticas.
- Una de las debilidades de las actuales reformas educativas es que tocan principalmente al sistema escolar; la educación básica se reduce a la educación formal y se centra en los infantes y niños. En buena medida quedan excluidas de ella no sólo los jóvenes y adultos sino también diferentes expresiones familiares y comunitarias y las prácticas educativas no formales. Hacia el futuro, la educación de jóvenes y adultos debe ser parte integrante de dichos procesos.

- Otra característica propia de esta década es la de introducir en estos programas la preparación para el trabajo. Esto ha sido importante para facilitar la flexibilidad laboral y la posterior inserción en un mercado de trabajo cada vez más cambiante.
- Finalmente, según muestra el capítulo referido a la educación básica, una disminución drástica y sustantiva del analfabetismo supone no sólo acciones de alfabetización y educación de jóvenes y adultos, sino también un incremento sustancial de la retención y éxito oportuno de niños y niñas en la educación básica o primaria regular, pues son los desertores de ese nivel quienes engrosan las filas de analfabetas absolutos y funcionales.

Para replantear el tema de la educación de jóvenes y adultos hay que considerar la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos, desarrollada en Hamburgo en julio de 1997. Dicha Conferencia invita a reconceptualizar la alfabetización y la educación de jóvenes y adultos asociando el acceso a la cultura escrita, con la educación básica y con los crecientes procesos de información e informática para favorecer la participación de las poblaciones excluidas en todas las actividades sociales, culturales, políticas y económicas de los países.

V. COMPETENCIAS BASICAS Y EDUCACION PARA UNA VIDA MEJOR

Introducción

Según la Declaración de Jomtien, desde una perspectiva educativa, la clave del desarrollo humano radica en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades comprenden el dominio, tanto de los instrumentos fundamentales de aprendizaje (la lectura, escritura, expresión oral y escrita, aritmética y resolución de problemas), como de contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos, habilidades, valores y actitudes), que requieren los seres humanos para sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones informadas, y continuar aprendiendo. Estos contenidos básicos de aprendizaje pueden incorporarse en los currícula de la educación formal, o bien dar lugar a programas extra escolares y no formales, que se pueden agrupar bajo el concepto genérico de “Educación para una Vida Mejor”.

La evaluación de este aspecto se ha centrado en determinar la expansión de la provisión de educación y capacitación de las competencias básicas para jóvenes y adultos, y la efectividad de la provisión de esta educación en términos de cambios de conducta e impactos en la salud, el empleo y la productividad. Para obtener información al respecto, se elaboraron unos cuestionarios, que fueron enviados a las Comisiones Nacionales la UNESCO de los países, en los que se solicitaba a los gobiernos información sobre las actividades y programas de educación para la vida que se están desarrollando a través del sistema escolar formal, actividades extra-escolares, y medios de comunicación de masas, así como de sus características, alcances e impactos.

1. La inclusión del enfoque de las necesidades básicas de aprendizaje en las reformas educativas en América Latina

En los informes de algunos países se afirma que el enfoque de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje y la adquisición de competencias, ha sido un elemento inspirador de los nuevos currícula. En otros, aunque no se reconoce de forma explícita, se han incluido objetivos y contenidos acordes con el enfoque de necesidades básicas de aprendizaje postulado en Jomtien.

En Bolivia las necesidades básicas de aprendizaje han orientado la definición de “objetivos, contenidos, situaciones de aprendizaje y mecanismos de evaluación”. En Colombia se ha pasado de un enfoque centrado en la adquisición de conocimientos a un énfasis en las competencias. En Ecuador, las necesidades básicas se han considerado como las herramientas esenciales para continuar aprendizajes más complejos y los conocimientos indispensables para que las personas puedan desarrollarse plenamente, participar, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones, y seguir aprendiendo.

El enfoque de las necesidades básicas de aprendizaje constituye un punto de partida compatible con diversos principios o tradiciones pedagógicas o psicopedagógicas. Se ha producido una tendencia hacia la adopción del constructivismo como marco explicativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de metodologías

activas y participativas que favorezcan el aprendizaje significativo, lo cual es señalado de forma explícita por varios países. Al mismo tiempo, la necesidad de hacer evidente la adquisición de los instrumentos básicos de aprendizaje por parte de los alumnos ha favorecido el desarrollo de los sistemas de evaluación de la calidad de la educación en la región.

2. Programas y contenidos de educación para la vida

Si bien cada país define cuáles son los contenidos básicos de aprendizaje para desarrollar una educación para la vida, se pueden identificar un conjunto de temas que tienen mayor presencia en las propuestas de los países:

- Respetar la dignidad de la vida humana construyendo una cultura de paz.
- Fortalecer la democracia y respetar los derechos humanos.
- Desarrollar una vida sexual, afectiva y familiar plena.
- Adoptar estilos de vida físicos y mentalmente saludables.
- Reconocer y afirmar la igualdad de derechos y oportunidades y el respeto a la diversidad ante las diferencias de género, étnicas y culturales.
- Respetar y cuidar el medio ambiente.
- Respetar el patrimonio cultural propio y de otros.

Las competencias básicas y los temas de Educación para la Vida son tratados de diversas formas en los países de la región. Del análisis de la información se desprenden las siguientes tendencias:

a.- **La prioridad de contenidos y temas está relacionada con las situaciones más relevantes de los países, aunque hay temas compartidos por todos.**

Por ejemplo, los temas vinculados al respeto a los derechos humanos y la cultura de paz tienen una gran importancia en países como Guatemala y Colombia. En todos los países se destacan programas relacionados con la igualdad de derechos y oportunidades y el respeto a la diversidad de género, etnias y culturas. Algunos países, como Paraguay, muestran una preocupación particular por la promoción de la tolerancia y la no discriminación en el ámbito de la discapacidad, de las etnias y del género, de modo simultáneo. Los temas relacionados con el cuidado del medio ambiente muestran gran importancia en todos los informes

Varios países reportan la incorporación de programas y actividades destinadas a investigar los estereotipos de género y las prácticas sexistas en la escuela, y algunos de ellos están realizando cambios en sus libros de textos y capacitación de docentes para eliminar este tipo de discriminación. Aunque en América Latina no existe discriminación en el acceso en función del género, existen otro tipo de discriminaciones en la escuela que están estrechamente relacionadas con los estereotipos dominantes⁷. Por este motivo las actividades que están emprendiendo los países en este aspecto resultan de primordial importancia.

⁷ Por ejemplo, la investigación educativa ha detectado que las niñas tienen menos oportunidades de aprendizaje de matemáticas y ciencias, que los niños por efectos de los estereotipos dominantes. Ello conduce a que finalmente en el mercado de trabajo, las actividades más complejas y mejor remuneradas sean predominantemente masculinas.

Las actividades relacionadas con la vida sexual y familiar no son mencionados en todos los informes, y solamente algunos países incluyen esta dimensión en los currícula de la educación primaria o básica, porque la mayoría de las veces esta dimensión se trata en el nivel secundario. Destaca la gran importancia que tienen los programas de salud sexual y reproductiva en Argentina, Brasil y Cuba, que incluyen actividades de prevención del VIH/SIDA.

b.- El tratamiento curricular de los contenidos y temas relacionados con la educación para una vida mejor es diferente en los países. Las modalidades adoptadas más frecuentemente son las siguientes:

- Hay países que los incluyen como parte de los objetivos nacionales de educación y los incorporan en una o más asignaturas específicas, como ciencias sociales o naturales.
- En otros países forman parte de objetivos nacionales de tipo transversal y se abordan a lo largo de todo el currículo.
- En otros, se incluyen tanto en los objetivos transversales como en las diferentes asignaturas o áreas curriculares.

Algunos países, como Colombia, enfatizan las dimensiones éticas y los valores que están en el trasfondo del respeto a los derechos humanos, la tolerancia, la democracia y la paz, y sus objetivos de aprendizaje se orientan a desarrollar en los alumnos las capacidades de discernimiento necesarias para actuar a partir de la reflexión crítica de los temas. Casi la totalidad de los informes recibidos reportan diversas actividades de capacitación de maestros, y algunos han producido materiales y textos. De lo anterior, se puede inferir que existe un trabajo real en las aulas en relación con estos temas, aunque no se dispone de datos que respalden esta última afirmación, porque no se cuenta prácticamente con evaluaciones de impacto.

c.- Existe una gran variedad de modalidades y programas extra- escolares para trabajar los contenidos y temas relacionados con la educación para una vida mejor. Son frecuentes las actividades extramuros relacionadas con estos temas, en tiempo lectivos regulares, en tiempos adicionales o en jornadas sabatinas. Otro tipo de actividades son las competencias y certámenes. En Uruguay se realizan concursos anuales sobre temas relacionados con los Derechos Humanos, en conjunto con la Corte Suprema; en Panamá se realizan campeonatos deportivos inter primarios e intercolegiales; en Chile la ampliación de la jornada escolar constituye una gran oportunidad para tratar estos temas.

d.- Estos temas se abordan a través de una multiplicidad de acciones de educación no formal destinadas a los jóvenes y adultos. Estas actividades son realizadas por Organizaciones No Gubernamentales, asociaciones de la sociedad civil, o por otras dependencias estatales fuera del sector educativo (Ministerios de Salud, de Agricultura, del Trabajo, o Institutos dependientes de otros sectores.) Esta multiplicidad de acciones por parte de diferentes actores, pone de manifiesto la influencia del principio postulado en Jomtien relacionado con la educación como tarea de todos.

El alcance de estas actividades es muy variable en cobertura y duración. Existen proyectos locales que abarcan un pequeño número de persona y proyectos de ámbito nacional con amplia cobertura. Algunos proyectos tienen una corta duración y otros llevan años de aplicación. La finalidad de los programas también es distinta, algunos persiguen ofrecer instrumentos básicos de aprendizaje, como un complemento de la educación regular, y otros tienen como objetivo ofrecer capacitación laboral o para el trabajo, capacidad de organización, y respuestas cívico políticas.

Los temas que se abordan a través de los programas de Educación para la Vida también son diversos. En Brasil y Cuba se incluyen aspectos relacionados con la educación para la salud y la sexualidad; en Panamá se desarrolla un programa intersectorial contra el dengue; en Guatemala se está haciendo un gran esfuerzo por parte de instituciones de la sociedad civil en programas compensatorios de la educación regular, de capacitación para el trabajo y de competencias básicas. La preocupación de Guatemala por establecer vínculos más formales entre el Estado y esas organizaciones, anticipan, de alguna manera, respuestas a los problemas de articulación, calidad e impacto de estos programas. Estos programas no formales pueden ser el punto de partida para una vigorosa acción educativa a favor de los grupos sociales y étnicos excluidos.

- e.- Los organismos internacionales han actuado como catalizadores en la apertura y aplicación de estos temas en programas de educación no formal; sin embargo, a medida que avanza su inclusión en el curriculum de la educación formal, el esfuerzo nacional es creciente.** El Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP); UNICEF; el PNUD y la UNESCO, han contribuido a desarrollar estos programas en prácticamente todos los países de la región. Algunas conferencias internacionales de la década como la de Medio Ambiente y Desarrollo; Población y Desarrollo y la de la Mujer, establecieron un marco propicio para que los organismos internacionales impulsaran el financiamiento y la cooperación técnica. El Banco Mundial y el Interamericano de Desarrollo han derivado parte de sus préstamos a desarrollar temas de educación para la salud en las escuelas. LA UNESCO, con el apoyo de otras agencias del sistema de Naciones Unidas como ONUSIDA, está apoyando la inclusión de la prevención del VIH/SIDA en los curricula formales, mientras que el FNUAP sigue desarrollando programas de educación en población con diversos ministerios de la región. A su vez, UNICEF apoya las innovaciones en educación inicial no convencional, los temas de comunicación y producción de materiales.

En la medida que los temas de educación para la vida pasan a formar parte de los curricula de la educación formal, los materiales, la capacitación y el aprendizaje derivado de los proyectos apoyados por las agencias se transforman en herramientas disponibles para todos los profesores. Al mismo tiempo, las agencias mantienen su apoyo a programas innovadores en el campo de lo no formal. Estos programas, más adelante, podrán alimentar a la educación formal y a las actividades extra escolares, posibilitando el establecimiento de un ciclo de innovación, desarrollo, diseminación y masificación de contenidos y metodologías de educación para la vida.

3. El uso de medios de comunicación de masas y de tecnologías de información

La utilización de los medios de comunicación de masas como vehículos de educación constituye una de las estrategias propuestas por Jomtien, ya que ofrecen enormes posibilidades de impartir educación básica al público en general, y a determinados grupos que resultan difíciles de alcanzar por otros medios.

Los informes de los países revelan que la utilización de los medios de comunicación de masas con fines educativos, en particular de la radio y televisión, es aún muy escasa dentro de la región. Esto significa que existe un potencial de comunicación utilizable para educar que no se está aprovechando suficientemente.

Cuatro países reportan un uso intensivo de los medios de comunicación. En Brasil y México se utiliza fundamentalmente la televisión, mientras que en Guatemala y Ecuador se usa la radio como vehículo para la formación. En Ecuador también se utiliza la prensa escrita como medio para informar y crear conciencia en la sociedad sobre la importancia de la educación. A través de estos programas se trata de mejorar el nivel educativo de la población en general, especialmente de las zonas rurales ya aisladas y de los grupos indígenas. La mayoría de ellos tienen como finalidad promover la educación de adultos y el desarrollo comunitario. También es frecuente la utilización de estos medios para elevar el nivel de información de la población en temas relacionados con la salud y la prevención de enfermedades. Recientemente, la televisión y los videos se están constituyendo en eficaces medios para la capacitación de los docentes.

Respecto del uso de las computadoras personales e Internet como auxiliares de los procesos de aprendizaje, prácticamente todos los países de América Latina mencionan algún tipo de proyecto. En algunos países como Costa Rica y Chile, la dotación de equipos y la conexión a Internet alcanzará en los próximos años a gran parte de las escuelas de educación secundaria y a una proporción significativa de las de educación básica (incluyendo la básica rural). Otros países como Brasil y México están estableciendo redes nacionales, y dotando de equipos a centros educativos urbanos. Sin embargo, en toda América Latina persisten grandes obstáculos técnicos y financieros para asegurar una universalización del hardware computacional y de comunicaciones en el ámbito de las escuelas. De hecho, la utilización de estos medios en la formación de los docentes y la producción de software instruccional recién están comenzando.

Conclusiones

- El enfoque de las necesidades básicas de aprendizaje propuesto por Jomtien ha sido un principio orientador en las reformas curriculares de los países de la región. Los contenidos básicos de aprendizaje están presentes tanto en los currículos de la educación formal, como en numerosos programas de educación no formal dirigidos a los jóvenes y adultos.
- En la mayoría de los países se han incorporado en las reformas curriculares temas relacionados con la Educación para la vida, ya sea como objetivos transversales o agregando temas relevantes en las asignaturas existentes. Sin

embargo no se cuenta con evidencia empírica sobre el grado de aplicación efectiva en las aulas, su nivel de oportunidad y calidad, y su impacto en la vida cotidiana de los educandos. Se requieren evaluaciones nacionales que informen a este respecto.

- Existe una multiplicidad de actividades extraescolares y programas no formales que abordan las competencias básicas y la educación para una vida mejor. Una de las influencias más positivas de Jomtien en este aspecto ha sido la de abrir y legitimar diversos espacios para tratar temas como la educación para la paz, derechos humanos, vida familiar y sexualidad, y respeto a las diferencias, entre otros. Sin embargo, tampoco se dispone de información suficiente sobre el modo en que se articulan y complementan los sectores público, privado y no gubernamental para enriquecer estos procesos educativos, ni sobre la calidad e impacto de las acciones emprendidas por estas instancias. Se requieren investigaciones y evaluaciones, y un gran esfuerzo de organización política y administrativa que permita concertar las acciones emprendidas por diferentes sectores e instancias.
- Las agencias internacionales, impulsadas por las grandes conferencias de la década, han jugado un rol clave en el desarrollo de programas innovadores en el ámbito de la educación para la vida. A su vez, muchos de estos programas han servido formular las currícula, los planes y programas, y las actividades y materiales de la educación formal a escala nacional. De este modo, hay un efecto verificable de las conferencias, el financiamiento y la cooperación internacional. Empero, se requiere una mejor articulación de los esfuerzos de las agencias, las ONGs, y los ministerios de educación con las instituciones formadoras de docentes a fin de que los hallazgos, las innovaciones y las mejores prácticas pasen a formar parte del acervo de habilidades y conocimientos de los futuros profesores.
- El uso de los medios de comunicación de masas como vehículos para promover la educación es aún incipiente en la región, aunque algunos países han emprendido acciones importantes al respecto. En consecuencia, hay un gran potencial y un espacio abierto para ser utilizado tanto en las acciones dirigidas a elevar el nivel de formación de la población como en la formación de los docentes. El abaratamiento de los costos de las comunicaciones masivas hace que éstas estén cada vez más al alcance de los responsables de la educación. En lo que respecta a la radio y la televisión, las restricciones no son tanto financieras como técnicas y organizativas. Se requiere pasar de los pequeños proyectos artesanales al dominio y uso de los medios en gran escala, instalando una verdadera industria de la comunicación educativa no lucrativa, en la que haya una estrecha articulación y complementariedad de los sectores de educación, cultura y medios de comunicación.
- El uso de la computación e Internet como medio de apoyo para el aprendizaje y la formación de los docentes es aún muy escasa en la región. Es fundamental evitar que estas nuevas tecnologías se conviertan en un factor más de desigualdad, es decir que los niños que asisten a las escuelas urbanas y de clase media adquieran las herramientas tecnológicas mientras que sus hermanos rurales, indígenas o pobres se ven excluidos. Esto implica analizar las estrategias que puedan minimizar este aspecto.

- La medición o evaluación externa del impacto en los cambios de conductas, originados por los programas formales o no formales de educación para la vida, es escasa. En cambio, las evaluaciones de procesos realizadas por quienes implementan los programas son más frecuentes y suelen mostrar una alta aceptación de los mismos.

VI. CONCLUSIONES GENERALES

1. Balance General de Educación Para Todos en América Latina

- En todos los países de la región se han realizado esfuerzos importantes para avanzar en el cumplimiento del Marco de Acción de EPT. Sin embargo, a pesar de que ha habido avances importantes, no se han logrado en su totalidad las metas establecidas en él. Todavía queda un largo camino por recorrer para hacer efectiva una educación para todos desde el nacimiento y a lo largo de toda la vida, sin ningún tipo de exclusión.

La educación como tarea de todos ha comenzado a ser una realidad en la región. Existe una mayor participación de la sociedad civil en la definición de políticas educativas y en el desarrollo de programas, especialmente no convencionales, dirigidos a la primera infancia, educación de jóvenes y adultos y grupos en situación de desventaja. En la educación primaria la oferta educativa es mayormente pública y de modalidad formal, y la participación de la sociedad civil es menor. No obstante los avances señalados en la participación social, existen problemas de articulación y de concertación de acciones entre las iniciativas gubernamentales y no gubernamentales, y un escaso desarrollo de políticas intersectoriales.

- **Cuidado y educación de la primera infancia.** Existe una mayor conciencia en la región sobre la importancia de la educación en estas edades, que se refleja en un mayor desarrollo de políticas y en la expansión de los programas dirigidos a la primera infancia. Sin embargo, subsisten problemas importantes de cobertura, equidad y calidad. La cobertura se concentra en las zonas urbanas y estratos socioeconómicos medios y altos, así como en las edades más próximas a la educación primaria. La cobertura en las edades de 0 a 3 años es muy escasa y se realiza principalmente a través no modalidades no convencionales impulsadas por iniciativas no gubernamentales. En relación con la calidad, se han realizado avances en la elaboración de currícula para estas edades pero se observan problemas de infraestructura, recursos didácticos, formación de recursos humanos; articulación de programas formales y no formales; y ausencia de estándares que permitan evaluar el nivel de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, y el impacto y calidad de los programas.
- **Educación primaria.** El mayor esfuerzo por llevar educación para todos en la región se realizó en la educación primaria y, principalmente, a través de modalidades formales. La mayoría de los países llevó a cabo reformas dirigidas a la ampliación de la cobertura, al aumento de la pertinencia, a la mejora de la eficiencia, la calidad, y la equidad. Las políticas estuvieron marcadas por programas de focalización, transformaciones curriculares, impulso a la descentralización y a la autonomía escolar, programas de formación docente, dotación de materiales de apoyo, y reformas en los marcos legales. Aunque la cobertura en primaria ha registrado notables avances, existen serios problemas de repetición y abandono. Persisten también problemas de inequidad entre la zona urbana y rural, y los grupos marginales siguen a la zaga en la distribución de las oportunidades educativas.

