

«Ante esta realidad sobrecogedora que a través de todo el tiempo humano debió de parecer una utopía, los inventores de fábulas que todo lo creemos, nos sentimos con el derecho de creer que todavía no es demasiado tarde para emprender la creación de la utopía contraria. Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra.»

Gabriel García Márquez
La soledad de América Latina
Discurso ante la Academia Sueca
por la concesión del Premio Nobel

MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN
EN IBEROAMÉRICA 2015



Organização
dos Estados
Ibero-americanos



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Educación de los pueblos y comunidades
indígenas (originarios) y afrodescendientes

Educación de los pueblos y comunidades
indígenas (originarios) y afrodescendientes

2015

MIRADAS SOBRE
LA EDUCACIÓN
EN IBEROAMÉRICA

Organização
dos Estados
Ibero-americanos



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

Para la Educação,
a Ciência
e a Cultura

2015

MIRADAS SOBRE
LA EDUCACIÓN
EN IBEROAMÉRICA

**Educación de los pueblos y comunidades
indígenas (originarios) y afrodescendientes**



2015

MIRADAS SOBRE
LA EDUCACIÓN
EN IBEROAMÉRICA

**Educación de los pueblos y comunidades
indígenas (originarios) y afrodescendientes**

Este libro está pensado para que tenga la mayor difusión posible y que, de esta forma, contribuya al conocimiento y al intercambio de ideas. Por tanto, se autoriza su reproducción siempre que se cite la fuente y se realice sin ánimo de lucro.

© Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
Instituto de Evaluación y Seguimiento de la Metas - IESME
Bravo Murillo, 38
28015 Madrid, España
<http://www.oei.es/iesme.php>

Diseño: Leire Mayendía
Maquetación: OEI
Corrección de textos: Deborah Averbuj
Impresión: Liagrafic S.L.

Impreso en octubre de 2015
ISBN: 978-84-7666-211-3
Depósito Legal: Hecho el depósito que marca la Ley n.º 1.328/98

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO 1. Identidad de los pueblos indígenas y afrodescendientes, y su derecho a la educación	17
CAPÍTULO 2. Elementos del contexto de la escolarización de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina	45
CAPÍTULO 3. Las opciones educativas para los pueblos indígenas y afrodescendientes: las perspectivas de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Paraguay, Perú y Uruguay	71
CAPÍTULO 4. Acceso y avance escolar de la población indígena y afrodescendiente.....	115
CAPÍTULO 5. El derecho de los pueblos indígenas a determinar la educación que reciben: el caso de la consulta sobre la evaluación educativa en México.....	165
CAPÍTULO 6. Conclusiones y propuestas de mejora	193
BIBLIOGRAFÍA	199
ANEXO 1. Capítulo 2.....	209
Capítulo 3.....	215
Capítulo 4.....	219
ANEXO 2. Coordinadores, redactores y participantes	263
ANEXO 3. Siglas y acrónimos.....	269
ANEXOS EN WEB. Contribuciones de los autores	
• <i>Diego Iturralde Guerrero</i> < www.oei.es/miradas2015/doc1.pdf >	
• <i>M^a Isabel Mena García</i> < www.oei.es/miradas2015/doc2.pdf >	
• <i>Renata Meyer y Luis Millones</i> < www.oei.es/miradas2015/doc3.pdf >	
• <i>Luis Millones</i> < www.oei.es/miradas2015/doc4.pdf >	
• <i>Ricardo Porras y Fernando I. Salmerón</i> < www.oei.es/miradas2015/doc5.pdf >	
• <i>Fernando Urrea Giraldo</i> < www.oei.es/miradas2015/doc6.pdf >	



PRESENTACIÓN

Paulo Speller, secretario general de la OEI

En la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, celebrada en Panamá en 2013, se propone por primera vez que el informe del Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas (IESME) correspondiente al año 2015 centrara su atención sobre la educación de los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendientes. Se trata de una temática de indudable interés para los países iberoamericanos, cuyo tratamiento no está exento de dificultades.