- **Adquisiciones y resultados del aprendizaje.** Durante la década, los países han otorgado gran importancia a los aprendizajes de los alumnos y a la medición de sus resultados. Se han implementado reformas curriculares para mejorar la pertinencia de los aprendizajes, incluyendo otro tipo de contenidos, y dejando un margen de apertura para que los centros escolares contextualicen y enriquezcan los aprendizajes mínimos establecidos por la Administración Educativa. Durante esta década también se han generado y consolidado sistemas nacionales de evaluación de los aprendizajes. No obstante los esfuerzos realizados para mejorar la calidad, los resultados de los estudios de medición de los aprendizajes sugieren que una parte importante de los niños que alcanzan el cuarto grado presentan serias deficiencias para comprender el mensaje de un texto sencillo y para realizar cálculos y operaciones aritméticas elementales.
- **Educación de jóvenes y adultos.** El analfabetismo se redujo en todos los países de América Latina, sin llegar a cumplir la meta de Jomtien. Este se concentra en la población de 24 años y más, en las zonas rurales, urbanomarginales e indígenas. La educación de jóvenes y adultos, si bien fue atendida en los países, no formó parte de las prioridades nacionales ni de las reformas educativas. Existe una multiplicidad de programas desarrollados por iniciativa gubernamental y no gubernamental, sin embargo se observan problemas de articulación y coherencia entre las acciones que se desarrollan. Durante los noventa se detectó un cambio de orientación para acercar este tipo de educación hacia el mercado del trabajo, pero no se tiene información sobre el impacto de estos programas en el mejoramiento de las condiciones de vida, la productividad y las posibilidades de empleo de las personas beneficiadas por tales políticas.
- **Formación en competencias básicas y educación para una vida mejor.** El enfoque de las necesidades básicas de aprendizaje ha sido un principio orientador en las reformas curriculares de los países de la región. La mayoría de los países ha incorporado temas relacionados con la Educación para la vida como derechos humanos, ética, cuidado del medio ambiente, educación sexual, y prevención del VIH/SIDA, entre otros, ya sea como objetivos transversales o agregando temas relevantes en las asignaturas existentes. Estas competencias y temas se desarrollan a través de actividades escolares, extraescolares y de la educación no formal de jóvenes y adultos. Dado que la incorporación de estos temas es muy reciente, se desconoce el grado de aplicación real en las aulas, y su impacto en la vida cotidiana de los alumnos.

La utilización de los medios de comunicación y tecnología de la información como vehículos para promover la educación y de apoyo al aprendizaje, es aún incipiente en la región, aunque algunos países han emprendido acciones importantes al respecto.

2. Logros

- Un buen número de países ha buscado establecer **políticas educativas** consensuadas con la sociedad y con horizonte de largo plazo, con el fin de asegurar la sustentabilidad de las políticas ante los cambios de gobierno. Una muestra de ello es la puesta en marcha de planes decenales de educación por parte de algunas naciones.

- En la década de los noventa los países de la región demostraron una mayor preocupación por mejorar los **modelos y prácticas de gestión**. La gestión de la educación se dio en un marco de mayor descentralización y autonomía escolar, con el aumento progresivo de la participación social.
- La **participación social** en la educación aumentó en la década de los noventa. Ha habido una mayor participación en la definición de políticas y procesos de reformas y en el desarrollo de programas, especialmente en aquellos de primera infancia y de jóvenes y adultos. Los procesos de descentralización y la mayor autonomía de las escuelas han favorecido este aspecto. Las organizaciones no gubernamentales y las agencias internacionales de cooperación han jugado un papel importante en el desarrollo de una educación para todos, especialmente en aquellas áreas que no han sido prioritarias en las políticas de los países
- Se han utilizado estrategias y programas de **discriminación positiva** tendientes a mejorar la distribución de la calidad de la educación y ampliar las oportunidades educativas de los grupos en desventaja. En algunos países la dimensión intercultural-bilingüe es un eje fundamental en las reformas. La integración de los niños y niñas con necesidades educativas especiales también está presente en muchas de las políticas educativas de los países.
- La región mejoró paulatinamente los índices educativos de **cobertura de educación primaria**, especialmente en la zona rural, pero no se ha logrado la universalización. La cobertura de la educación infantil experimentó un aumento importante en la mitad de los países, pero sigue siendo baja, especialmente en las edades de 0 a 3 años. El analfabetismo se redujo en todos los países de la región, sin alcanzar la meta propuesta por Jomtien.
- No hay problemas importantes de **equidad de género** en cuanto al acceso a la educación en los niveles de infantil y primaria. Sin embargo, no se descarta la discriminación de las niñas en los ámbitos rurales, indígenas y urbano-marginales
- Dado que el déficit en cobertura ha disminuido durante la década, las políticas educativas de los países han dedicado mayor atención al **mejoramiento de la calidad** y la promoción de la equidad. En este sentido, se han implementado reformas curriculares dirigidas a aumentar la pertinencia y calidad de los aprendizajes, y se han desarrollado sistemas de medición nacionales para la evaluación de los logros de los alumnos, basados en los currícula vigentes.

3. Temas pendientes y aspectos a mejorar

- A pesar del incremento de **cobertura en la zona rural**, tanto en infantil como en primaria, persiste un patrón de desigualdad entre los sectores urbano y rural.
- La **permanencia de los alumnos en la educación primaria** sigue siendo un problema serio. Entre un 6% y un 41% de los alumnos, a pesar de permanecer hasta seis años en la escuela, no alcanza el quinto grado. Esta situación es

más grave en las zonas rurales, donde entre 16% y el 68% de los niños no llega al quinto año de educación primaria. Esto comprueba que en el nivel de primaria no se están satisfaciendo las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños. Los bajos índices de supervivencia escolar en el sector rural repercuten en el analfabetismo e inciden en la reproducción de situaciones de pobreza.

- La **repetición** tiene graves efectos en la autoestima y posterior rendimiento escolar de los niños, además de sus costos sociales y económicos. Aunque se ha disminuido la tasa de repetición de la educación primaria en América Latina, ésta sigue siendo alta, especialmente en el primer grado. Los niños que repiten una vez tienen altas posibilidades de repetir nuevamente y de abandonar la educación. La repetición y la deserción repercuten en los índices de eficiencia, los que muestran que entre un 12% y un 40% de los niños en la región terminan la primaria en un tiempo superior al tiempo ideal para hacerlo.
- Aunque no existen problemas de **equidad de género** en el acceso a la educación primaria, si prevalecen factores culturales y estereotipos de roles que influyen en las expectativas y las oportunidades de aprendizaje de las niñas al interior del aula.
- Si bien es cierto que se han tomado medidas para atender a diferentes **grupos identificados como prioritarios**, es aún incipiente la atención que se ha dado a las diferencias individuales. Las políticas de integración a la educación común de niños con necesidades educativas especiales tienen todavía escasa cobertura y, en su mayoría, son de carácter piloto.
- En la región es notoria la ausencia de **evaluaciones de impacto** de los proyectos y las reformas, especialmente en el ámbito de la educación no formal.
- A pesar de los progresos en materia de **producción de información cuantitativa y cualitativa** para la toma de decisiones, aún es precaria la disponibilidad, oportunidad, desagregación y confiabilidad de ésta. Por otro lado, aún cuando en algunos países se produce información y está disponible, muchas veces no es usada por los tomadores de decisiones.
- El leve incremento del **gasto en educación primaria** ha sido insuficiente para abatir los rezagos educativos que presenta la región
- A pesar de que se han iniciado medidas para mejorar la **situación de los docentes**, persisten problemas que dicen relación con las condiciones de trabajo, la profesionalización, la formación inicial, y la capacitación en servicio.
- No obstante los avances registrados en la **participación social**, existen problemas de desarticulación de acciones y falta de espacios de concertación.

4. Desafíos

- El compromiso de hacer de la **educación una tarea de todos** requiere el replanteamiento de los roles que juegan los gobiernos y la sociedad civil. En el

centro de la redefinición está la construcción de consensos sociales que identifiquen los problemas educativos prioritarios y las alternativas de solución. En este sentido será necesario pasar de la aplicación de políticas de gobierno a la implementación de políticas de Estado. Las políticas requieren impulsar la participación social y crear instancias de coordinación que permitan la articulación de acciones entre los diferentes actores de la sociedad civil y del gobierno.

- Los problemas educativos están relacionados con factores sociales que escapan a la escuela y al sector educacional. Por tal motivo, es preciso poner en marcha **políticas intersectoriales**, que den respuesta íntegra a los problemas educativos en cuanto a cobertura, calidad, eficiencia y equidad.
- Un tema no resuelto es la **participación de los padres y madres de familia** en la educación. Es necesario el empoderamiento de los padres para que participen activamente en la educación de los hijos, se apropien de los programas, exijan derechos y asuman responsabilidades.
- Para mitigar las situaciones de pobreza e inequidad, se requiere aumentar el promedio de **años de escolaridad** aprobados por la población de los grupos marginados. De acuerdo a la evidencia empírica, la región aún está lejos de proveer a la población con el número de años de educación necesarios para tener altas probabilidades de no superar la pobreza.
- Considerando que numerosos estudios muestran la importancia que tiene la **educación en los primeros años de vida** para el desarrollo humano, y los efectos preventivos y equiparadores de las desigualdades de la educación infantil, es necesario ampliar la atención de niños, principalmente, entre los 0 y los 3 años de edad. En este sentido, es imprescindible reforzar la calidad de las modalidades no formales, ya que son éstas las que han tenido mayor incidencia en la cobertura, además de tener mayor flexibilidad para atender demandas diferenciadas. Asimismo, es necesario fortalecer la articulación entre las modalidades formal y no formal, así como la coordinación de los diferentes actores que proveen educación infantil, con una mayor participación del sector público.
- La **educación primaria** requiere de una mayor flexibilidad, que concilie la consolidación de la educación formal con la generación de alternativas no convencionales que den respuestas diferenciadas a los grupos prioritarios y a los individuos. Asimismo, es necesario mejorar las metodologías de enseñanza y evaluación, promover la flexibilización del currículo, mejorar la calidad de los aprendizajes, disminuir la repetición y el abandono, y reforzar las medidas para de discriminación positiva para mejorar la equidad en la distribución de las oportunidades educativas.
- Basándose en los hallazgos de la evidencia empírica es necesario analizar y mejorar la **enseñanza de la lecto-escritura y el cálculo básico**, conocimientos que son condiciones esenciales para seguir aprendiendo, para comunicarse y para evitar caer en el analfabetismo funcional.
- Las políticas educativas orientadas a la **alfabetización y a la educación de jóvenes y adultos**, requieren la articulación con las actuales reformas educativas; la concertación de acciones entre los distintos actores; el uso de nuevas

tecnologías para ampliar la cobertura y la calidad, la reconceptualización de la alfabetización y la educación de jóvenes y adultos, mediante la pertinencia de los contenidos, así como el aumento de evaluaciones de impacto y de los logros obtenidos por dichos programas.

- Para que la **descentralización de los currícula** logre aumentar la pertinencia y calidad de la educación, es necesario asegurar las condiciones necesarias para que la escuela cumpla con los contenidos mínimos y la tenga las herramientas indispensables para adaptar el currículo al contexto local. Entre las medidas podrían estar: cursos de capacitación, distribución de guías y materiales de apoyo, asesoría técnica a solicitud de las escuelas.
- La **descentralización** no debe ser entendida como abandono, es decir, ésta no libera a los gobiernos de las responsabilidades de promover la equidad, garantizar la igualdad de oportunidades y asegurar las condiciones básicas de funcionamiento de las escuelas en términos de recursos humanos, materiales y didácticos.
- En la región es necesario incorporar criterios técnicos, con un fuerte componente de **discriminación positiva**, en la asignación de recursos humanos, financieros y materiales a la educación. La utilización de dichos criterios deberán llevar a invertir en las alternativas de política que reportan la mayor relación costo-beneficio, favoreciendo la atención de los grupos marginados.
- Dada la importancia del **éxito escolar** en los primeros grados de la educación primaria para el aprovechamiento escolar futuro, es preciso encontrar mecanismos que permitan asignar a los mejores profesores a los primeros grados de la educación primaria, para mejorar la calidad de la educación, disminuir la repetición y el abandono. Todo ello sin perjuicio de sus carreras profesionales.
- La escasez de **información educativa** plantea la necesidad de aumentar su disponibilidad para todos los niveles educativos, tanto en las modalidades formales como las informales. En este sentido, se hace necesaria la implementación de sistemas de información integrada que provean oportunamente de estadísticas e indicadores; que incorporen también los resultados de la investigación educativa y de las evaluaciones de impacto de los proyectos; y que aporten información sobre las innovaciones en educación. Asimismo, se requiere fomentar activamente el uso de la información, cuantitativa y cualitativa, en la toma de decisiones.
- Las condiciones laborales, la profesionalización, la formación inicial y la capacitación en servicio de los **docentes** son puntos prioritarios en cualquier política que busque mejorar la calidad de la educación. Los docentes merecen condiciones dignas de trabajo, donde, además de los aspectos de remuneraciones, se contemple la dotación de los recursos didácticos y de infraestructura para que puedan desempeñar su labor. Asimismo, es necesario evaluar el desempeño docente en relación con los resultados del aprendizaje de los alumnos, y utilizar los datos de estas evaluaciones como herramientas de mejora continua de la educación. La región requiere una mayor profesionalización y capacitación de los docentes, en la que éstos adquieran metodologías de enseñanza que superen el enfoque tradicional que ha imperado en las aulas de América

Latina basado en la homogeneización de la educación sin consideración de las diferencias individuales.

- Dado el abaratamiento creciente de los **medios de comunicación y las tecnologías de información**, es posible avanzar mucho más rápidamente en la creación de una verdadera industria de la comunicación educativa que sirva a la difusión de programas educativos para los alumnos, los profesores y el público en general. El uso de medios y tecnologías debe ser herramienta para promover la equidad y no un factor adicional de ampliación de la inequidad educativa, social y económica en la región.

ANEXOS

1. Anexo Estadístico

Indice

I. DESARROLLO DE LA PRIMERA INFANCIA.....	61
CUADRO 1. Tasa bruta de matrícula en programas de desarrollo de la infancia	61
CUADRO 2. Porcentaje de nuevos alumnos que ingresan al primer grado de la enseñanza primaria, a los que se ha dispensado cualquier tipo de programa organizado de desarrollo de la primera infancia	61
II. ENSEÑANZA PRIMARIA	62
<u>A. INDICADORES DE ACCESO Y COBERTURA</u>	62
CUADRO 3. Tasa bruta de ingreso a primer grado de primaria.....	62
CUADRO 4. Tasa neta de ingreso a primer grado de primaria.....	62
CUADRO 5. Tasa bruta de matrícula	63
CUADRO 6. Tasa neta de matrícula	63
<u>B. INDICADORES DE PERMANENCIA Y EFICIENCIA</u>	64
CUADRO 7. Tasa de supervivencia en quinto grado de enseñanza primaria.....	64
CUADRO 8. Coeficiente de eficiencia en quinto grado.....	64
CUADRO 9. Coeficiente de eficiencia en Primaria	65
CUADRO 10. Tasa de repetición en primer grado de la enseñanza primaria.....	65
CUADRO 11. Tasa de repetición promedio para los cinco primeros grados	66
<u>C. RECURSOS FINANCIEROS</u>	66
CUADRO 12. Gasto Público corriente en la enseñanza primaria en porcentaje del PNB....	66
CUADRO 13. Gasto Público en enseñanza primaria como porcentaje del Gasto Público en Educación	67
CUADRO 14. Gasto Público corriente por alumno en la enseñanza primaria como porcentaje del PNB per cápita	67
<u>D. RECURSOS HUMANOS</u>	68
CUADRO 15. Porcentaje de docentes de enseñanza primaria que poseen los títulos académicos exigidos	68
CUADRO 16. Número de alumnos por docente en la enseñanza primaria	68
III. ALFABETIZACION DE ADULTOS	69
CUADRO 17. Tasa de alfabetización de la población de 15 a 24 años	69
CUADRO 18. Tasa de alfabetización de la población de 15 y más años	69
2. Resúmenes ejecutivos de los informes nacionales.....	70

I. DESARROLLO DE LA PRIMERA INFANCIA

CUADRO 1. Tasa bruta de matrícula en programas de desarrollo de la infancia

PAIS	PERIODO	Años de Edad	PRIMER AÑO DEL PERIODO			ULTIMO AÑO DEL PERIODO		
			Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
ARGENTINA	1991 - 1997	3 - 5	48,4	...	...	55,8	...	...
BOLIVIA	1990 - 1999	4 - 5	32,2	51,9	9,6	36,4	56,1	7,2
BRASIL ^{1/}	1991 - 1997	4 - 6	50,5	...	...	58,5	...	...
COLOMBIA ^{2/}	1991 - 1997	3 - 5	13,2	...	...	29,6	37,5	14,5
COSTA RICA	1990 - 1998	21/2 - 61/2	25,6	36,3	15,6	29,6	31,9	27,6
CUBA	1997	0 - 5	...	...	...	98,0	...	...
CHILE	1990 - 1997	0 - 5	...	...	...	23,1	...	...
ECUADOR	1990 - 1998	0 - 5	6,9	10,7	2,9	13,4	17,4	8,3
GUATEMALA	1992 - 1998	5 - 6	31,3	50,9	21,2	37,4	47,3	31,2
HONDURAS	1990 - 1999	4 - 6	17,1	28,2	9,8	38,9	45,1	34,7
MEXICO	1990 - 1998	3 - 5	62,2	...	...	76,9	...	...
NICARAGUA	1995 - 1998	3 - 6	17,2	...	...	23,6	...	...
PANAMA	1990 - 1998	3 - 5	17,4	27,2	8,8	22,2	30,2	14,4
PARAGUAY	1990 - 1997	4 - 6	8,9	18,4	2,2	22,6	28,5	16,0
PERU	1993 - 1998	3 - 5	52,3	...	...	61,5	...	...
REP. DOMINICANA	1989 - 1998	3 - 5	5,7	...	...	32,0	...	...
URUGUAY	1996 - 1999	3 - 5	51,9	...	...	63,2	...	...

1/ UNESCO Institute for Statistics Data Base (Junio 1999)

2/ Para el año 1991, la fuente es "UNESCO Institute for Statistics Data Base"

Fuente: Informes Nacionales de los países

CUADRO 2. Porcentaje de nuevos alumnos que ingresan al primer grado de la enseñanza primaria, a los que se ha dispensado cualquier tipo de programa organizado de desarrollo de la primera infancia

PAIS	PERIODO	PRIMER AÑO DEL PERIODO			ULTIMO AÑO DEL PERIODO		
		Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
BOLIVIA	1990 - 1999	31,7	32,4	25,4	59,8	61,8	40,3
COLOMBIA	1997	...	...	...	29,6	37,5	14,5
CUBA	1997	...	...	...	...	...	...
CHILE	1997	...	...	...	90,6	...	...
ECUADOR	1990 - 1998	34,0	52,0	14,7	44,4	63,3	20,3
EL SALVADOR	1991 - 1997	11,8	22,5	3,5	35,9	47,6	28,5
GUATEMALA	1992 - 1998	11,2	21,1	6,5	24,0	47,0	15,3
MEXICO	1990 - 1998	72,6	...	...	90,7	...	...
NICARAGUA	1995 - 1998	34,1	50,9	20,2	39,0	53,4	28,1
PANAMA	1990 - 1998	56,7	82,0	32,9	67,0	100,0	68,3
PARAGUAY	1990 - 1997	20,7	43,4	4,9	44,3	61,8	27,7
PERU	1993 - 1998	73,3	78,9	65,7	83,9	97,2	64,3
REP. DOMINICANA ^{1/}	1998	...	...	...	47,4	...	...

1/ La información corresponde a porcentaje de nuevos alumnos en primer grado de educación básica, procedentes del nivel inicial formal

Fuente: Informes Nacionales de los países

II. ENSEÑANZA PRIMARIA

A. INDICADORES DE ACCESO Y COBERTURA

CUADRO 3. Tasa bruta de ingreso a primer grado de primaria ^{1/}

PAIS	PERIODO	PRIMER AÑO DEL PERIODO			ULTIMO AÑO DEL PERIODO		
		Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
ARGENTINA	1996 - 1998	112,9	...	...	120,3	...	...
BOLIVIA	1990 - 1999	150,2	...	...	141,2	...	...
BRASIL 2/	1992 - 1994	135,9	...	...	147,2	...	...
COLOMBIA	1990 - 1997	125,4	...	...	124,3	107,8	156,6
COSTA RICA	1990 - 1998	102,7	92,4	114,0	102,7	85,2	117,6
CUBA	1997	...	...	...	95,5	95,1	96,7
CHILE	1997	...	...	...	103,0	...	...
ECUADOR	1990 - 1998	123,6	126,6	120,5	132,9	133,2	132,5
GUATEMALA	1992 - 1998	109,4	101,5	112,5	125,9	101,5	148,9
MEXICO	1990 - 1998	115,8	...	...	114,0	...	...
HONDURAS	1990 - 1999	134,6	142,1	129,8	130,8	139,3	125,2
NICARAGUA	1995 - 1998	77,1	...	...	81,4	...	...
PANAMA	1990 - 1998	99,2	91,4	106,1	125,3	112,1	138,1
PARAGUAY	1990 - 1997	120,2	118,0	121,7	122,8	106,0	140,0
PERU	1993 - 1998	122,8	...	...	121,6	...	...
REP. DOMINICANA	1998	...	...	...	131,7	...	...

1/ Total alumnos nuevos en primer grado de primaria, como porcentaje de la población en edad de ingreso a ese grado

2/ UNESCO Institute for Statistics Data Base (Junio 1999)

Fuente: Informes Nacionales de los países

CUADRO 4. Tasa neta de ingreso a primer grado de primaria ^{1/}

PAIS	PERIODO	PRIMER AÑO DEL PERIODO			ULTIMO AÑO DEL PERIODO		
		Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
BOLIVIA	1990 - 1999	61,0	...	...	57,7	...	...
COSTA RICA	1995 - 1998	97,0	...	...	96,9	...	...
CUBA	1997	...	...	...	93,3	...	...
ECUADOR	1990 - 1998	71,6	81,3	61,8	84,4	92,2	74,5
GUATEMALA	1992 - 1998	47,8	59,7	49,1	74,7	59,7	75,0
MEXICO	1990 - 1998	91,4	...	...	92,4	...	...
NICARAGUA	1995 - 1998	37,5	...	...	38,6	...	...
PANAMA	1990 - 1998	78,0	87,3	69,7	81,1	75,0	86,9
PARAGUAY	1990 - 1997	74,0	...	...	70,8	66,5	74,7
PERU	1993 - 1998	82,7	...	...	92,4	...	...
REP. DOMINICANA	1998	...	...	...	57,6	...	...

1/ Total alumnos nuevos en primer grado de primaria, con edad de ingreso a ese grado, como porcentaje de la población en edad de ingreso.

Fuente: Informes Nacionales de los países

II. ENSEÑANZA PRIMARIA (Continuación)

A. INDICADORES DE ACCESO Y COBERTURA (continuación)

CUADRO 5. Tasa bruta de matrícula ^{1/}

PAIS	PERIODO	PRIMER AÑO DEL PERIODO			ULTIMO AÑO DEL PERIODO		
		Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
ARGENTINA	1991 - 1998	108,4	...	...	110,8	...	...
BOLIVIA	1990 - 1999	87,8	115,1	52,9	97,0	117,5	62,9
BRASIL	1991 - 1997	106,3	...	...	122,0	...	...
COLOMBIA ^{2/}	1990 - 1997	102,2	...	...	103,1	101,6	106,2
COSTA RICA	1990 - 1998	102,0	110,6	95,8	108,5	94,8	119,6
CUBA	1997	...	...	...	97,3	97,2	97,4
CHILE	1991 - 1997	100,7	...	...	103,1	...	...
ECUADOR	1990 - 1998	86,6	104,0	68,4	98,6	109,9	76,7
GUATEMALA	1992 - 1998	82,5	90,6	77,4	94,2	87,0	98,7
HONDURAS	1990 - 1999	94,5	117,6	83,6	97,3	122,8	85,2
MEXICO	1990 - 1998	111,4	...	...	112,0	...	...
NICARAGUA	1995 - 1998	101,0	...	...	96,1	...	...
PANAMA	1990 - 1998	106,2	99,3	113,8	107,0	105,5	108,4
PARAGUAY	1990 - 1997	103,3	106,0	101,3	111,6	103,5	120,6
PERU	1993 - 1998	117,7	...	...	121,9	...	...
REP. DOMINICANA	1989 - 1998	96,0	...	...	100,0	...	...

^{1/} Total matrícula del nivel como porcentaje de la población en el grupo de edad correspondiente.

^{2/} Información de 1990 es de UNESCO Institute for Statistics Data Base

Fuente: Informes Nacionales de los países

CUADRO 6. Tasa neta de matrícula ^{1/}

PAIS	PERIODO	PRIMER AÑO DEL PERIODO			ULTIMO AÑO DEL PERIODO		
		Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
BOLIVIA	1990 - 1999	57,4	76,2	33,3	61,6	75,2	39,1
BRASIL ^{2/}	1990 - 1997	86,4	...	...	93,0	...	...
COLOMBIA	1997	...	...	...	77,4	83,4	65,1
COSTA RICA	1990 - 1998	90,1	...	...	93,1	...	...
CUBA	1997	...	...	...	94,3	...	...
CHILE	1990 - 1997	88,9	...	...	88,2	...	...
ECUADOR	1990 - 1998	78,8	92,2	64,6	90,4	99,8	77,8
GUATEMALA	1992 - 1998	68,0	74,1	64,2	77,7	74,3	79,8
HONDURAS ^{3/}	1990 - 1999	83,8	104,3	74,2	85,7	105,2	76,5
MEXICO ^{4/}	1990 - 1997	90,4	...	...	96,6	...	...
NICARAGUA	1995 - 1998	75,2	...	...	73,0	...	...
PANAMA	1990 - 1998	91,4	89,7	92,9	93,7	95,6	91,9
PARAGUAY	1990 - 1997	91,1	93,7	89,0	91,3	86,3	96,9
PERU	1993 - 1998	94,6	...	...	100,0	...	...
REP. DOMINICANA ^{5/}	1989 - 1998	...	...	...	83,5	...	...

^{1/} Total niños matriculados en primaria y con edad de cursar el nivel, como porcentaje de la población del grupo de edad correspondiente.

^{2/} Para año 1990, dato de UNECO Institute for Statistics Data Base (Junio 1999)

^{3/} La tasa neta urbana superior al 100% se debe probablemente a estimaciones de población muy bajas o bien a datos de matrícula muy altos.

^{4/} Tasa neta de la población de 6-11 años.

^{5/} Información de 1989 es de UNESCO Institute for Statistics Data Base.

Fuente: Informes Nacionales de los países

II. ENSEÑANZA PRIMARIA (Continuación)

B. INDICADORES DE PERMANENCIA Y EFICIENCIA

CUADRO 7. Tasa de supervivencia en quinto grado de enseñanza primaria

PAIS	PERIODO	PRIMER AÑO DEL PERIODO			ULTIMO AÑO DEL PERIODO		
		Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
ARGENTINA	1996 – 1997	93,7	...	...	93,6	...	...
BOLIVIA	1990 – 1999	50,4	...	...	94,0	...	...
Hombres		50,6	...	...	93,5	...	...
Mujeres		50,1	...	...	94,3	...	...
BRASIL 1/	1991 – 1993	71,7	...	...	70,8	...	...
COLOMBIA	1997	70,9	...	...	58,6	80,0	32,8
Hombres		50,2	...	...	56,8	78,9	31,2
Mujeres		82,8	...	...	60,5	81,1	34,5
COSTA RICA	1991 – 1995	84,7	89,0	79,5	86,4	90,8	83,6
Hombres		83,3	88,2	78,4	85,0	90,4	81,1
Mujeres		85,6	89,3	81,1	88,6	91,8	86,5
CUBA	1997	...	...	...	94,5	...	...
CHILE	1997	...	...	...	94,0	...	...
Hombres		...	...	...	93,5	...	...
Mujeres		...	...	...	94,3	...	...
PARAGUAY	1990 – 1997	70,4	85,6	59,9	71,4	105,3	50,1
Hombres		70,5	84,6	60,8	72,9	106,1	51,0
Mujeres		70,3	86,5	58,8	72,1	104,3	48,9
REP. DOMINICANA	1997				70,9		
Hombres					67,4		
Mujeres					74,6		

1/Cifra de 1991 y 1993 son de UNESCO Institute for Statistics

Fuente: Informes Nacionales de los países

CUADRO 8. Coeficiente de eficiencia en quinto grado

PAIS	PERIODO	PRIMER AÑO DEL PERIODO			ULTIMO AÑO DEL PERIODO		
		Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
ARGENTINA	1996 - 1997	88,7	...	...	89,0	...	...
BOLIVIA	1990 - 1999	55,8	...	...	87,8	...	...
Hombres		58,1	...	...	85,9	...	...
Mujeres		53,3	...	...	89,8	...	...
BRASIL 1/	1991 - 1993	51,3	...	...	44,2	...	...
COLOMBIA	1997	...	...	...	71,3	97,3	25,1
Hombres		...	...	...	69,8	96,2	24,9
Mujeres		...	...	...	72,8	98,5	25,3
COSTA RICA	1990 - 1998	82,8	...	...	83,6	...	...
Hombres		81,2	...	...	81,2	...	...
Mujeres		84,6	...	...	86,2	...	...
CUBA	1997	...	...	...	94,8	...	...
CHILE	1997	...	...	...	87,8	...	...
Hombres		...	...	...	85,9	...	...
Mujeres		...	...	...	89,8	...	...
PARAGUAY	1990 - 1997	66,7	80,2	56,1	69,9	95,2	50,7
Hombres		65,1	77,7	55,8	68,7	93,3	50,5
Mujeres		68,2	82,7	56,4	71,6	97,0	50,9
REP. DOMINICANA	1997				75,1		
Hombres					71,2		
Mujeres					79,2		

1/Cifra de 1991 y 1993 son de UNESCO Institute for Statistics

Fuente: Informes Nacionales de los países

II. ENSEÑANZA PRIMARIA (Continuación)

B. INDICADORES DE PERMANENCIA Y EFICIENCIA (Continuación)

CUADRO 9. Coeficiente de eficiencia en Primaria

PAIS	PERIODO	PRIMER AÑO DEL PERIODO			ULTIMO AÑO DEL PERIODO		
		Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
ARGENTINA	1996 - 1997	87,8	...	...	88,4	...	...
BOLIVIA	1990 - 1999	52,8	...	...	73,1	...	...
Hombres		51,0	...	...	72,0	...	...
Mujeres		55,0	...	...	74,0	...	...
BRASIL 1/	1991 - 1998	51,3	...	...	72,0	...	...
COLOMBIA	1997	72,9	...	...	61,0	75,7	22,6
Hombres		78,5	...	...	57,3	71,8	21,6
Mujeres		62,7	...	...	64,7	79,5	23,9
COSTA RICA	1990 - 1998	80,7	...	...	82,2	...	...
Hombres		79,0	...	...	79,7	...	...
Mujeres		82,8	...	...	84,9	...	...
CUBA	1997	...	...	...	82,7	...	...
CHILE	1994 - 1997	...	...	...	73,1	...	...
Hombres		...	...	...	72,0	...	...
Mujeres		...	...	...	74,0	...	...
PARAGUAY	1990 - 1998	70,5	82,8	60,4	67,7	95,8	55,2
Hombres		69,0	80,5	60,1	66,1	94,1	54,9
Mujeres		72,0	85,0	60,7	69,7	97,4	55,4
REP.DOMINICANA	1997	...	...	...	63,4	...	...
Hombres		...	...	...	58,4	...	...
Mujeres		...	...	...	68,3	...	...

1/ Para 1990, cifra de UNESCO. Institute for Statistics Data Base

Fuente: Informes Nacionales de los países

CUADRO 10. Tasa de repetición en primer grado de la enseñanza primaria

PAIS	PERIODO	PRIMER AÑO DEL PERIODO			ULTIMO AÑO DEL PERIODO		
		Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
ARGENTINA	1996- 1997	9,2	...	...	9,0	...	...
BOLIVIA	1990 - 1999	6,4	...	...	10,0	...	...
BRASIL 1/	1991 - 1996	23,4	...	...	18,7	...	...
COLOMBIA	1997	...	...	...	8,9	6,2	12,4
COSTA RICA 2/	1995 - 1998	17,9	12,9	21,0	16,6	12,1	19,2
CUBA	1997	...	...	...	0,0	...	...
CHILE	1997	...	...	...	10,0	...	...
GUATEMALA	1992 - 1998	30,2	24,2	33,0	27,9	20,2	31,6
HONDURAS	1990 - 1999	23,9	17,0	28,5	18,5	17,2	19,2
NICARAGUA	1994 - 1997	25,9	20,3	30,2	11,6	7,5	14,4
PARAGUAY	1990 - 1997	13,3	12,3	14,1	15,3	15,5	15,2
PERU	1993 - 1998	23,9	...	...	6,5	...	...
REP. DOMINICANA	1998	...	...	...	3,7	...	...

1/ Para 1990, cifra de Unesco Institute for Statistics Data Base (Junio 1999); para 1996, se refiere a tasas de reprobación.

2/ Para 1990 Primer grado, 19.3% (No presenta información por zona).

Fuente: Informes Nacionales de los países

II. ENSEÑANZA PRIMARIA (Continuación)

B. INDICADORES DE PERMANENCIA Y EFICIENCIA (Continuación)

CUADRO 11. Tasa de repetición promedio para los cinco primeros grados

PAIS	PERIODO	PRIMER AÑO DEL PERIODO			ULTIMO AÑO DEL PERIODO		
		Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
ARGENTINA	1996- 1997	6,3	...	...	6,1	...	...
BOLIVIA	1990 - 1999	5,2	...	...	7,1	...	...
BRASIL 1/	1991 - 1996	18,3	...	...	14,7	...	...
COLOMBIA	1997	...	...	...	2,5	3,2	6,8
COSTA RICA 2/	1995 - 1998	10,4	8,4	11,6	11,2	9,1	12,5
CUBA	1997	...	...	...	2,1	...	...
CHILE	1997	...	...	...	7,1	...	...
GUATEMALA	1992 - 1998	15,3	13,5	16,3	13,8	10,9	15,2
MEXICO 3/	1990 - 1997	11,5	...	...	8,3	...	...
HONDURAS	1990 - 1999	12,2	11,1	12,9	9,2	8,3	9,9
NICARAGUA	1994 - 1997	13,5	11,6	15,3	7,9	6,9	8,5
PARAGUAY	1990 - 1997	10,2	8,7	11,3	9,8	9,0	10,5
PERU	1993 - 1998	15,0	...	...	10,7	...	...
REP. DOMINICANA	1997/1998	...	...	...	5,0	...	...

1/ Para 1990, cifra de Unesco Institute for Statistics Data Base (Junio 1999); para 1996, se refiere a tasas de reprobación

2/ Para 1990: repetición promedio grados 1 al 5 : 10.4%

3/ Se refiere a "reprobados" en el año

Fuente: Informes Nacionales de los países

C. INDICADORES DE RECURSOS FINANCIEROS

CUADRO 12. Gasto Público corriente en la enseñanza primaria en porcentaje del PNB

PAIS	Año 1990	Año 1994	Año 1998	Año 1999	Año 2000
ARGENTINA	1,0 1/	1,6	1,6 2/	...	...
BOLIVIA	1,6	2,2	2,2	2,3	2,2
BRASIL 3/	2,2 4/	2,3 5/	...	...	...
COLOMBIA	0,8	1,1	1,1	1,2	1,0
COSTA RICA 6/	3,1	2,7	3,3	3,7	4,2
CUBA	1,6	2,5	2,5	...	...
CHILE	...	...	1,3	...	...
ECUADOR	0,9	1,1	1,2	...	...
GUATEMALA	0,4	0,7	0,8	...	...
MEXICO	0,8	1,5 7/	1,7	...	...
NICARAGUA	3,4	2,7	2,3	...	...
PANAMA 3/	1,8	1,4	...	...	...
PARAGUAY	0,5	1,4	2,1	2,2	...
PERU	0,8	1,0	1,4	1,4	...
REP. DOMINICANA	0,4	0,7	1,1	...	...
URUGUAY	1,0	0,9	1,0	...	...

1/ Año 1991; 2/ Año 1997; 3/ Unesco Institute for Statistics Data Base (Junio 1999); 4/ Año 1989; 5/ Año 1995;

6/ La información de 1998 y 1999 es presupuestada, la del 2000 es preliminarmente presupuestada; 7/ Año 1996

Fuente: Informes Nacionales de los países

II. ENSEÑANZA PRIMARIA (Continuación)

C. INDICADORES DE RECURSOS FINANCIEROS (Continuación)

CUADRO 13. Gasto Público en enseñanza primaria como porcentaje del Gasto Público en Educación

PAIS	Año 1990	Año 1994	Año 1998	Año 1999	Año 2000
ARGENTINA	51,5 <u>1/</u>	50,5	49,7 <u>2/</u>	...	...
BOLIVIA	70,8	70,4	70,6	71,8	71,8
BRASIL	...	48,4 <u>3/</u>	...	...	...
COLOMBIA	36,8	32,4	23,6	31,3	27,9
COSTA RICA <u>4/</u>	67,3	60,5	61,3	61,6	62,5
CUBA	18,3	23,8	24,1	...	...
ECUADOR	44,5	38,1	46,5	43,5	...
GUATEMALA	29,5	49,5	52,0	...	...
MEXICO	24,4	34,9	36,4	...	...
NICARAGUA	64,7 <u>1/</u>	72,3	74,1	...	...
PANAMA	36,6	32,5	30,7 <u>2/</u>	...	...
PARAGUAY	51,9	56,2	54,9	67,6	...
PERU	38,9	41,7	45,0	52,9	45,3
REP. DOMINICANA	44,7	53,4	49,4	...	...
URUGUAY	34,8	34,7	31,1	...	...

1/ Año 1991; 2/ Año 1997; 3/ Año 1995. UNESCO Instituto de Estadística de UNESCO; 4/ La información de 1998 y 1999 es presupuestada; la del 2000 es preliminarmente presupuestada.

Fuente: Informes Nacionales de los países

CUADRO 14. Gasto Público corriente por alumno en la enseñanza primaria como porcentaje del PNB per cápita

PAIS	Año 1990	Año 1994	Año 1998	Año 1999	Año 2000
ARGENTINA	...	11,8	11,6 <u>1/</u>	...	...
BOLIVIA	10,1	13,0	12,0	12,0	11,2
BRASIL <u>3/</u>	...	11,1 <u>5/</u>	...	...	...
COLOMBIA	8,5	11,6	11,8	13,7	11,3
COSTA RICA <u>4/</u>	22,2	18,9	25,1	28,3	32,4
CUBA	18,8	26,9	27,1	...	...
CHILE	...	...	11,8	...	...
ECUADOR	6,6	8,0	8,8	...	...
GUATEMALA	3,7	6,8	5,0	...	...
MEXICO	4,6	10,2 <u>2/</u>	12,1	...	...
PANAMA <u>3/</u>	11,1	8,8	...	...	...
PARAGUAY	3,3	7,8	11,7	12,4	...
PERU	4,7	5,7	6,9	8,2	...
REP. DOMINICANA	2,3	4,0	5,9	...	...
URUGUAY	11,0	9,8	8,5	...	...