La relevancia del tema se pone de manifiesto desde la formulación inicial del proyecto *Metas 2021*. De las once metas generales definidas, la segunda, relativa a lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación, incluye una meta específica sobre las poblaciones originarias y afrodescendientes que viven en zonas urbanas marginales y rurales, así como sobre el especial apoyo que deben recibir para evitar cualquier forma de discriminación educativa.

Lograr la calidad de la educación implica necesariamente repartir los beneficios educativos de una manera equitativa. La educación debe ser igualmente accesible a todos y, lo que es más importante, debe permitir que todo el alumnado que finaliza la enseñanza básica adquiera aquellos aprendizajes esenciales que, de no poseerse, sitúan a la persona en posición de desventaja frente al resto. Determinados colectivos de población han venido sufriendo una segregación social que los ha mantenido alejados de los servicios escolares, los alumnos pertenecientes a poblaciones originarias y afrodescendientes forman parte de estos colectivos.

Aunque en todos los casos se trate de problemas de inequidad, su naturaleza es distinta. Esto significa que las causas que la originan –y, por tanto, también las soluciones que se deben poner en marcha– difieren en cada uno de los contextos. El grado de segregación de estos colectivos es, asimismo, desigual; y la situación en cada país –y a menudo en el interior de un mismo país– muestra realidades muy diversas.

Los informes de seguimiento que se han ido realizando desde el año 2011 han puesto de manifiesto esta situación, reflejando notables dificultades para la obtención de datos estadísticos en relación a esta meta de apoyo a las poblaciones originarias y afrodescendientes. La inexistencia, en muchas ocasiones, de definiciones conceptuales compartidas, las diferentes características demográficas específicas de cada contexto, así como las diversas formas de clasificación para contabilizar a las poblaciones indígenas y afrodescendientes –lo que hace que no sean totalmente comparables entre sí–, son algunas de las razones que explicarían las dificultades para la obtención de datos.

No obstante, en los últimos años se ha observado una creciente mejora en la información con la que cuentan los países. Si en el primer informe de *Miradas*, presentado en el año 2011, solo se pudo disponer de datos internacionales sobre la tasa de asistencia escolar de estas comunidades, en el informe 2014 diez países han aportado estadísticas sobre esta cuestión. Abordar en el informe *Miradas 2015* de manera monográfica la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes es, por tanto, una apuesta acertada, aunque no exenta de dificultad.

Para llevar a cabo esta tarea, se planteó la necesidad de contar con un equipo de especialistas que pudieran aportar una visión holística del asunto y a su vez reflejar la diversidad y heterogeneidad de contextos, conceptos y realidades que caracterizan a estos colectivos. Desde el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México (INEE) se asumió el desafío de liderar el proceso, convocando para tal objetivo a un conjunto de expertos latinoamericanos que fueran capaces de aportar distintas visiones sobre la identidad de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y su derecho a una educación respetuosa de sus diferencias lingüísticas, culturales o de orígenes étnicos diversos.

Los seis capítulos que constituyen este informe revisan en profundidad estos aspectos. Se analizan elementos contextuales así como las diversas opciones educativas que estos pueblos tienen, buscando datos que den cuenta de los porcentajes tanto de acceso y permanencia como de rezago y abandono educativo; esto es, datos sobre igualdad de oportunidades, de acceso y de resultados que muestren la situación de estas comunidades en América Latina en términos de participación en las escuelas y del nivel de escolarización que logran alcanzar. Se presenta también un ejercicio innovador de evaluación educativa, mostrando la consulta sobre educación realizada en México por el INEE a pueblos y comunidades indígenas. El informe finaliza con un capítulo de conclusiones, donde se recogen reflexiones y algunas sugerencias, cuando la información recabada así lo ha permitido.

Para la elaboración del informe, se ha contado con datos estadísticos de 17 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. La información presentada proviene en su mayoría del último censo de población disponible en cada caso. El informe no incorpora datos de Guatemala ni de Cuba; este último, por una solicitud explícita realizada a la OEI y al INEE de no participar en el estudio, dado que ni su Constitución ni sus normativas secundarias distinguen a las poblaciones indígenas o afrodescendientes.