1/ Año 1997; 2/ Año 1996; 3/ UNESCO Institute for Statistics Data Base; 4/ la información de 1998 y 1999 es presupuestada; la del 2000 es preliminarmente presupuestada; 5/ Año 1995

Fuente: Informes Nacionales de los países

II. ENSEÑANZA PRIMARIA (Continuación)

D. RECURSOS HUMANOS

CUADRO 15. Porcentaje de docentes de enseñanza primaria que poseen los títulos académicos exigidos

PAIS	PERIODO	PRIMER AÑO DEL PERIODO			ULTIMO AÑO DEL PERIODO		
		Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
BOLIVIA	1991 - 1999	61,8	68,7	58,0	64,2	77,4	57,9
COLOMBIA	1997	...	...	...	89,6	90,1	88,7
COSTA RICA	1991 - 1998	78,6	...	...	86,0	...	...
CUBA	1997	...	...	...	100,0	100,0	100,0
CHILE	1997	...	...	...	96,4	...	...
ECUADOR	1990 - 1998	76,1	73,4	80,7	82,8	80,3	87,3
HONDURAS	1990 - 1999	100,0	100,0	99,97	100,0	100,0	100,0
NICARAGUA	1995 - 1998	69,2	...	...	74,4	...	...
PANAMA	1990 - 1998	100,0	100,0	99,9	100,0	100,0	100,0
PARAGUAY	1990 - 1997	71,2	92,4	57,7	59,1	83,4	42,9
PERU	1993 - 1998	51,6	...	...	73,5	...	...
REP. DOMINICANA	1998	...	...	...	73,9	...	...

Fuente: Informes Nacionales de los países

CUADRO 16. Número de alumnos por docente en la enseñanza primaria

PAIS	PERIODO	PRIMER AÑO DEL PERIODO			ULTIMO AÑO DEL PERIODO		
		Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
ARGENTINA	1996 - 1998	16	...	...	17	...	...
BOLIVIA	1995 - 1999	21	34	13	23	34	15
BRASIL	1991 - 1997	23	...	...	24	...	...
COLOMBIA	1997	30	...	...	25	33	12
COSTA RICA	1991 - 1998	32	...	...	28	23	31
CUBA	1997	...	...	...	17	20	12
CHILE	1997	...	...	...	29	...	...
ECUADOR	1990 - 1998	24	23	26	20	20	20
GUATEMALA	1992 - 1998	36	31	40	36	29	40
HONDURAS	1990 - 1999	35	31	38	32	27	36
MEXICO	1990 - 1998	31	...	...	27	...	...
NICARAGUA	1995 - 1998	38	40	35	36	38	35
PANAMA	1990 - 1998	22	23	22	25	28	23
PARAGUAY	1990 - 1997	25	29	23	21	25	18
PERU	1993 - 1998	27	...	...	26	...	...
REP. DOMINICANA	1998	...	...	...	37	...	...

III. ALFABETIZACION DE ADULTOS

CUADRO 17. Tasa de alfabetización de la población de 15 a 24 años

PAIS	PERIODO	PRIMER AÑO DEL PERIODO			ULTIMO AÑO DEL PERIODO		
		Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
ECUADOR	1990 – 1999	88,6	93,9	81,5	93,3	98,9	85,8
Hombres		90,7	95,4	85,0	95,1	100,0	89,1
Mujeres		86,4	92,5	77,6	91,5	97,9	82,3
GUATEMALA	1992 – 1998	90,8	92,3	89,7	94,4	95,0	94,1
Hombres		93,0	93,1	90,1	95,3	97,4	94,3
Mujeres		88,6	91,6	89,3	93,5	93,0	93,9
MEXICO	1990 – 1997	95,3	...	...	96,7	...	...
Hombres		95,8	...	...	96,9	...	...
Mujeres		94,7	...	...	96,5	...	...
REP. DOMINICANA	1993-1997	87,8	...	...	90,5	...	...
Hombres		...	...	...	88,8	...	...
Mujeres		...	...	...	92,2	...	...

Fuente: Informes Nacionales de los países

CUADRO 18. Tasa de alfabetización de la población de 15 y más años

PAIS	PERIODO	PRIMER AÑO DEL PERIODO			ULTIMO AÑO DEL PERIODO		
		Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
BOLIVIA	1992-1997	72,0	...	...	78,0	...	...
BRASIL 1/	1991 - 1996	79,9	...	...	85,3	...	...
Hombres		80,2	...	...	85,5	...	...
Mujeres		79,7	...	...	85,2	...	...
COLOMBIA	1993-1997	87,2	...	...	91,6	...	...
ECUADOR	1990 - 1999	88,4	93,7	81,3	88,5	93,8	81,4
Hombres		90,7	95,3	84,9	90,9	95,5	85,1
Mujeres		86,1	92,2	77,4	86,1	92,2	77,3
EL SALVADOR	1989-1998	75,1	...	...	83,5	...	...
GUATEMALA	1992 - 1998	58,1	78,6	44,3	68,3	81,8	59,3
Hombres		66,2	86,0	45,1	73,5	72,1	74,9
Mujeres		50,0	71,9	43,5	63,0	98,6	48,0
MEXICO	1990 - 1997	87,4	...	...	89,4	...	...
Hombres		90,2	...	...	92,0	...	...
Mujeres		84,8	...	...	87,1	...	...
NICARAGUA	1985-1998	75,4	...	...	77,4	...	...
PANAMA	1990-1997	89,3	...	...	92,2	...	...
PARAGUAY	1992-1997	90,0	...	...	91,1	...	...
PERU	1993-1998	87,2	...	...	92,3	...	...
REP. DOMINICANA	1993-1997	80,7	...	...	83,6	...	...

1/ Para el año 1996, no está incluida la población rural de Rondonia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará y Amapá

Fuente: Informes Nacionales de los países

2. Resúmenes ejecutivos de los informes nacionales

Indice

Argentina	71
Bolivia	72
Brasil	73
Colombia	75
Costa Rica	77
Cuba.....	79
Chile	81
Ecuador	83
El Salvador	85
Guatemala.....	87
Honduras.....	89
México	91
Nicaragua	92
Panamá.....	93
Paraguay	95
Perú.....	97
República Dominicana.....	99
Uruguay.....	101
Venezuela	102

País: Argentina

Título: (Educación para Todos: Informe de Argentina)

Coordinador nacional de la evaluación: No se indica

Edición: Sin edición

Descriptores: <Acceso a la educación> <Calidad de la educación> <Políticas de educación> <Reforma de la educación> <Argentina>

Período cubierto: (1991-1999)

Descripción: Conjunto de archivos en medio electrónico que entregan datos estadísticos sobre el estado de avance de la educación en la República Argentina - No se dispuso de un informe editado.

Resumen:

1. **Metas y objetivos de la EFA.** No se indican.
2. **Estrategias de EFA y/o Plan de Acción.** No hay referencias.
3. **Toma de decisiones y manejo de EFA.** No se indican antecedentes.
4. **Cooperación en EFA.** No se especifica.
5. **Inversión en EFA desde 1990.** No se dan datos.
6. **Progresos con respecto a logros y objetivos (cubriendo la década 1990-1999). Descripción de los indicadores de los logros de EFA en el país desde 1990.**
 - Indicador 1:** Cobertura en preprimaria: 1991: 48,4
 - Indicador 2:** Porcentaje de nuevos alumnos de 1er. Año de básica que han asistido a programas preescolares: -.
 - Indicador 3:** Tasa bruta de ingreso en primer grado de primaria: 1991/1998: 108,8/110,8
 - Indicador 4:** Tasa neta: 1991: 113,4
 - Indicador 5:** Tasa bruta de matrícula en primaria: 1991/1996: 113,4/112,9
 - Indicador 6:** Tasa neta: 1991: 84,4
 - Indicador 7:** Gasto público ordinario en primaria: 1991/1997: 1,0/1,6 del PIB
 - Indicador 8:** Gasto público en elemental (1991/1997): 51,5/49,7 del gasto en educación
 - Indicador 9:** Docentes con título en primaria: -.
 - Indicador 10:** Docentes que han asistido a cursos (1994): 73,47%
 - Indicador 11:** Tasa total de docentes en primaria (1996/1998): 16,1/16,9
 - Indicador 12:** Tasa de repetición en primaria: -.
 - Indicador 13:** Tasa de supervivencia en 5° grado de primaria (no considera repeticiones): -. Coeficiente de eficacia en básica: -.
 - Indicador 14:** Coeficiente de eficacia en 5° grado (no considera repeticiones): -. Coeficiente de eficacia en básica: -.
 - Indicador 15:** Porcentaje de alumnos que han alcanzado 4° grado de primaria y que dominan competencias básicas: Castellano: -; Matemática: -.
 - Indicador 16:** Tasa de alfabetización de la población de 15 a 24 años: -.
 - Indicador 17:** Tasa de alfabetización de la población de 15 años y más: -.
 - Indicador 18:** Índice por sexos de tasa de alfabetización: -.
7. **Eficacia de la estrategia, el plan y los programas de la EFA.** No se hacen comentarios.
8. **Principales problemas encontrados y anticipados.** No se indican.
9. **Conciencia pública, intenciones políticas y capacidades nacionales.** Sin comentarios.
10. **Conciencia general del progreso. Síntesis de la evaluación.** No hay indicaciones.
11. **Direcciones de las políticas para el futuro - Conclusiones finales.** No se indican.

GGN

País: Bolivia

Título: Educación para Todos en el Año 2000 (EFA 2000). Informe de Evaluación

Coordinador nacional de la evaluación: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECyD)

Edición: (La Paz, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 1999)

Descriptores: <Acceso a la educación> <Calidad de la educación> <Políticas de educación> <Reforma de la educación> <Bolivia>

Período cubierto: (1990-1999)

Descripción: Informe nacional correspondiente al país indicado - Centra su análisis en las diversas fases de la reforma educativa.

Resumen:

7. **Metas y objetivos de la EFA.** Hacia 1990 se planteó la necesidad de llevar adelante el Programa de Reforma Educativa (PRE), coincidente con los acuerdos de Jomtien. Un recurso importante del que echó mano el PRE fue la amplia experiencia tenida por el magisterio boliviano.
8. **Estrategias de EFA y/o Plan de Acción.** Se creó un Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE), conformado por profesionales que hicieron un diagnóstico y evaluaron experiencias en curso. Se establecieron los siguientes objetivos a largo plazo: plena cobertura de la población en edad escolar; calidad de la educación expresada en relevancia social, pertinencia cultural y lingüística, y actualización permanente de los programas; igualdad de oportunidades de acceso; eficiencia en el uso de los recursos.
9. **Toma de decisiones y manejo de EFA.** El marco legal está conformado por una Ley de Reforma Educativa.
10. **Cooperación en EFA.** El Estado proporciona el 87% de los servicios de educación básica. El PRE es financiado por créditos del Banco Mundial y BID, y por donaciones de países amigos.
11. **Inversión en EFA desde 1990.** El gasto público en educación subió del 1,6% del PIB en 1990 al 2,3% en 1999.
12. **Progresos con respecto a logros y objetivos (cubriendo la década 1990-1999). Descripción de los indicadores de los logros de EFA en el país desde 1990 (1990-1999).**
 - Indicador 1:** Tasa bruta de matrícula en primera infancia: 32,2/36,4
 - Indicador 2:** Porcentaje de nuevos alumnos de 1er. Año de básica que han asistido a programas preescolares: 31,7/59,8
 - Indicador 3:** Tasa bruta de ingreso en primer grado de primaria: 150,2/141,2
 - Indicador 4:** Tasa neta: 61,0/57,7
 - Indicador 5:** Tasa bruta de matrícula en primaria: urbana: 115,1/117,5 - rural: 52,9/62,9
 - Indicador 6:** Tasa neta: urbana: 76,2/75,2 - rural: 33,3/39,1
 - Indicador 7:** Gasto público ordinario en primaria: -.
 - Indicador 8:** Gasto público en primaria (en millones de Bs.): 249/1.258. Gasto público en educación: 352/1.753
 - Indicador 9:** Docentes con título en primaria: 33.280/40.461
 - Indicador 10:** Docentes acreditados: 38.886/44.893
 - Indicador 11:** Tasa total de docentes en primaria: Relación alumno/docente en el sector público (1995/1999): 23/25
 - Indicador 12:** Tasa de repetición en primaria: 5,2/7,1
 - Indicador 13:** Tasa de supervivencia en 5° grado de primaria (no considera repeticiones): 50,4/94,0. Coeficiente de eficacia en básica: 52,8/73,1
 - Indicador 14:** Coeficiente de eficacia en 5° grado (no considera repeticiones): 55,8/87,8. Coeficiente de eficacia en básica: 52,8/73,1
 - Indicador 15:** Porcentaje de alumnos que han alcanzado 4° grado de primaria y que dominan competencias básicas (1997): Castellano: 65,3; Matemática: 76,8
 - Indicador 16:** Tasa de alfabetización de la población de 15 a 24 años (1997): 97,4
 - Indicador 17:** Tasa de alfabetización de la población de 15 años y más (1997): 84,8
 - Indicador 18:** Índice por sexos de tasa de alfabetización: 15+: 0,9 - 15-24: 1,0
12. **Eficacia de la estrategia, el plan y los programas de la EFA.** Xxx
13. **Principales problemas encontrados y anticipados.** Xxx.
14. **Conciencia pública, intenciones políticas y capacidades nacionales.** Xxx.
15. **Conciencia general del progreso. Síntesis de la evaluación.**
16. **Direcciones de las políticas para el futuro - Conclusiones finales.** Xxx.

País: Brasil

Título: EFA 2000. Educação para Todos: Avaliação do Ano 2000. Informe Nacional - Brasil

Coordinador nacional de la evaluación: Maria Helena Castro

Edición: (Brasília, INEP, 1999)

Descriptor: <Acceso a la educación> <Calidad de la educación> <Políticas de educación> <Reforma de la educación> <Brasil>

Período cubierto: (1990-1999)

Descripción: Informe nacional correspondiente al país indicado - Incluye los resultados de la evaluación efectuada.

Resumen:

- 13. Metas y objetivos de la EFA.** Debido a la descentralización del sistema educacional brasileño y a la autonomía de los Estados y Municipios no existe una instancia única de decisión y ejecución sobre EFA. Sin embargo, el Gobierno Federal constituyó una instancia central de coordinación de políticas educacionales. Un papel importante en esto lo juega el aparato legislativo, que ha fijado un Plan Nacional de Educación cuya primera prioridad es asegurar que todos los niños concluyan los ocho años de educación fundamental; esto incluye asegurar la oferta, adecuar los procesos pedagógicos a las necesidades de la población escolar, y la formación inicial y continua de los profesores.
- 14. Estrategias de EFA y/o Plan de Acción.** El primer instrumento es el Plan Nacional de Educación. El segundo, el sistema nacional de evaluación. El tercero, la reorganización del sistema de financiamiento de la educación.
- 15. Toma de decisiones y manejo de EFA.** Se realiza en forma descentralizada por los organismos federales y municipales.
- 16. Cooperación en EFA.** El Ministerio de Educación desarrolla diversos proyectos con la cooperación de las comunidades y con la cooperación internacional. Un ejemplo es el programa de "Alfabetización Solidaria" llevado adelante por el programa "Comunidad Solidaria", ligado a la presidencia de la república.
- 17. Inversión en EFA desde 1990.** Diversas razones hacen imposible calcular con precisión la inversión en educación en Brasil. Estudios hechos en 1996, a partir de datos de 1995, indican que el conjunto de recursos públicos para la educación asegurados por la legislación representan el 4,6% del PIB de ese año. El sector privado habría aportado un 1,12% del PIB. Una estimación para el país es el 5,97% del PIB de ese año.
- 18. Progresos con respecto a logros y objetivos (cubriendo la década 1990-1999). Descripción de los indicadores de los logros de EFA en el país desde 1990.**
 - Indicador 1:** Cobertura en parvularia (1998): 50,4. Razón de sexos: 1,0.
 - Indicador 2:** Porcentaje de nuevos alumnos de 1er. Año de básica que han asistido a programas preescolares: Se estima en un 50%.
 - Indicador 3:** Tasa bruta de ingreso en primer grado de primaria: -.
 - Indicador 4:** Tasa neta: -.
 - Indicador 5:** Tasa líquida de matrícula en primaria (1991/1998): 106/128
 - Indicador 6:** Tasa neta (1996/1998): 90,5/95,3.
 - Indicador 7:** Gasto público ordinario en primaria: -.
 - Indicador 8:** Gasto público en primaria (1995): 4,62
 - Indicador 9:** Docentes con título en primaria (1998): 21,6%
 - Indicador 10:** Docentes acreditados (1998): 66,5%
 - Indicador 11:** Tasa total de docentes en primaria (1991/1998): 22,5/24,9 alumnos por profesor.
 - Indicador 12:** Tasa de repetición en primaria (1997): 11,4
 - Indicador 13:** Tasa de supervivencia en 5° grado de primaria (no considera repeticiones): -. Coeficiente de eficacia en básica (8 años)(1998): 0,78
 - Indicador 14:** Coeficiente de eficacia en 5° grado (no considera repeticiones): -. Coeficiente de eficacia en básica (8 años): 0,78
 - Indicador 15:** Porcentaje de alumnos que han alcanzado 4° grado de primaria y que dominan competencias básicas (1997): Portugués: 41,6; Matemática: 10,6; Ciencias: 51,6.
 - Indicador 16:** Tasa de analfabetismo de la población de 15 a 19 años (1991/1996): 12,1/6,0. De 20 a 24: 12,2/7,1
 - Indicador 17:** Tasa de alfabetización de la población de 15 años y más (1991/1996): **79,9/85,3**
 - Indicador 18:** Índice por sexos de tasa de analfabetismo de población de 15 años y más (1991/1996): Varones 19,8/14,5; Mujeres 20,3/14,8.

- 17. Eficacia de la estrategia, el plan y los programas de la EFA.** Los tres principales logros de la educación para todos en Brasil son: 1. El aumento de la tasa bruta y líquida de matrículas en primaria, y, por consiguiente, la baja del analfabetismo. 2. La disminución de la repitencia y de la evasión escolar, con mejoría de las tasas agregadas de transición y la disminución de las distorsiones edad/curso. 3. La reforma del sistema de financiamiento de la enseñanza primaria.
- 18. Principales problemas encontrados y anticipados.** 1. Coordinación de un sistema descentralizado. 2. Legislación que distinga y distribuya en forma adecuada las responsabilidades. 3. Los recursos. 4. La gestión administrativa.
- 19. Conciencia pública, intenciones políticas y capacidades nacionales.** El gobierno federal ha cumplido sus responsabilidades en cuanto a las políticas de educación para todos. En lo que se refiere a los gobiernos federales y municipales, la situación es variada. Ha habido un aumento de las ONG que trabajan en el campo de la educación y una disminución de escuelas privadas en educación básica.
- 20. Conciencia general del progreso. Síntesis de la evaluación.** A pesar de los innegables éxitos de la política brasileña en términos de EFA, los formadores de opinión suelen ser extremadamente críticos. Se tiende a exigir más recursos, especialmente federales. Se pueden señalar los siguientes logros: 1. La tasa de analfabetismo bajó más allá de lo exigido por EFA. 2. Las tasas de matrícula en primaria están cerca de las que caracterizan a los países desarrollados. 3. Disminución de tasas de repitencia y evasión escolar. 4. Aumento de las tasas de conclusión de primaria. 5. Igualdad de matrículas por sexos.
- 21. Direcciones de las políticas para el futuro - Conclusiones finales.** 1. Continuar perfeccionando el sistema de financiamiento. 2. Aumento de la oferta en preescolar, primeros cursos de primaria, y de jóvenes adultos. 3. Ampliación de bibliotecas escolares. 4. Ampliar la variedad de la oferta de cursos vocacionales y profesionales. 5. Preparar a estudiantes y profesores en la informática. 6. Utilización de nuevas tecnologías educacionales.

GGN

País: Colombia

Título: Programa "Educación para Todos: evaluación del año 2000"

Coordinador nacional de la evaluación: Clara Inés Cruz

Edición: Santafé de Bogotá, Ministerio de Educación, 1999.

Descriptores: <Acceso a la educación> <Calidad de la educación> <Políticas de educación> <Reforma de la educación> <Colombia>

Período cubierto: 1990-1998

Descripción: Informe nacional de Colombia sobre el particular - Incluye datos sobre logros y perspectivas.

Resumen:

- 19. Metas y objetivos de la EFA.** Se agrupan en dos: 1. Atención preventiva del menor (incluyendo atención educativa no formal); y 2. Educación preescolar.
- 20. Estrategias de EFA y/o Plan de Acción.** En cuanto a la primera meta, dos estrategias: crear condiciones favorables para el desarrollo de menores de 7 años, especialmente a través de los "Hogares Comunitarios de Bienestar"; y programas de educación en "Hogares" (920.000 niños). En cuanto a la segunda estrategia: carácter obligatorio del grado tercero o "transición" de la educación preescolar. En cuanto a planes de acción, se aplican el "Plan de universalización de la educación básica primaria" y el "Plan de apertura educativa", para secundaria.
- 21. Toma de decisiones y manejo de EFA.** El país no estableció un único mecanismo de coordinación de EFA, sino que se valió de instrumentos existentes. En el nivel nacional, el organismo máximo de coordinación es el Consejo Nacional de Política Social (CONPES), presidido por el Presidente de la República. Los ejecutores de EFA son diversos, dependiendo del grupo poblacional al que se dirige su acción.
- 22. Cooperación en EFA.** Diversos organismos sociales cooperan con EFA, según su grupo objetivo.
- 23. Inversión en EFA desde 1990.** El país ha comenzado a invertir en educación un porcentaje del PIB ligeramente superior al de países desarrollados: en los sectores público y privado se invierte alrededor de un 4,1% del PIB (1998).
- 24. Progresos con respecto a logros y objetivos (cubriendo la década 1990-1999). Descripción de los indicadores de los logros de EFA en el país desde 1990 (Se entregan datos para 1997).**
 - Indicador 1:** Cobertura en parvularia: 31,0
 - Indicador 2:** Nuevos alumnos de 1er. Año de básica que han asistido a programas preescolares: 1.134.505
 - Indicador 3:** Nuevos alumnos ingresados en primer grado de primaria: 1.134.505
 - Indicador 4:** Tasa aparente de ingreso: 169,1
 - Indicador 5:** Tasa bruta de matrícula en primaria: 103,1
 - Indicador 6:** Tasa neta: 79,1
 - Indicador 7:** Gasto público ordinario en primaria: -.
 - Indicador 8:** Gasto público en primaria: 27,9 (2000); 1,0 del GNP
 - Indicador 9:** Docentes con título en primaria: 89,6
 - Indicador 10:** Docentes acreditados: 89,6
 - Indicador 11:** Tasa total de docentes en primaria: 25,1
 - Indicador 12:** Tasa de repetición en primaria: 2,8
 - Indicador 13:** Tasa de supervivencia en 5° grado de primaria (no considera repeticiones): 60,5 . Coeficiente de eficacia en básica: 61,0
 - Indicador 14:** Coeficiente de eficacia en 5° grado (no considera repeticiones): 71,3. Coeficiente de eficacia en básica: 61,0
 - Indicador 15:** Porcentaje de alumnos que han alcanzado 4° grado de primaria y que dominan competencias básicas: Castellano:- ; Matemática:-.
 - Indicador 16:** Tasa de alfabetización de la población de 15 a 24 años: 97,1
 - Indicador 17:** Tasa de alfabetización de la población de 15 años y más: 91,6
 - Indicador 18:** Índice por sexos de tasa de alfabetización: 1,0
- 22. Eficacia de la estrategia, el plan y los programas de la EFA.** 1. Expansión de oportunidades de educación temprana. 2. Expansión de educación básica secundaria. 3. Conciencia sobre necesidad de mejorar resultados de aprendizajes. 4. Flexibilización de oferta de educación de adultos.

- 23. Principales problemas encontrados y anticipados.** 1. Coordinación de programas de atención a la primera infancia. 2. Déficit de acceso y permanencia en educación básica. 3. Mejoramiento de la calidad de la educación. 4. Corregir situaciones críticas de analfabetismo.
- 24. Conciencia pública, intenciones políticas y capacidades nacionales.** Se ha avanzado en crear conciencia sobre responsabilidades de la sociedad y del Estado, lo que se ve en el aumento de procesos de participación y en el interés por la educación en la prensa pública.
- 25. Conciencia general del progreso. Síntesis de la evaluación.** No se lograron las metas propuestas en términos de cobertura y calidad. El sistema educativo colombiano enfrenta problemas estructurales que podrían ser el principal obstáculo en el logro de objetivos de EFA.
- 26. Direcciones de las políticas para el futuro - Conclusiones finales.** Las políticas se orientan básicamente a corregir las fallas de cobertura: alcanzar, en 2002, una tasa neta de cobertura del 90% de los niños y jóvenes entre los 5 y los 15 años, especialmente en las zonas rurales.

GGN

País: Costa Rica

Título: Educación para Todos. Evaluación en el año 2000. Costa Rica.

Coordinadora nacional de la evaluación: Zaida Sánchez Moya

Edición: (San José, Ministerio de Educación, 199)

Descriptores: <Acceso a la educación> <Calidad de la educación> <Políticas de educación> <Reforma de la educación> <Costa Rica>

Período cubierto: 1990-1999

Descripción: Informe nacional correspondiente al país indicado - Entrega datos sobre logros y perspectivas de la educación para todos en Costa Rica.

Resumen:

- 25. Metas y objetivos de la EFA.** Detectar aprovechamiento de oportunidades educativas; determinar si el proceso educativo se centró en el aprendizaje; analizar niveles de acceso; logro de mejoramiento de condiciones educativas; situación del analfabetismo; valorar eficiencia y eficacia de planificación.
- 26. Estrategias de EFA y/o Plan de Acción.** Las estrategias son concordantes con las metas y objetivos ya dichos.
- 27. Toma de decisiones y manejo de EFA.** El Plan de Acción se puso en marcha a través de la División de Planeamiento y Desarrollo Educativo con el apoyo del Ministerio de Educación. No hay oficina específica para el manejo del plan.
- 28. Cooperación en EFA.** Existe cooperación entre los servicios de educación del Estado y los privados, que se agrupan en la Asociación de Centros Educativos Privados. Existen programas de cooperación con entidades internacionales y regionales.
- 29. Inversión en EFA desde 1990.** 3,17% del PIB en el período 1999-2000
- 30. Progresos con respecto a logros y objetivos (cubriendo la década 1990-1999). Descripción de los indicadores de los logros de EFA en el país desde 1990 .**
 - Indicador 1:** Matrícula en preescolar (1990/1999): 46.638/69.679
 - Indicador 2:** Porcentaje de nuevos alumnos de 1er. Año de básica que han asistido a programas preescolares (1990/1999): 57/78.
 - Indicador 3:** Tasa bruta de ingreso en primer grado de primaria: -.
 - Indicador 4:** Tasa neta: -.
 - Indicador 5:** Tasa bruta de matrícula en primaria (1990/1999): 102,0/108,0)
 - Indicador 6:** Tasa neta (1990/1998): 90,1/92,6
 - Indicador 7:** Gasto público ordinario en primaria: -.
 - Indicador 8:** Gasto público en primaria: -.
 - Indicador 9:** Docentes con título en primaria (1991/1998): 78,6/86.
 - Indicador 10:** Docentes acreditados: -.
 - Indicador 11:** Tasa total de docentes en primaria (1990/1998): 31,9/27,5.
 - Indicador 12:** Tasa de repetición en primaria (1990/1998): 12,4/11,2
 - Indicador 13:** Tasa de supervivencia en 5° grado de primaria (1990/1997): 84,9/89,0. Coeficiente de eficacia en básica (1990/1997): 80,7/82,2.
 - Indicador 14:** Coeficiente de eficacia en 5° grado (1990/1997): 82,8/83,6 . Coeficiente de eficacia en básica: 82,2 (1997)
 - Indicador 15:** Porcentaje de alumnos que han alcanzado 4° grado de primaria y que dominan competencias básicas: Castellano: -; Matemática:-.
 - Indicador 16:** Tasa de alfabetización de la población de 15 a 24 años: -.
 - Indicador 17:** Tasa de alfabetización de la población de 15 años y más: -.
 - Indicador 18:** Índice por sexos de tasa de alfabetización: -.
- 27. Eficacia de la estrategia, el plan y los programas de la EFA.** Se hace notar la necesidad de una mayor coordinación en el manejo de las estrategias, planes y programas de la EFA.
- 28. Principales problemas encontrados y anticipados.** Cambio de gobierno en tres ocasiones durante el período. Insuficiente atención de la alfabetización. Alta repitencia en primer año de básica: 20%. Incremento en índices de repetición, reprobación y deserción en tercer ciclo, por problemas económicos. No se ha consolidado un sistema de capacitación del magisterio.
- 29. Conciencia pública, intenciones políticas y capacidades nacionales.** El sistema educativo costarricense cuenta con el 6% del PIB para invertirlo en educación.
- 30. Conciencia general del progreso. Síntesis de la evaluación.** Crecimiento de cobertura en preescolar: del 74% en 1990 al 83,5% en 1999. Un 89% de los estudiantes que ingresan al primer

año se mantienen hasta el quinto. La repitencia muestra comportamiento continuo, con acentuación en el séptimo año (17%). La deserción es del 13%.

31. Direcciones de las políticas para el futuro - Conclusiones finales. Insistir en los sistemas de capacitación del magisterio. Continuar con la expansión de la educación preescolar. Seguir avanzando en la educación especial y en los programas de compensación social para estudiantes de hogares pobres. Avanzar en el apoyo de la empresa privada al sector educativo mediante el proyecto "Adopto una escuela".

GGN

País: Cuba

Título: Educación para todos: evaluación en el año 2000 (EFA 2000). República de Cuba.

Coordinador nacional de la evaluación: Lesbia Cánovas Fabelo

Edición: (La Habana, Ministerio de Educación, 1999)

Descriptor: <Acceso a la educación> <Calidad de la educación> <Políticas de educación> <Reforma de la educación> <Cuba>

Período cubierto: (1990-1999)

Descripción: Informe nacional del país indicado - Entrega los resultados y las perspectivas de la evaluación EFA 2000

Resumen:

- 31. Metas y objetivos de la EFA.** Aumentar la cobertura de los servicios educativos para niños de 0 a 5 años; atención diferenciada a los niños en los dos primeros años; mejorar los diagnósticos; elevar la preparación para la vida y el desarrollo de los jóvenes conforme a valores solidarios, humanistas y patrióticos; profundizar educación en y para el trabajo; intensificar trabajo preventivo en la escuela; elevar la preparación de la familia y la sociedad para la educación para la vida; educación sexual formal e informal; perfeccionamiento de educación ambiental; fortalecimiento de educación en valores, para la convivencia, los derechos y la paz.
- 32. Estrategias de EFA y/o Plan de Acción.** Conformación de un Plan de Acción con participación de todos los organismos del estado, las organizaciones de masas y políticas; elaboración de planes de acción por gobiernos locales; integración de esfuerzos en niveles central, provincial y local, y estudio y generalización de mejores experiencias; control sistemático de indicadores. Coordinación en programas de largo alcance: hacer de la escuela el centro cultural más importante de la comunidad; perfeccionar la labor de las estructuras de dirección en los centros y la idoneidad de los cuadros y profesores; trabajo integrado de institutos superiores pedagógicos y direcciones provinciales de educación.
- 33. Toma de decisiones y manejo de EFA.** El Ministerio de Educación rinde cuenta a la Asamblea Nacional del Poder popular, ante el Comité Ejecutivo y al Consejo de Ministros. Se hace evaluación periódica en el Ministerio de Educación y en los niveles provinciales y municipales. Existe un órgano permanente de control del trabajo del Ministerio de Educación con participación de organismos sociales.
- 34. Cooperación en EFA.** El estado cubano financia todas las actividades de educación. Ha habido apoyo de UNICEF, UNESCO y FNUAP en proyectos específicos: "Para la Vida", "Educa a tu Hijo" y "Calidad de la Educación".
- 35. Inversión en EFA desde 1990.** En los últimos cuatro años el presupuesto para servicios educativos ha crecido en más del 3% anual y en 1998 alcanzó al 10,0% del PIB
- 36. Progresos con respecto a logros y objetivos (cubriendo la década 1990-1999). Descripción de los indicadores de los logros de EFA en el país desde 1990 (1990/1998).**
- Indicador 1:** Tasa bruta de matrícula en programas de desarrollo de la primera infancia: 29,1/98,0
- Indicador 2:** Porcentaje de nuevos alumnos de 1er. Año de básica que han asistido a programas preescolares: 89,9/98,3
- Indicador 3:** Tasa bruta de ingreso en primer grado de primaria: 99,5/95,5
- Indicador 4:** Tasa neta: 90,2/93,3
- Indicador 5:** Tasa bruta de matrícula en primaria: 100,9/97,3
- Indicador 6:** Tasa neta: 94,9/94,3
- Indicador 7:** Gasto público ordinario en primaria: 1,7/2,5 del PIB; 20,2/27,1 por alumno en porcentaje del PIB por habitante.
- Indicador 8:** Gasto público en primaria: 19,4/24,1 del gasto en educación.
- Indicador 9:** Docentes con título en primaria: 100,0/100,0
- Indicador 10:** Docentes acreditados: -.
- Indicador 11:** Tasa total de docentes en primaria: 15,8/16,9 alumnos por docente
- Indicador 12:** Tasa de repetición en primaria, por grado: 1: 0,0/0,0; 2: 7,9/5,5; 3: 0,2/0,0; 4: 4,5/3,0; 5: 2,4/2,0; 6: 1,0/0,6; 7: 3,5/3,8; 8: 3,2/3,6; 9: 2,2/1,2.
- Indicador 13:** Tasa de supervivencia en 5º grado de primaria (no considera repeticiones): 91,6/94,5. Coeficiente de eficacia en básica: 74,0/82,7
- Indicador 14:** Eficiencia académica interna total (% de alumnos que se gradúa en 9º grado): 68,2/78,6. Coeficiente de eficacia en básica: 74,4/82,7

Indicador 15: Porcentaje de alumnos que han alcanzado 4° grado de primaria y que dominan competencias básicas: Castellano: 95,9/97,9; Matemática: 95,0/97,8; Vida cotidiana/otras disciplinas: 96,7/97,5; conjunto: 94,6/97,5

Indicador 16: Tasa de alfabetización de la población de 15 a 24 años: 99,6/99,6

Indicador 17: Tasa de alfabetización de la población de 15 años y más: 95,7/95,7

Indicador 18: Índice por sexos de tasa de alfabetización: -.

- 32. Eficacia de la estrategia, el plan y los programas de la EFA.** Las estrategias seguidas fueron eficientes. Se aumentó al 98% de la población la atención a niños de 0-5 años. Se mantuvieron elevados los índices de cobertura. Se fortaleció la intersectorialidad de la dirección de la educación y se elevó la efectividad de la preparación de la familia.
- 33. Principales problemas encontrados y anticipados.** Problemas de financiamiento originados en el bloqueo al país. Todavía es insuficiente el diseño de estrategias locales y en las escuelas.
- 34. Conciencia pública, intenciones políticas y capacidades nacionales.** Se tiene conciencia de necesidad de seguimiento y evaluación sistemática. Ha habido amplia discusión sobre educación en diferentes instancias sociales.
- 35. Conciencia general del progreso. Síntesis de la evaluación.** Se lograron las metas propuestas, las que no resultaron ambiciosas.
- 36. Direcciones de las políticas para el futuro - Conclusiones finales.** Lograda la cobertura de atención a niños de 0 a 5 años, se debe insistir en su perfeccionamiento. Se deben perfeccionar en todo el sistema: la educación de valores, solidaridad y conciencia nacional; la preparación para y en el trabajo; los resultados en castellano, matemáticas e historia de Cuba; el diagnóstico en el tránsito de los alumnos por la escuela; la comprensión de un desarrollo sostenible

GGN

País: Chile

Título: Educación para todos: evaluación en el año 2000. Informe de Chile.

Coordinador nacional de la evaluación: Juan Eduardo García-Huidobro.

Edición: Santiago, Ministerio de Educación, 1999, 97 p. + anexos.

Descriptor: <Acceso a la educación> <Calidad de la educación> <Políticas de educación> <Reforma de la educación> <Chile>

Período cubierto: (1990-1998)

Descripción: Versión definitiva de la sistematización del proceso de evaluación EFA 2000 de Chile - Da cuenta de los esfuerzos realizados y de los resultados que es posible fundamentar especialmente en relación con los niveles de educación parvularia y educación básica del sistema escolar.

Resumen:

- 1. Metas y objetivos de la EFA.** La política educacional de los años 90 se orientó a mejorar la calidad de los aprendizajes y a la equidad en su distribución. En prebásica: ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la educación de los menores de 6 años; en básica: mejorar la calidad y equidad de la educación que se ofrece. Las políticas de reformas de la educación han sido diseñadas e implementadas a través del Ministerio de Educación, sobre la base de un consenso nacional.
- 2. Estrategias de EFA y/o Plan de Acción.** El siguiente es un resumen de las políticas aplicadas:
1990-1991: Programa de las 900 Escuelas. Programa Piloto del Programa de Educación Básica Rural. Estatuto Docente.
1992-1993: Programa Mece Básica. Enriquecimiento del funcionamiento de las escuelas. Renovación Pedagógica. Proyectos de Mejoramiento Educativo.
1994-1995: Refuerzo de la prioridad dada a la educación. Programa Mece Media. Inicio Programa Enlaces.
1996-1998: Inicio Reforma Curricular. Inicio Jornada Escolar Completa. Programa Educación Especial. Profesionalización docente. Programa Monte Grande.
- 3. Toma de decisiones y manejo de EFA.** En Julio de 1994 se constituyó el Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación, integrado por personalidades de diversos sectores de la vida nacional. Este comité preparó un informe que planteó los principales desafíos de la educación en términos de cooperar con: la superación de la extrema pobreza y asegurar la igualdad de oportunidades; el desarrollo competitivo; la modernización de la sociedad.
- 4. Cooperación en EFA.** El sistema educacional chileno es descentralizado; la administración de los establecimientos de enseñanza se realiza por personas o instituciones municipales y particulares denominadas "sostenedores" que asumen ante el Estado la responsabilidad de mantener en funcionamiento el sistema educacional. En 1997 se contaba con 10.470 establecimientos educacionales, de los que el 61% correspondía a establecimientos municipales, el 28% a particulares subvencionados, el 11% a particulares pagados, y el resto a establecimientos de corporaciones de administración delegada.
- 5. Inversión en EFA desde 1990.** La inversión efectuada a través del Ministerio de Educación en el año 1997 alcanzó a los \$1.037,3 miles de millones. Si se le agrega el gasto realizado por las municipalidades y la inversión educacional efectuada por el Ministerio del Interior a través del Fondo Nacional de Desarrollo Regional (FNDR), el gasto público en educación sumó \$ 1.118,1 miles de millones, representando el 3,4% del PIB. Esto significa que el gasto educacional del Gobierno Central se había más que duplicado, en términos reales, con respecto de 1990. Todo ello para un número de alumnos relativamente constante.
- 6. Progresos con respecto a logros y objetivos (cubriendo la década 1990-1999). Descripción de los indicadores de los logros de EFA en el país desde 1990** (Se entregan datos para el año 1997, y cuando éstos no están disponibles, para el año 1996).
Indicador 1: Ampliación de cobertura en educación parvularia: Cobertura por grupos de edad para 1996:
0-1: 3%
1-2: 4%
2-3: 22%
3-4: 35%
4-5: 36%
5-6: 82,9%
Tasa bruta de matrícula en programas de desarrollo de primera infancia: 23,1.

Indicador 2: Porcentaje de nuevos alumnos en 1er. Año de básica que han asistido a programas preescolares: 90,6%.

Indicador 3: Tasa bruta de ingreso en primer grado de primaria: 103,0.

Indicador 4: Tasa neta: No calculado por no disponerse de datos específicos.

Indicador 5: Tasa bruta de matrícula en primaria: 103,1.

Indicador 6: Tasa neta: 88,2

Indicador 7: Gasto público ordinario en primaria: 1,3% del PNB; 11,8% por alumno del PNB por habitante.

Indicador 8: Gasto público en primaria: 41,1 % del gasto total en educación.

Indicador 9: Docentes con título en primaria: 96,4%

Indicador 10: Docentes acreditados: 3,6%

Indicador 11: Tasa total de docentes en primaria: 28,6

Indicador 12: Tasa de repetición en primaria: bajó de 7,80 en 1990 a 4,40 en 1997.

Indicador 13: Tasa de supervivencia en el 5° grado de primaria (considera repeticiones): 94,0. Coeficiente de eficacia en básica: 73,1

Indicador 14: Coeficiente de eficacia en 5° grado (no considera repeticiones): 87,8. Coeficiente de eficacia en básica: 73,1

Indicador 15: Porcentaje de alumnos que han alcanzado 4° grado de primaria y que dominan competencias básicas: Castellano: 58,2; Matemática: 54,6.

Indicador 16: Tasa de alfabetización de la población de 15 a 24 años: 98,9

Indicador 17: Tasa de alfabetización de la población de 15 años y más: 95,8

Indicador 18: Índice por sexos de tasa de alfabetización: 1,0

7. **Eficacia de la estrategia, el plan y los programas de la EFA.** La actual política ha demostrado ser eficiente disminuyendo las diferencias internas que presenta el sistema nacional de enseñanza. El criterio de focalización ha permitido centrar los recursos en los establecimientos que requieren más apoyo. La descentralización educacional ha permitido avanzar en autonomía de los establecimientos.
8. **Principales problemas encontrados y anticipados.** En términos generales se ha avanzado más en calidad que en equidad. La educación presenta un marco jurídico y administrativo insuficiente. Las acciones han sido insuficientes en algunos ámbitos ligados a las necesidades educativas de los pobres: educación de adultos, séptimos y octavos grados rurales, educación indígena. La cobertura en educación parvularia muestra concentración en áreas urbanas (32,6%).
9. **Conciencia pública, intenciones políticas y capacidades nacionales.** El informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación define:
Máxima prioridad: lograr una formación de calidad para todos.
Tarea impostergable: reformar la educación media.
Condición necesaria: fortalecer la profesión docente.
Requisito básico: mayor autonomía de las unidades educativas para tener escuelas efectivas.
Compromiso de la nación: aumentar la inversión social.
10. **Conciencia general del progreso. Síntesis de la evaluación.** La situación del sistema educacional ha sido evaluada y sus resultados difundidos en estudios, periódicos y sitios "Web". Se realizan las siguientes evaluaciones cuantitativas del avance del sistema educacional:
Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)
Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED) de docentes.
Sistemas de información: indicadores, anuario estadístico.
Evaluaciones externas.
La síntesis de la evaluación se expresa en el punto 6.
11. **Direcciones de las políticas para el futuro - Conclusiones finales.** Algunas líneas de la reforma con tareas pendientes:
Complementación de la renovación curricular. Entre los años 2000 y 2002 los niveles 6, 7 y 8 básicos y 2, 3 y 4 medios deberán iniciar nuevos planes y programas de estudios.
Poco más del 50% de los establecimientos educacionales y alrededor del 75% de la matrícula escolar deberá incorporarse al régimen de jornada escolar completa.
Criterios para orientaciones futuras: Compensar desventajas de poblaciones más pobres. Garantizar el acceso. Aumento de la cobertura de parvularia. Avanzar a 12 años de promedio de escolaridad de la población. Fortalecer enseñanza media vocacional. Ampliación de tiempo y recursos para segundo idioma. Consolidación de la renovación curricular y de la jornada escolar completa. Exigencias en calidad y resultados. Impulsar uso de nuevas tecnologías. Ampliación de medidas de apoyo a la profesión docente. Fortalecer participación de los padres. Iniciar esfuerzo nacional en educación de adultos.

País: Ecuador

Título: Educación para todos en la República del Ecuador

Coordinador nacional de la evaluación: Johan De Wilde

Edición: Quito, Ministerio de Educación y Cultura, 1999

Descriptores: <Acceso a la educación> <Calidad de la educación> <Políticas de educación> <Reforma de la educación> <Ecuador>

Período cubierto: 1990-1999

Descripción: Informe nacional del país indicado - Entrega datos y perspectivas de la evaluación de los esfuerzos de "educación para todos" al año 2000.

Resumen:

- 37. Metas y objetivos de la EFA.** Las seis dimensiones establecidas en las acciones de "educación para todos": infancia, acceso universal a primaria, eficacia de la enseñanza, alfabetización, enseñanza básica, y calidad de vida. En cada una de estas dimensiones se especifican ámbitos de investigación.
- 38. Estrategias de EFA y/o Plan de Acción.** Se definieron diferentes programas dentro del ámbito de cada una de estas dimensiones, a través de las acciones de sucesivos gobiernos.
- 39. Toma de decisiones y manejo de EFA.** Las decisiones corresponden al Estado Ecuatoriano a través de los ministerios de Bienestar Social y Educación.
- 40. Cooperación en EFA.** Ha habido participación de diferentes organismos gubernamentales, de ONG y de organismos internacionales.
- 41. Inversión en EFA desde 1990.** En la década que se evalúa ha habido un descenso progresivo del presupuesto estatal destinado a educación, y una desequilibrada distribución de este presupuesto con ventaja de los gastos corrientes sobre los de capital y desarrollo. En el área privada ha habido un incremento de planteles de enseñanza básica y de número de profesores entre 1990 y 1998: planteles: 78,2%; profesores: 48,4%
- 42. Progresos con respecto a logros y objetivos (cubriendo la década 1990-1999). Descripción de los indicadores de los logros de EFA en el país desde 1990** (El texto hace referencia a tablas que no se adjuntan).
- Indicador 1:** La población de niños de 0 a 5 años que no son atendidos por programas escolares se mantiene alta: 91,7% en 1992 y 85,8% en 1998.
- Indicador 2:** Porcentaje de nuevos alumnos de 1er. Año de básica que han asistido a programas preescolares (1990/1998): 52/81,3
- Indicador 3:** Tasa bruta de ingreso en primer grado de primaria (90/98): 123,6/130,7
- Indicador 4:** Tasa neta (90/98): 71,6/82,3
- Indicador 5:** Tasa bruta de matrícula en primaria (90/98): 86,6/96,1
- Indicador 6:** Tasa neta (90/98): 78,8/88,1
- Indicador 7:** Gasto público ordinario en primaria (90/98): 0,9/1,0 del PIB
- Indicador 8:** Gasto público en primaria (90/97): 44,5/36,2
- Indicador 9:** Docentes con título en primaria (90/98): 76,1/81,9
- Indicador 10:** Docentes acreditados (90/98): 23,9/18,1
- Indicador 11:** Tasa total de docentes en primaria (90/91): 24,3/20,1
- Indicador 12:** Tasa de repetición en primaria (9° grado) (90/98): 7,4/5,4
- Indicador 13:** Tasa de supervivencia en 5° grado de primaria (93/96): 76,5/85,2. Coeficiente de eficacia en básica: -.
- Indicador 14:** Coeficiente de eficacia en 5° grado (93/96): 83,1/90,4. Coeficiente de eficacia en básica (93/97): 50,6/48,9
- Indicador 15:** Porcentaje de alumnos que han alcanzado 4° grado de primaria y que dominan competencias básicas (96): Castellano: 50; Matemática: 10
- Indicador 16:** Tasa de alfabetización de la población de 15 a 24 años (90/98): 88,6/91,7
- Indicador 17:** Tasa de alfabetización de la población de 15 años y más (90/98): 88,5/88,6
- Indicador 18:** Índice por sexos de tasa de alfabetización: 0,9
- 37. Eficacia de la estrategia, el plan y los programas de la EFA.** En primera infancia, los planes y programas fueron limitados. Hay baja necesidad de cobertura, pero los programas por aumentarla no han resultado muy eficaces. En general, se aprecia escasez de acciones y de resultados.
- 38. Principales problemas encontrados y anticipados.** Ausencia de continuidad técnica dentro de los cinco gobiernos que se sucedieron en el período evaluado. Las visiones sobre la sociedad ecuatoriana han sido fragmentarias y de corto plazo. Los recursos no han sido distribuidos equitativamente.

- 39. Conciencia pública, intenciones políticas y capacidades nacionales.** Actualmente son claras las decisiones gubernamentales en la materia y ha habido más fondos. Se puede esperar que esto continúe.
- 40. Conciencia general del progreso. Síntesis de la evaluación.** Aunque existen progresos en algunos aspectos, la consecución de objetivos de educación para todos ha sido limitada. Esto se debe en gran medida a las limitaciones financieras del fisco. Como logros se anotan: la búsqueda de calidad en los servicios ofrecidos y en los aprendizajes; el sistema nacional de información y de evaluación; la inspiración de equidad.
- 41. Direcciones de las políticas para el futuro - Conclusiones finales.** Existen condiciones estructurales de un posible futuro bloqueo en los progresos educativos: crisis financiera y empobrecimiento, baja conciencia de deberes y derechos ciudadanos, mentalidad totalizadora en las esferas de poder, conflictos entre directivos y ejecutores de la educación. Frente esta situación existen algunas condiciones de esperanza, centradas en algunas organizaciones sociales, especialmente femeninas.

GGN

País: El Salvador

Título: Evaluación 1990-1999. Educación para todos

Coordinador nacional de la evaluación: -

Edición: San Salvador, Ministerio de Educación, 1999

Descriptores: <Acceso a la educación> <Calidad de la educación> <Políticas de educación> <Reforma de la educación> <El Salvador>

Período cubierto: (1990-1999)

Descripción: Informe nacional del país indicado - Entrega resultados y perspectivas de la evaluación realizada.

Resumen:

- 43. Metas y objetivos de la EFA.** Expansión de la asistencia y actividades de desarrollo de primera infancia en sus modalidades no-formal o comunitaria, e institucional. Acceso universal a primaria: aumento de tasa de matrícula en preescolar y primero y segundo ciclo; reducción del número de alumnos con sobreedad. Mejoramiento de resultados de aprendizaje; investigaciones para detectar necesidades; reforma de los programas; evaluación. Reducción de tasa de analfabetismo de adultos y desigualdades sexuales: movilización social, acciones de alfabetización coordinadas. Ampliación de capacitación de jóvenes y adultos: formación básica, habilidades de comunicación, fomento de ideales de superación personal. Fomento de conocimientos y capacidades para vivir mejor. Elevación de calidad de servicios culturales.
- 44. Estrategias de EFA y/o Plan de Acción.** Declaración Presidencial sobre los problemas del analfabetismo. Plan EBAcontodos. Comisión Nacional de Educación, Ciencia y Desarrollo. "Año de la Consulta" 1995. Reforma educativa en cuatro ejes: cobertura, modernización institucional, mejoramiento de la calidad, formación de valores humanos, éticos y cívicos. Objetivos del Plan Decenal: aumentar eficiencia, eficacia y equidad; mejorar calidad; democratizar servicios; crear nuevas modalidades; fortalecer valores humanos, éticos y cívicos.
- 45. Toma de decisiones y manejo de EFA.** Estrategia como La Consulta 95 y el Consejo Nacional de Educación, Ciencia y Desarrollo.
- 46. Cooperación en EFA.** Los servicios de educación son ofrecidos por el gobierno a través del Ministerio de Educación. Hay cooperación de OEA, UNESCO, UNICEF, Gobiernos de España y Taiwan, CECC, y organismos financieros internacionales.
- 47. Inversión en EFA desde 1990.** El presupuesto de educación con fondos propios ha subido de 569,0 millones de colones en 1989 a 2.722.0 millones en 1998. El presupuesto extraordinario con fondos externos en los mismos años subió de 17,0 millones de colones a 893,0 millones.
- 48. Progresos con respecto a logros y objetivos (cubriendo la década 1990-1999). Descripción de los indicadores de los logros de EFA en el país desde 1990.**
- Indicador 1:** Cobertura en parvularia (1994/1997): 33,5/40,2
- Indicador 2:** Porcentaje de nuevos alumnos de 1er. Año de básica que han asistido a programas preescolares (1991/1997): 11,8/35,9
- Indicador 3:** Tasa bruta de ingreso en primer grado de primaria: -.
- Indicador 4:** Tasa neta: -.
- Indicador 5:** Tasa bruta de matrícula en primaria:
- Indicador 6:** Tasa neta: -.
- Indicador 7:** Gasto público ordinario en primaria (1992/1998): 87,7/96,7 del gasto en educación; 0,8/1,4 del GNP.
- Indicador 8:** Gasto público en primaria: -.
- Indicador 9:** Docentes con título en primaria: -.
- Indicador 10:** Docentes acreditados: -.
- Indicador 11:** Tasa total de docentes en primaria: -.
- Indicador 12:** Tasa de repetición en primaria: (1991 y 1992) grados 1-5: 7,1
- Indicador 13:** Tasa de supervivencia en 5° grado de primaria (no considera repeticiones): -. Coeficiente de eficacia en básica: -.
- Indicador 14:** Coeficiente de eficacia en 5° grado (no considera repeticiones): -. Coeficiente de eficacia en básica: -.
- Indicador 15:** Porcentaje de alumnos que han alcanzado 4° grado de primaria y que dominan competencias básicas: Castellano: -; Matemática: -.
- Indicador 16:** Tasa de alfabetización de la población de 15 a 24 años: -.
- Indicador 17:** Tasa de alfabetización de la población de 15 años y más: -.
- Indicador 18:** Índice por sexos de tasa de alfabetización: -.

42. **Eficacia de la estrategia, el plan y los programas de la EFA.** Los cambios producidos en los últimos años son considerables: mayor conciencia en la población; respaldo de algunas instituciones y organizaciones; algún cambio de actitud en los maestros; participación de la empresa privada. Mayores éxitos: enfoque humanista, constructivista y socialmente comprometido de los programas de estudio; incorporación de educación en valores; participación de la comunidad; asistencia técnica institucional.
43. **Principales problemas encontrados y anticipados.** Limitado financiamiento; problemas sociales del país; desempeño docente; escasez de investigaciones; baja calidad de programas en medios de comunicación masiva; problemas físicos en las escuelas, especialmente rurales: agua, energía eléctrica, acceso; escasa implementación tecnológica; trabajo y mendicidad infantil.
44. **Conciencia pública, intenciones políticas y capacidades nacionales.** Se han dedicado enormes esfuerzos a la reforma educativa. La evidencia de participación de la comunidad está en los múltiples proyectos implementados. Existe conciencia nacional.
45. **Conciencia general del progreso. Síntesis de la evaluación.** La reforma educativa está en marcha. Hay mayor participación ciudadana en la gestión de la educación. Se ha profundizado en valores éticos, cívicos y humanos. Mayor transferencia tecnológica.
46. **Direcciones de las políticas para el futuro - Conclusiones finales.** En el nuevo marco democrático del país se asume la continuidad de los esfuerzos orientados a: generación de oportunidades para progresar; desarrollo personal e integración familiar; fomento de la participación local y descentralización de la gestión gubernamental.

GGN

País: Guatemala

Título: Educación para Todos en el Año 2000. Evaluación 1990-1998. Guatemala.

Coordinador nacional de la evaluación: Reth Suasnavar García-Salas.

Edición: Ciudad de Guatemala, Ministerio de Educación, 1999.

Descriptor: <Acceso a la educación> <Calidad de la educación> <Políticas de educación> <Reforma de la educación> <Guatemala>

Período cubierto: 1990-1998

Descripción: Informe nacional del país indicado - Presenta los resultados de la evaluación de acuerdo con las pautas de ésta.

Resumen:

- 49. Metas y objetivos de la EFA.** Expansión de la asistencia y de las actividades de desarrollo de la primera infancia. Acceso universal a la educación primaria y terminación de la misma. Mejoramiento de los resultados del aprendizaje. Reducción de la tasa de analfabetismo de adultos. Ampliación de los servicios de educación básica y de capacitación a otras competencias necesarias para jóvenes y adultos.
- 50. Estrategias de EFA y/o Plan de Acción.** Se elaboró y se implementa un Plan Nacional de Acción. Este contempla múltiples proyectos ordenados a los cinco rubros indicados de metas y objetivos de EFA.
- 51. Toma de decisiones y manejo de EFA.** Entre 1990 y 1993 el proceso fue liderado por el Ministerio de Educación. A partir de los Acuerdos de Paz de 1996 se decidió una reforma del sistema educativo, con la participación de distintos actores.
- 52. Cooperación en EFA.** La estructura de participación en los servicios educativos ha variado poco en la década. Participan el Estado (mayoritariamente, y sectores religioso, privado y social).
- 53. Inversión en EFA desde 1990.** En 1998, 2,2% del PIB. La meta planteada en los Acuerdos de Paz es el 2,6% del PIB en 2000.
- 54. Progresos con respecto a logros y objetivos (cubriendo la década 1990-1999). Descripción de los indicadores de los logros de EFA en el país desde 1990.**
 - Indicador 1:** Tasa bruta de matrícula en parvularia (1992/1998): 31,3/37,4.
 - Indicador 2:** Porcentaje de nuevos alumnos de 1er. Año de básica que han asistido a programas preescolares (1992/1998): 11,2/24,0.
 - Indicador 3:** Tasa bruta de ingreso en primer grado de primaria (1992/1998): 109,4/125,9
 - Indicador 4:** Tasa neta (1992/1998): 47,8/74,7
 - Indicador 5:** Tasa bruta de matrícula en primaria (1992/1998): 82,5/94,2
 - Indicador 6:** Tasa neta (1992/1998): 68,0/77,7
 - Indicador 7:** Gasto público ordinario en primaria (1990/1998): 29,5/51,8% del gasto público en educación; 0,4/0,8 del GNP; 3,7/3,7 por alumno del PIB por habitante.
 - Indicador 8:** Gasto público en primaria: -.
 - Indicador 9:** Docentes con título en primaria: -.
 - Indicador 10:** Docentes acreditados: -.
 - Indicador 11:** Tasa total de docentes en primaria:-.
 - Indicador 12:** Tasa de repetición en primaria (1992/1998): 15,3/13,8.
 - Indicador 13:** Tasa de supervivencia en 5° grado de primaria (1992/1998): 94,0/94,0. Coeficiente de eficacia en básica:-.
 - Indicador 14:** Coeficiente de eficacia en 5° grado (no considera repeticiones): -. Coeficiente de eficacia en básica: -.
 - Indicador 15:** Porcentaje de alumnos que han alcanzado 4° grado de primaria y que dominan competencias básicas: Castellano: -; Matemática: -.
 - Indicador 16:** Tasa de alfabetización de la población de 15 a 24 años (1992/1998): 90,8/94,4
 - Indicador 17:** Tasa de alfabetización de la población de 15 años y más: 58,1/68,3
 - Indicador 18:** Índice por sexos de tasa de alfabetización: 15+: 0,8; 15-24: 1,0
- 47. Eficacia de la estrategia, el plan y los programas de la EFA.** La evaluación indica que la estrategia, el plan y los programas de EFA han sido eficaces. El Plan Nacional de acción aseguró la continuidad en el diseño de acciones educativas.
- 48. Principales problemas encontrados y anticipados.** La situación política ha perjudicado el avance entre 1992 y 1996, pero los Acuerdos de Paz han significado un avance. Entre 1990 y 1998 la provisión de educación básica se ha supeditado a la disponibilidad de recursos y a la capacidad de involucramiento de cada nivel de decisión.

- 49. Conciencia pública, intenciones políticas y capacidades nacionales.** Las políticas vigentes expresan la posición del Estado guatemalteco.
- 50. Conciencia general del progreso. Síntesis de la evaluación.** Aunque no se dispone de suficientes datos, se estima que se mantiene la brecha entre las acciones de educación inicial y la población de 0 a 4 años. La enseñanza preescolar continúa desarrollándose. Los programas de servicios educativos se desarrollan con rapidez limitada. Ha mejorado la paridad entre sexos en los servicios educativos. Fueron superadas las metas de cobertura en primaria para 1998. La tasa bruta de escolaridad en primer año de primaria (125,9%) revela que muchos niños ingresan antes de los 4 años o después de los 7. Existe una alta tasa de repetición en primer grado de primaria (28,4%). Se ha reducido la tasa de analfabetismo de adultos.
- 51. Direcciones de las políticas para el futuro - Conclusiones finales.** Nuevo Plan de Acción para 2000 - 2008 que toma como base la situación evaluada y establece nuevas metas y estrategias.

GGN

País: Honduras

Título: Honduras: Evaluación del plan nacional de acción de educación para todos

Coordinador nacional de la evaluación: Lorenzo Guadamuz

Edición: Tegucigalpa, Secretaría de Educación, 1999

Descriptor: <Acceso a la educación> <Calidad de la educación> <Políticas de educación> <Reforma de la educación> <Honduras>

Período cubierto: (1990-1998)

Descripción: Informe nacional del país indicado - Entrega datos y perspectivas de la evaluación del plan nacional para aplicar políticas de educación para todos.

Resumen:

- 55. Metas y objetivos de la EFA.** El Plan Nacional de Acción toma las áreas siguientes: atención a la primera infancia, educación primaria de niños y niñas, alfabetización, educación básica para jóvenes y adultos, y un proyecto integrado de educación familiar y desarrollo infantil.
- 56. Estrategias de EFA y/o Plan de Acción.** Se establecieron las siguientes estrategias: atención prioritaria a poblaciones más vulnerables; promoción de la coordinación interinstitucional; impulso de la movilización social; vinculación con medios de comunicación; impulsar la desconcentración de servicios; diseñar un nuevo sistema educativo.
- 57. Toma de decisiones y manejo de EFA.** El Estado financia en forma mayoritaria la enseñanza primaria del país. Se han puesto en obra una serie de proyectos específicos dentro de las estrategias dichas.
- 58. Cooperación en EFA.** Hay cooperación de organizaciones sociales y de organismos internacionales.
- 59. Inversión en EFA desde 1990 (90/99).** 4,6/4,9 del PIB en educación.
- 60. Progresos con respecto a logros y objetivos (cubriendo la década 1990-1999). Descripción de los indicadores de los logros de EFA en el país desde 1990 (90/98).**
 - Indicador 1:** Tasa bruta de matrícula en programas de primera infancia: 17,10/38,85
 - Indicador 2:** Porcentaje de nuevos alumnos de 1er. Año de básica que han asistido a programas preescolares: -.
 - Indicador 3:** Tasa bruta de ingreso en primer grado de primaria: 1,35/1,31
 - Indicador 4:** Tasa neta: 0,42/0,46
 - Indicador 5:** Tasa bruta de matrícula en primaria: 94,48/97,18
 - Indicador 6:** Tasa neta: 78,96/80,24
 - Indicador 7:** Gasto público ordinario en primaria (millones de Lempiras): 260,0/1.379,3
 - Indicador 8:** Gasto público en primaria: 39,96/37,10 del gasto público
 - Indicador 9:** Docentes con título en primaria (%): 100/100
 - Indicador 10:** Docentes acreditados: -.
 - Indicador 11:** Tasa total de docentes en primaria: 889.346/1.079.869 - Alumnos por docente: 35/32
 - Indicador 12:** Tasa de repetición en 1° a 5° de primaria: 12,7/9,21
 - Indicador 13:** Tasa de supervivencia en 5° grado de primaria (90/97): 37,90/58,00. Coeficiente de eficacia en básica: 49,68/64,04
 - Indicador 14:** Coeficiente de eficacia en 5° grado (90/97): 53,90/61,40. Coeficiente de eficacia en básica: 49,68/64,04
 - Indicador 15:** Porcentaje de alumnos que han alcanzado 4° grado de primaria y que dominan competencias básicas: Castellano: -.; Matemática: -.
 - Indicador 16:** Tasa de analfabetismo de la población de 15 a 24 años (90/94): 9,91/10,15
 - Indicador 17:** Tasa de analfabetismo de la población de 15 años y más: 27,35/19,53
 - Indicador 18:** Índice por sexos de tasa de alfabetización: -.
- 52. Eficacia de la estrategia, el plan y los programas de la EFA.** Las estrategias, el plan y los programas han resultado eficaces.
- 53. Principales problemas encontrados y anticipados.** Las desastrosas consecuencias del huracán Mitch.
- 54. Conciencia pública, intenciones políticas y capacidades nacionales.** Los deterioros materiales en los servicios educativos como consecuencia del huracán Mitch han despertado la conciencia pública en materia de educación.
- 55. Conciencia general del progreso. Síntesis de la evaluación.** Le educación básica hondureña ha hecho notables avances en el Plan Nacional de Educación para Todos. Se destacan: los

avances de cobertura en primaria (hasta un 85%). Los logros son modestos en alfabetización y educación de adultos.

56. Direcciones de las políticas para el futuro - Conclusiones finales. Se ha avanzado pero falta mucho por hacer. La educación está en el centro del debate público nacional a través del Foro Nacional de Convergencia (FONAC), un espacio en que concurren representantes del gobierno y de la sociedad.

GGN

País: México

Título: Evaluación de 'Educación para todos 2000'. México

Coordinador nacional de la evaluación: No se indica

Edición: México, Dirección General de Relaciones Internacionales de la Secretaría de Educación Pública, enero 2000.

Descriptor: <Acceso a la educación> <Calidad de la educación> <Políticas de educación> <Reforma de la educación> <México>

Período cubierto: (1990-1999)

Descripción: Informe no oficial sobre la situación de México en lo referente al cumplimiento de las metas de "educación para todos" convenidas en Jomtien - Entrega resultados y comentarios por indicadores.

Resumen:

61. Metas y objetivos de la EFA. Una reforma amplia y profunda de la educación mexicana. Sus herramientas: acuerdo nacional para la modernización de la educación básica, reformas constitucionales y nueva ley general de educación.

62. Estrategias de EFA y/o Plan de Acción. Descentralización de educación básica y normal. Incorporación de nuevos agentes en el campo de la educación básica. Establecimiento de 9 años de escolaridad obligatoria (6 de primaria y 3 de secundaria). Reforma de la educación inicial. Programas compensatorios. Acciones de igualdad de sexos. Educación intercultural bilingüe. Incorporación de avances tecnológicos. Sistema de monitoreo de la calidad de la educación. Formación de docentes.

63. Toma de decisiones y manejo de EFA. No se indican datos.

64. Cooperación en EFA. No se indican datos.

65. Inversión en EFA desde 1990. No se indican datos.

66. Progresos con respecto a logros y objetivos (cubriendo la década 1990-1999). Descripción de los indicadores de los logros de EFA en el país desde 1990.

Indicador 1: Cobertura en educación inicial (1990-1999): 62,2-76,3

Indicador 2: Porcentaje de nuevos alumnos de 1er. Año de básica que han asistido a programas preescolares (1990-1999): 72,6-90,7

Indicador 3: Tasa bruta de ingreso en primer grado de primaria (1990-1999): 115,8-114,0

Indicador 4: Tasa neta (1990-1999): 91,4-92,94

Indicador 5: Tasa bruta de matrícula en primaria (1990-1999): 111,4-112,0

Indicador 6: Tasa neta (1990-1997): 90,40-96,63

Indicador 7: Gasto público ordinario en primaria (1990-1998): 0,8-1,7 del PIB

Indicador 8: Gasto público en primaria (1990-1998): 24,4-36,4 del gasto público en educación

Indicador 9: Docentes con título en primaria (1996-1998): 84,3-84,4

Indicador 10: Docentes acreditados: 100%

Indicador 11: Tasa total de docentes en primaria (1990-1999): 30,54-27,23

Indicador 12: Tasa de reprobación en primaria 1990-1998): 11,5-8,3

Indicador 13: Tasa de supervivencia en 5° grado de primaria (1987-1999): 76-85 . Coeficiente de eficacia en básica: No hay datos

Indicador 14: Coeficiente de eficacia en básica (1990-1999): 92,3-93,8

Indicador 15: Porcentaje de alumnos que han alcanzado 4° grado de primaria y que dominan competencias básicas: Castellano: Urbano: 74,30 / Rural: 61,90; Matemática: Urbano: 82,60 / 76,20

Indicador 16: Tasa de alfabetización de la población de 15 a 24 años (1990-1997): 95,3-96,7

Indicador 17: Tasa de alfabetización de la población de 15 años y más (1990-1997): 87,4-89,4

Indicador 18: Índice por sexos de tasa de alfabetización: No se entregan datos.

57. Eficacia de la estrategia, el plan y los programas de la EFA. No se hace esta apreciación.

58. Principales problemas encontrados y anticipados. No se indican.

59. Conciencia pública, intenciones políticas y capacidades nacionales. No se entregan antecedentes.

60. Conciencia general del progreso. Síntesis de la evaluación. No se hace esta síntesis.

61. Direcciones de las políticas para el futuro - Conclusiones finales. Sin indicaciones.

GGN

País: Nicaragua

Título: Educación para todos, EFA 2000. Informe nacional de evaluación.

Coordinador nacional de la evaluación: Brenda Cuadra

Edición: Managua, Ministerio de Educación, 1999

Descriptor: <Acceso a la educación> <Calidad de la educación> <Políticas de educación> <Reforma de la educación> <Nicaragua>

Período cubierto: (1990-1999)

Descripción: Informe nacional de Nicaragua correspondiente a la evaluación de EFA 2000 - Entrega resultados y perspectivas de esa evaluación.

Resumen:

- 67. Metas y objetivos de la EFA.** Rediseñar los programas nacionales de educación; rehabilitar los centros de educación; poner en práctica un programa de profesionalización, capacitación y perfeccionamiento docente.
- 68. Estrategias EFA y/o Plan de Acción.** Transformación curricular; promoción del magisterio; estímulos para elevar rendimiento académico; descentralización y mayor papel de padres de familia; expansión de áreas prioritizadas; apoyo a enseñanza privada; educación bilingüe intercultural.
- 69. Toma de decisiones y manejo de EFA.** Las políticas educativas han sido definidas por el gobierno y las autoridades del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- 70. Cooperación en EFA.** El financiamiento de la educación se hace a través del presupuesto con fondos del estado. Ha habido cooperación de organismos internacionales y países amigos.
- 71. Inversión en EFA desde 1990.** El 93,5% de los centros de educación primaria es oferta del sector público.
- 72. Progresos con respecto a logros y objetivos (cubriendo la década 1990-1999). Descripción de los indicadores de los logros de EFA en el país desde 1990 (1995/1998).**
 - Indicador 1:** Tasa bruta de matrícula en primera infancia: 17,24/23,6
 - Indicador 2:** Porcentaje de nuevos alumnos de 1er. Año de básica que han asistido a programas preescolares: 34,08/38,96
 - Indicador 3:** Tasa bruta de ingreso en primer grado de primaria: 77,10/81,39
 - Indicador 4:** Tasa neta: 37,35/38,57
 - Indicador 5:** Tasa bruta de matrícula en primaria: 101,0/96,09
 - Indicador 6:** Tasa neta: 75,24/73,03
 - Indicador 7:** Gasto público ordinario en primaria (1990/1998): 3,37/2,29 del PIB
 - Indicador 8:** Gasto público en primaria (1991/1998): 64,70/74,10% del gasto en educación
 - Indicador 9:** Docentes con título en primaria (1994/1998): 69,17/74,43
 - Indicador 10:** Docentes acreditados: -.
 - Indicador 11:** Tasa total de docentes en primaria (1995/1998): 38/36 alumnos por docente
 - Indicador 12:** Tasa de repetición en primaria (5° grado): (1994/1997): 13,46/7,89
 - Indicador 13:** Tasa de supervivencia en 5° grado de primaria (1996/1997): 36/39. Coeficiente de eficacia en básica: 58/56.
 - Indicador 14:** Coeficiente de eficacia en 5° grado (no considera repeticiones): -. Coeficiente de eficacia en básica: -.
 - Indicador 15:** Porcentaje de alumnos que han alcanzado 4° grado de primaria y que dominan competencias básicas (1994/1998: Castellano: -; Matemática: -. Total: 79,88/91,14
 - Indicador 16:** Tasa de alfabetización de la población de 15 a 24 años (1998): 88,1
 - Indicador 17:** Tasa de alfabetización de la población de 15 años y más (1998): 79,8
 - Indicador 18:** Índice por sexos de tasa de analfabetismo 15-24 (1998): varones: 49,6; mujeres 50,4; 15+: varones: 47,6; mujeres 52,4
- 62. Eficacia de la estrategia, el plan y los programas de la EFA.** Se aprecia una armonía positiva en los indicadores de los tres programas educativos más grandes que atiende el ministerio.
- 63. Principales problemas encontrados y anticipados.** -.
- 64. Conciencia pública, intenciones políticas y capacidades nacionales.** Se ha elaborado una estrategia global de educación orientada a un sistema educativo de excelencia.
- 65. Conciencia general del progreso. Síntesis de la evaluación.** Se han logrado metas y desarrollado programas adicionales en materia de nutrición, entrega de libros de texto e integración de los padres de familia.
- 66. Direcciones de políticas para el futuro-Conclusiones.** La Estrategia Nacional de Educación apunta a la formación de excelencia de ciudadanos productivos, competitivos y éticos que, como agentes de cambio, propicien el desarrollo sostenible e impulsen el aprendizaje permanente.

País: Panamá

Título: Informe preliminar de evaluación de educación para todos

Coordinadora nacional de la evaluación: Luzmila C. De Sánchez

Edición: Ciudad de Panamá, Ministerio de Educación, 1999

Descriptores: <Acceso a la educación> <Calidad de la educación> <Políticas de educación> <Reforma de la educación> <Panamá>

Período cubierto: 1990-1999

Descripción: Informe nacional del país indicado - Entrega resultados y perspectivas de la evaluación realizada.

Resumen:

73. Metas y objetivos de la EFA. Real equidad de oportunidades educacionales, ampliando la cobertura. Elevar calidad. Integración de todos los sectores sociales a las tareas educativas.

74. Estrategias de EFA y/o Plan de Acción. Definir los grupos pobres como áreas prioritarias. Incentivar la participación de jóvenes y adultos en la educación. Ampliar la oferta. Racionalizar recursos. Revisar y mejorar los programas de estudio. Propiciar colaboración interinstitucional. Adecuar los métodos. Mejorar la capacitación de los agentes educativos. Fomentar la investigación. Mejorar los ambientes educativos. Propiciar la participación, la comunicación y la planificación conjunta. Se ha establecido un Plan Nacional de Modernización de la Educación Panameña.

75. Toma de decisiones y manejo de EFA. Se ha consultado a todos los organismos no gubernamentales e internacionales que se relacionan con EFA.

76. Cooperación en EFA. Ha habido cooperación de UNESCO, Convenio Andrés Bello, Banco Mundial, UNICEF, UNFPA y OEA.

77. Inversión en EFA desde 1990. En educación, en la década: 140,5 millones de balboas; 28,4% en primaria y preprimaria, 21,4% en secundaria, 20,3% en superior y 7,6% en media técnica.

78. Progresos con respecto a logros y objetivos (cubriendo la década 1990-1999). Descripción de los indicadores de los logros de EFA en el país desde 1990 (El informe no incluye anexo estadístico con valores para los indicadores; los que se indican han sido tomados del texto del informe).

Indicador 1: Cobertura en parvularia (1990/1998): 28,63/30,6.

Indicador 2: Porcentaje de nuevos alumnos de 1er. Año de básica que han asistido a programas preescolares: -.

Indicador 3: Tasa bruta de ingreso en primer grado de primaria: -.

Indicador 4: Tasa neta: -.

Indicador 5: Tasa bruta de matrícula en primaria (1990/1998): 64,5/65,3

Indicador 6: Tasa neta: -.

Indicador 7: Gasto público ordinario en primaria:-.

Indicador 8: Gasto público en primaria:-.

Indicador 9: Docentes con título en primaria: -.

Indicador 10: Docentes acreditados: -.

Indicador 11: Tasa total de docentes en primaria: -.

Indicador 12: Tasa de repetición en primaria: -.

Indicador 13: Tasa de supervivencia en 5° grado de primaria (no considera repeticiones): 77,7 (1994). Coeficiente de eficacia en básica: -.

Indicador 14: Coeficiente de eficacia en 5° grado (no considera repeticiones): -. Coeficiente de eficacia en básica: -.

Indicador 15: Porcentaje de alumnos que han alcanzado 4° grado de primaria y que dominan competencias básicas: Castellano: -.; Matemática: -.

Indicador 16: Tasa de alfabetización de la población de 15 a 24 años: -.

Indicador 17: Tasa de alfabetización de la población de 15 años y más: -.

Indicador 18: Índice por sexos de tasa de alfabetización: -.

67. Eficacia de la estrategia, el plan y los programas de la EFA. Se confirma la validez de la estrategia, el plan y los programas, pero se indica que resultaron ambiciosos ante las condiciones políticas y económicas.

68. Principales problemas encontrados y anticipados. Falta de colaboración de los actores sociales. Falta de coordinación entre instituciones.

- 69. Conciencia pública, intenciones políticas y capacidades nacionales.** A comienzos de la década se plantearon políticas públicas de carácter social que fueron evolucionando hasta convertirse en documentos normativos.
- 70. Conciencia general del progreso. Síntesis de la evaluación.** Entre 1990 y 1995 la cobertura registró un aumento del 0,4%. La tasa de cobertura bruta mejoró en un 2,5%. La tasa de repetición disminuyó 2,4% en el sector público y en un 0,2% en el privado. La tasa de repetición se incrementó de un 6,0% a un 9,3%. La deserción en el sector oficial aumentó del 1,9% al 2,0%. Casi un 25% de los estudiantes abandonan el sistema educativo primario antes del quinto grado. La tasa de escolarización en primaria aumentó, entre 1990 y 1998, de 91,4 a 93,7%.
- 71. Direcciones de las políticas para el futuro - Conclusiones finales.** Acciones de divulgación y promoción de la importancia del sistema escolar primario. Flexibilizar sistema de evaluación. Incorporar a los padres en los procesos de aprendizaje. Renovar metodologías y programas. Capacitar docentes, especialmente en escuelas multigrados. Incentivar la educación bilingüe para indígenas. Alcanzar el quinto grado de educación primaria para todos.

GGN

País: Paraguay

Título: Paraguay: Informe técnico. Programa Educación para Todos. Conferencia de Jomtien de 1990

Coordinador nacional de la evaluación: -

Edición: (Asunción, Ministerio de Educación, 1999)

Descriptor: <Acceso a la educación> <Calidad de la educación> <Políticas de educación> <Reforma de la educación> <Paraguay>

Período cubierto: 1990-1999. Datos: 1990-1997

Descripción: Informe nacional del Paraguay sobre la evaluación de los resultados de Educación para Todos - Entrega datos y analiza perspectivas.

Resumen:

- 79. Metas y objetivos de la EFA.** Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad. Priorizar la calidad de la educación. Atender la pertinencia curricular y mejorar la eficacia del sistema. Ampliar el alcance y los medios educativos.
- 80. Estrategias de EFA y/o Plan de Acción.** Se formuló un Plan Estratégico de la Reforma Educativa "Paraguay 2000. Enfrentemos juntos el desafío" que definió metas en educación inicial, escolar básica, general básica, y bilingüe. Las estrategias: articulación y reforma paulatina de los cuatro sistemas; prioridad a educación básica de calidad para todos, en formas escolarizada y no escolar; logros en bachillerato, educación técnica y para el trabajo.
- 81. Toma de decisiones y manejo de EFA.** Ha habido continuidad en las políticas y manejo de los planes en educación.
- 82. Cooperación en EFA.** En términos económicos, tal cooperación se define en un aporte gubernamental a la educación que por ley no puede ser menor al 20% del presupuesto general de la educación.
- 83. Inversión en EFA desde 1990.** El gasto del Ministerio de Educación y Cultura se triplicó en términos reales entre 1990 y 1997: de 1,2 del PNB al 3,8 del PNB y 4 del PIB
- 84. Progresos con respecto a logros y objetivos (cubriendo la década 1990-1999). Descripción de los indicadores de los logros de EFA en el país desde 1990 (1990/1997).**
 - Indicador 1:** Matrícula total en educación inicial: 8,9/22,6
 - Indicador 2:** Porcentaje de nuevos alumnos de 1er. Año de básica que han asistido a programas preescolares: 20,7/43,4
 - Indicador 3:** Tasa bruta de ingreso en primer grado de primaria: 120,2/122,8
 - Indicador 4:** Tasa neta: 74,0/70,8
 - Indicador 5:** Tasa bruta de matrícula en primaria: 103,3/111,6
 - Indicador 6:** Tasa neta: 91,1/91,3
 - Indicador 7:** Gasto público ordinario en primaria: 0,7/2,1 del PNB.
 - Indicador 8:** Gasto público en primaria: 43,4/54,4 del gasto público en educación.
 - Indicador 9:** Docentes con título en primaria: 71,2/59,1 (datos con sistema de recolección diferente)
 - Indicador 10:** Docentes acreditados: 71,9/66,8 (id.)
 - Indicador 11:** Tasa total de docentes en primaria: 25/20,7
 - Indicador 12:** Tasa de repetición en primaria: 10,2/9,7
 - Indicador 13:** Tasa de supervivencia en 5° grado de primaria (no considera repeticiones): 70,4/71,4. Coeficiente de eficacia en básica: 70,5/67,7
 - Indicador 14:** Coeficiente de eficacia en 5° grado (no considera repeticiones): -. Coeficiente de eficacia en básica: 70,5/67,7
 - Indicador 15:** Porcentaje de alumnos que han alcanzado 3er. grado de primaria y que dominan competencias básicas: Castellano: 55/55; Matemática: 53/53
 - Indicador 16:** Tasa de alfabetización de la población de 15 a 24 años (1998): 95,3
 - Indicador 17:** Tasa de alfabetización de la población de 15 años y más: 84,4/91,1
 - Indicador 18:** Índice por sexos de tasa de alfabetización: 1,0.
- 72. Eficacia de la estrategia, el plan y los programas de la EFA.** Los indicadores muestran progreso para el período examinado.
- 73. Principales problemas encontrados y anticipados.** Se indican algunos problemas por sectores y tipos de educación, los que se refieren, mayoritariamente, a limitaciones económicas y de estructura física.
- 74. Conciencia pública, intenciones políticas y capacidades nacionales.** Ha aumentado la valoración pública de la educación, especialmente en lo que se refiere a los programas de educación

indígena bilingüe. Ha habido un fuerte y continuado compromiso gubernamental con la educación.

75. Conciencia general del progreso. Síntesis de la evaluación. Hubo un fuerte avance en educación inicial. Aumentó la cobertura en básica escolar, entre otras cosas, por bajar la edad de ingreso de 7 a 6 años. Aumentó el gasto público en primaria. Aumentó el número de docentes con título. Bajó el promedio de alumnos por docente. Descendió levemente el índice de repetición entre 1° y 5° grado. Mejoró la tasa de supervivencia en 5° grado. Subió la tasa de alfabetización de adultos.

76. Direcciones de las políticas para el futuro - Conclusiones finales. Se acentúa la necesidad de mantener las políticas dirigidas a mejorar la calidad de la educación, especialmente por medio de programas de capacitación docente.

GGN

País: Perú

Título: Educación para todos 2000. Perú: Informe nacional de evaluación.

Coordinador nacional de la evaluación: César Guadalupe M.

Edición: (Lima, Ministerio de Educación, 1999)

Descriptor: <Acceso a la educación> <Calidad de la educación> <Políticas de educación> <Reforma de la educación> <Perú>

Período cubierto: (1990-1998)

Descripción: Informe nacional correspondiente al país indicado - Entrega datos resultantes de la evaluación y perspectivas futuras.

Resumen:

- 85. Metas y objetivos de la EFA.** Expansión de actividades de protección de la infancia temprana. Reducción de tasas de analfabetismo de adultos. Acceso universal a primaria. Expansión de educación básica. Mejoramiento de resultados de aprendizajes. Conocimientos y habilidades para una vida mejor.
- 86. Estrategias de EFA y/o Plan de Acción.** Definición de estrategia global orientada a estructura, capacitación docente, materiales educativos y planes de estudios. Dentro de ella, cada sector define sus propios delineamientos de políticas.
- 87. Toma de decisiones y manejo de EFA.** Las decisiones en cuanto a EFA son tomadas por la Alta Dirección de los Ministerios de Educación, de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano, y de Salud. Las decisiones comprometen al personal con responsabilidades intermedias.
- 88. Cooperación en EFA.** Alrededor de un 85% de los servicios de educación básica son dados por el Ministerio de Educación. Existe un amplio conjunto de ONG, gobiernos locales y otros que desarrollan labores educativas relacionadas con EFA.
- 89. Inversión en EFA desde 1990.** La educación pública se financia con un aporte estatal del 2,67% del PIB.
- 90. Progresos con respecto a logros y objetivos (cubriendo la década 1990-1999). Descripción de los indicadores de los logros de EFA en el país desde 1990 (1993/1998).**
- Indicador 1:** Tasa bruta de matrícula en Educación Inicial: 52,27/61,49. Niños de 5 años: 77,49/87,69.
- Indicador 2:** Porcentaje de nuevos alumnos de 1er. Año de básica que han asistido a programas preescolares: 73,29/83,93
- Indicador 3:** Tasa bruta de ingreso en primer grado de primaria: 122,84/121,58
- Indicador 4:** Tasa neta: 82,66/92,36
- Indicador 5:** Tasa bruta de matrícula en primaria: 117,69/121,90
- Indicador 6:** Tasa neta: 94,62/100,00
- Indicador 7:** Gasto público ordinario en primaria: 5,06/8,19 del PIB per capita
- Indicador 8:** Gasto público en primaria: 38,14/52,93 del gasto en educación.
- Indicador 9:** Docentes con título en primaria: 52,09/73,51%
- Indicador 10:** Docentes acreditados: 52,09/73,51%
- Indicador 11:** Tasa total de docentes en primaria: Relación alumno-profesor en primaria: 26,92/25,72
- Indicador 12:** Tasa de repetición en primaria: 14,57/9,82
- Indicador 13:** Tasa de supervivencia en 5° grado de primaria (no considera repeticiones): 78,70/86,56. Coeficiente de eficacia en básica: 74,30/83,37 (sexto grado).
- Indicador 14:** Coeficiente de eficacia en 5° grado (no considera repeticiones): 71,82/76,05. Coeficiente de eficacia en básica: 69,26/69,16 (sexto grado).
- Indicador 15:** Porcentaje de alumnos que han alcanzado 4° grado de primaria y que dominan competencias básicas: Castellano: -; Matemática: -.
- Indicador 16:** Tasa de alfabetización de la población de 15 a 24 años: -.
- Indicador 17:** Tasa de alfabetización de la población de 15 años y más: 87,20/92,97
- Indicador 18:** Índice por sexos de tasa de alfabetización: 0,88/0,92.
- 77. Eficacia de la estrategia, el plan y los programas de la EFA.** Las políticas educativas han buscado corresponder adecuadamente a la situación de la educación peruana. Mención especial amerita la política de capacitación docente que ha logrado una amplia cobertura por el concurso de la sociedad. Ha habido nueva disponibilidad de recursos.
- 78. Principales problemas encontrados y anticipados.** Existen aspectos pendientes relacionados con la calidad de la educación, con la dispersión de la población, con la elevación absoluta de la

inversión, con la gestión más eficiente de los recursos públicos, y con la profesionalización de los docentes.

- 79. Conciencia pública, intenciones políticas y capacidades nacionales.** Se ha logrado una alta valoración social de la educación, con participación de distintos sectores sociales. Existe una alta capacidad de gestión relacionada con programas educativos.
- 80. Conciencia general del progreso. Síntesis de la evaluación.** La evaluación muestra resultados positivos. Se ha reducido el analfabetismo. Se ha modificado la enseñanza obligatoria, extendiéndose a la inicial. Se ha ampliado la cobertura del sistema. Han disminuido las diferencias de sexos. Se ha recuperado el gasto público en educación.
- 81. Direcciones de las políticas para el futuro - Conclusiones finales.** Asegurar la educación de poblaciones dispersas. Elevar en términos absolutos el gasto público por alumno. Asegurar gestión más eficiente de recursos públicos y mayores niveles de control social de la educación. Mejorar la profesionalización de los docentes.

GGN

País: República Dominicana

Título: Educación para todos. Evaluación al año 2000. Informe de la República Dominicana

Coordinador nacional de la evaluación: Josefina Pimentel

Edición: Santo Domingo, Ministerio de Educación, 1999

Descriptores: <Acceso a la educación> <Calidad de la educación> <Políticas de educación> <Reforma de la educación> <República Dominicana>

Período cubierto: (1990-1999)

Descripción: Informe nacional de la República Dominicana sobre la evaluación EFA 2000 - Entrega datos de resultados y perspectivas.

Resumen:

- 91. Metas y objetivos de la EFA.** Ampliación de cobertura de básica. Transformaciones curriculares. Mejoría de la situación de los docentes. Elevar niveles de competencia y eficacia de la Secretaría de Estado de Educación y Cultura (SEEC). Aumentar participación social. Fortalecer recursos asignados al sector.
- 92. Estrategias de EFA y/o Plan de Acción.** Se elaboró e implementa un Plan Decenal de Educación que traza directrices de coordinación y progreso en educación, ciencia, tecnología y desarrollo.
- 93. Toma de decisiones y manejo de EFA.** El Plan Decenal de Educación es dirigido desde la SEEC en coordinación con los órganos públicos y con la colaboración de instituciones privadas.
- 94. Cooperación en EFA.** En el caso del Plan Decenal hubo un fuerte impulso desde el sector empresarial, el Instituto Tecnológico de Santo Domingo y la Fundación Friedrich Ebert.
- 95. Inversión en EFA desde 1990.** Para el período 1998-1999 el presupuesto de educación fue del 15,6% del presupuesto nacional; el 2,5 del PIB.
- 96. Progresos con respecto a logros y objetivos (cubriendo la década 1990-1999). Descripción de los indicadores de los logros de EFA en el país desde 1990 (Período 1997-1998).**
 - Indicador 1:** Tasa bruta de escolarización en educación inicial: 32,0
 - Indicador 2:** Porcentaje de nuevos alumnos de 1er. Año de básica que han asistido a programas preescolares: 47,4
 - Indicador 3:** Tasa bruta de ingreso en primer grado de primaria: 131,7
 - Indicador 4:** Tasa neta: 57,6
 - Indicador 5:** Tasa bruta de matrícula en primaria: 100,0
 - Indicador 6:** Tasa neta: 83,5
 - Indicador 7:** Gasto público ordinario en primaria (1990/1998): 44,7/49,4 del gasto en educación.
 - Indicador 8:** Gasto público en primaria 1990/1998): 0,4/1,1 del PIB
 - Indicador 9:** Docentes con título en primaria: 73,9
 - Indicador 10:** Docentes acreditados: 26,1
 - Indicador 11:** Tasa total de docentes en primaria: 36,7
 - Indicador 12:** Tasa de repetición en primaria: 5,0
 - Indicador 13:** Tasa de supervivencia en 5° grado de primaria: 70,9
 - Indicador 14:** Coeficiente de eficacia en 5° grado (no considera repeticiones): □□□□ . Coeficiente de eficacia en básica (promoción en 7° año): □□□□
 - Indicador 15:** Porcentaje de alumnos que han alcanzado 4° grado de primaria y que dominan competencias básicas: Castellano: - ; Matemática: -
 - Indicador 16:** Tasa de alfabetización de la población de 15 a 24 años (1993□□□□□□): □□□□□□□□□□
 - Indicador 17:** Tasa de alfabetización de la población de 15 años y más (1993/1997, estimación): □□□□/□□□□
 - Indicador 18:** Índice por sexos de tasa de alfabetización (1997): 15-24: 1,039; 15+: 0,98
- 82. Eficacia de la estrategia, el plan y los programas de la EFA.** El Plan Decenal de Educación ha resultado eficaz en lograr algunos objetivos planteados. Sin embargo, no se definieron indicadores para evaluar resultados.
- 83. Principales problemas encontrados y anticipados.** Hay un dominio forzoso de indicadores convencionales, a pesar de que el plan y sus programas estratégicos insisten en enfoques de calidad, pertinencia y atención centrada en el aprendizaje. Existe temor de que no se mantenga el ritmo de inversiones en educación.
- 84. Conciencia pública, intenciones políticas y capacidades nacionales.** Los poderes públicos dominicanos reconocen ampliamente la importancia de la educación en el desarrollo del país. Se

hace necesario mantener los actuales niveles de buena coordinación entre el estado y la sociedad civil.

- 85. Conciencia general del progreso. Síntesis de la evaluación.** El sistema educativo dominicano transita por buen camino. Cumple adecuadamente la función académica que le asigna la ley. Se ha logrado reducir los índices de deserción intra e intercurricular y la reprobación. Los escasos estudios disponibles sobre el nivel de conocimiento de los alumnos no permiten establecer conclusiones al respecto. Urge mantener y ampliar la conciencia nacional sobre la necesidad de educación permanente.
- 86. Direcciones de las políticas para el futuro - Conclusiones finales.** Mantener la inversión en educación. Seguir fomentando la coordinación entre el estado dominicano y la sociedad civil. Seguir progresando en resultados de aprendizaje.

GGN

País: Uruguay

Título: República Oriental del Uruguay

Coordinador nacional de la evaluación: Ana María Renna Valdez

Edición: Montevideo, ANEP, 1999

Descriptor: <Acceso a la educación> <Calidad de la educación> <Políticas de educación> <Reforma de la educación> <Uruguay>

Período cubierto: (1990-1998)

Descripción: Informe nacional de la evaluación de EFA correspondiente al Uruguay - Entrega resultados y perspectivas derivados de la evaluación.

Resumen:

- 97. Metas y objetivos de la EFA.** Consolidación de la equidad social. Dignificación de formación y función docente. Mejoramiento calidad de la educación. Fortalecimiento de gestión institucional.
- 98. Estrategias de EFA y/o Plan de Acción.** Universalización de la educación inicial. Corregir las diferencias entre tipos de escuelas de primaria común. Tender a una educación de tiempo completo. Mejorar la calidad de la educación primaria. Capacitación y perfeccionamiento de maestros y funcionarios. Selección de personal docente por concurso. Construcciones escolares. Reformas en el ciclo básico de media y mejoramiento de la calidad.
- 99. Toma de decisiones y manejo de EFA.** A cargo de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).
- 100. Cooperación en EFA.** Existen programas de cooperación con instituciones privadas e internacionales.
- 101. Inversión en EFA desde 1990.** -.
- 102. Progresos con respecto a logros y objetivos (cubriendo la década 1990-1999). Descripción de los indicadores de los logros de EFA en el país desde 1990.**
 - Indicador 1:** Cobertura en parvularia (1996/1999): 51,9/63,2
 - Indicador 2:** Porcentaje de nuevos alumnos de 1er. Año de básica que han asistido a programas preescolares (1996): 83,4.
 - Indicador 3:** Tasa bruta de ingreso en primer grado de primaria (1996): 126,2
 - Indicador 4:** Tasa neta (1996): 53,6
 - Indicador 5:** Tasa bruta de matrícula en primaria (1996): 111,7
 - Indicador 6:** Tasa neta (1996): 92,9
 - Indicador 7:** Gasto público ordinario en primaria (1990/1998): 34,8/31,1 GNP per capita.
 - Indicador 8:** Gasto público en primaria: -.
 - Indicador 9:** Docentes con título en primaria (1996): 100,0%
 - Indicador 10:** Docentes acreditados: -.
 - Indicador 11:** Tasa total de docentes en primaria: Relación profesor-alumno (1996): 23,52
 - Indicador 12:** Tasa de repetición en primaria (1996): 7,1
 - Indicador 13:** Tasa de supervivencia en 5° grado de primaria (1996): 94,0. Coeficiente de eficacia en básica (1996): 73,1.
 - Indicador 14:** Coeficiente de eficacia en 5° grado (1996): 87,8. Coeficiente de eficacia en básica (1996): 73,1
 - Indicador 15:** Porcentaje de alumnos que han alcanzado 4° grado de primaria y que dominan competencias básicas: Castellano: -.; Matemática: -.
 - Indicador 16:** Tasa de alfabetización de la población de 15 a 24 años (1996): 98,4
 - Indicador 17:** Tasa de alfabetización de la población de 15 años y más (1996): 96,5
 - Indicador 18:** Índice por sexos de tasa de alfabetización: 1,0
- 87. Eficacia de la estrategia, el plan y los programas de la EFA.** El proyecto estuvo acorde con las necesidades del país. Los recursos se lograron con esfuerzo y se los administró creativamente. Los resultados fueron satisfactorios.
- 88. Principales problemas encontrados y anticipados.** No se encontraron problemas significativos.
- 89. Conciencia pública, intenciones políticas y capacidades nacionales.** La mayoría de los objetivos de EFA están en la preocupación nacional.
- 90. Conciencia general del progreso. Síntesis de la evaluación.** -.
- 91. Direcciones de las políticas para el futuro - Conclusiones finales.** Vienen elecciones de presidente y parlamento. Se prevé: continuación del fortalecimiento del programa preescolar; ampliación de escuelas de tiempo completo; continuación con la política de perfeccionamiento docente; perfeccionamiento de la política en carreras técnicas; programas de educación de adultos.

País: Venezuela

Título: Informe Venezuela. Educación para todos y de calidad

Coordinador nacional de la evaluación: José Luis Salomón

Edición: Caracas, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 1999

Descriptor: <Acceso a la educación> <Calidad de la educación> <Políticas de educación> <Reforma de la educación> <Venezuela>

Período cubierto: (1990-1999)

Descripción: Informe nacional de la evaluación de resultados de los programas de "Educación para Todos" - Da cuenta de diferentes programas de extensión de la cobertura educativa y de la mejoría de la calidad de la educación.

Resumen:

103. Metas y objetivos de la EFA. Extender la cobertura de los servicios educativos y mejorar la calidad de la educación que se entrega, con acentuación en básica y adultos.

104. Estrategias de EFA y/o Plan de Acción. Las estrategias se concentraron en la puesta en marcha del "Proyecto Educativo Nacional"

105. Toma de decisiones y manejo de EFA. Las principales políticas de EFA las ha decidido y manejado el gobierno central.

106. Cooperación en EFA. Ha habido cooperación de los gobiernos de los estados, de las alcaldías y del sector privado. La participación de las universidades ha sido escasa.

107. Inversión en EFA desde 1990. No se entregan datos.

108. Progresos con respecto a logros y objetivos (cubriendo la década 1990-1999). Descripción de los indicadores de los logros de EFA en el país desde 1990.

Indicador 1: Cobertura en parvularia: No se entregan datos.

Indicador 2: Porcentaje de nuevos alumnos de 1er. Año de básica que han asistido a programas preescolares: No se entregan datos.

Indicador 3: Tasa bruta de ingreso en primer grado de primaria: No se entregan datos.

Indicador 4: Tasa neta: No se entregan datos.

Indicador 5: Tasa bruta de matrícula en primaria: 90%

Indicador 6: Tasa neta: No se entregan datos.

Indicador 7: Gasto público ordinario en primaria: No se entregan datos.

Indicador 8: Gasto público en primaria: Gasto público en EFA para 2000: 5,65% del PIB

Indicador 9: Docentes con título en primaria: No se entregan datos.

Indicador 10: Docentes acreditados: No se entregan datos.

Indicador 11: Tasa total de docentes en primaria: No se entregan datos.

Indicador 12: Tasa de repetición en primaria: Primer grado: 16%; toda la básica: 13%.

Indicador 13: Tasa de supervivencia en 5° grado de primaria (no considera repeticiones): - . Coeficiente de eficacia en básica: -.

Indicador 14: Coeficiente de eficacia en 5° grado (no considera repeticiones): -. Coeficiente de eficacia en básica: -.

Indicador 15: Porcentaje de alumnos que han alcanzado 4° grado de primaria y que dominan competencias básicas: Castellano: -; Matemática: -. Se indica que los logros en estas áreas son de calidad "media y baja".

Indicador 16: Tasa de alfabetización de la población de 15 a 24 años (1997): 2,29%

Indicador 17: Tasa de alfabetización de la población de 15 años y más: No se especifica.

Indicador 18: Índice por sexos de tasa de alfabetización: No se indica.

92. Eficacia de la estrategia, el plan y los programas de la EFA. Se produjo un avance de la matrícula en los períodos 89-90 y 92-93; pero ésta decayó entre 1993 y 1999. No se especifica en términos generales una evaluación de la eficacia de la estrategia, el plan y los programas.

93. Principales problemas encontrados y anticipados. La repitencia y la deserción siguen siendo un problema importante. Las mayores deficiencias se mantienen en preescolar y en media diversificada y profesional..

94. Conciencia pública, intenciones políticas, capacidades nacionales. Se han implementado cambios para mejorar resultados de los aprendizajes; entre ellos, cursos masivos de perfeccionamiento de docentes. Destacan los programas de "bibliotecas escolares" y "bibliotecas de aula".

95. Conciencia general del progreso. Síntesis de la evaluación. Se reconocen avances no estables y la permanencia de problemas de fondo.

96. Direcciones de las políticas para el futuro - Conclusiones finales. Las "escuelas bolivarianas" o "integradas" impulsadas por el actual gobierno concentrarán el esfuerzo nacional en materia de educación de calidad para todos.

GG