Es de destacar el esfuerzo y el reto que la recopilación de estos datos cuantitativos ha supuesto para los responsables de la elaboración del informe y para los equipos nacionales de evaluación y estadística de los países iberoamericanos. Es por ello que quiero agradecer muy sinceramente el trabajo realizado por el INEE y el equipo de especialistas asociados, lo que da buena cuenta tanto de su generosidad institucional como de su ya reconocida solvencia profesional. Avanzar hacia sistemas educativos de calidad, capaces de ofrecer la mejor educación para todos, eliminando

toda forma de discriminación, supone prestar una especial atención a aquellos colectivos más vulnerables a la exclusión, como son los pueblos indígenas y afrodescendientes. El informe *Miradas 2015* pretende ser un insumo y un estímulo que ayude a avanzar en esta dirección.



INTRODUCCIÓN

La XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno de 2010 aprobó el proyecto *Metas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios* como un instrumento y un compromiso colectivo para abordar los principales desafíos educativos de la región. El proyecto incluye un plan para su evaluación y seguimiento basado en la elaboración de informes de progreso, que deben ser discutidos y aprobados por los ministros de Educación antes de ser publicados y difundidos.

Este sistema de seguimiento y evaluación tiene como objetivo principal obtener, procesar y proporcionar una información rigurosa, veraz y relevante para conocer el grado de avance hacia la consecución de las Metas. Dicha información debe procurar un aporte de primer orden para la toma de decisiones por parte de los responsables de la educación en los países iberoamericanos.

Los resultados principales del proceso de seguimiento son los informes de progreso, elaborados periódicamente por el Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas (IESME) de la OEI. El primero de ellos, considerado como un informe de partida, se publicó en 2011 con un doble objetivo: por una parte, ofrecer información sobre la situación de inicio, señalando el lugar en que los países y el conjunto de la región iberoamericana se encontraban al comienzo del proyecto, y por otra parte, explorar la viabilidad del proceso de seguimiento, a través de los indicadores y niveles de logro establecidos, dada la escasa información con la que en muchos ámbitos concretos se contaba.

Además de los de avance, se aprobó la elaboración de otros informes complementarios de carácter específico cuyas temáticas tuvieran un especial interés para los países iberoamericanos. De este tipo fue el informe *Miradas 2012*, en el que se presentaron, entre otros datos, las opiniones y expectativas que los ciudadanos de la región mostraban acerca de la educación en sus países, información que fue recogida a través de un módulo específico de preguntas que fue incorporado a la encuesta del Latinobarómetro del año 2011.

El informe presentado en 2013 estuvo dedicado de manera monográfica a analizar la situación, formación y evaluación del profesorado en Iberoamérica. El documento final quedó constituido por seis capítulos, a través de los cuales se fueron abordando diversos aspectos del desarrollo profesional docente. Se presentaron datos sobre el profesorado disponible en cada uno de los países, cantidad de alumnos por aula y retribuciones de los profesores, y se trataron temas relativos a la formación inicial y continua, prestando atención también a controvertidas cuestiones como la evaluación de los docentes. Finalmente, el informe aportaba a modo de conclusiones un conjunto de reflexiones y sugerencias.

El informe *Miradas 2014* volvió a dedicarse de manera íntegra a actualizar los datos de las distintas metas e indicadores hasta el año 2012, y en algunos casos hasta 2013. Esta tarea supuso un enorme esfuerzo por parte de los institutos y las direcciones de evaluación de prácticamente todos los países. Como resultado, el documento ofrece un panorama amplio e integral, aunque en ocasiones incompleto, de la situación de la educación en Iberoamérica.

El análisis de la información aportada por este último informe permite derivar dos tipos de conclusiones. La primera y más importante es que la educación ha progresado enormemente en todos los países y se ha convertido en uno de los objetivos prioritarios en el marco de las políticas públicas de la mayoría de ellos; la segunda, y no menos importante, es que continúan manifestándose claras diferencias y desigualdades entre países y dentro de cada país en la mayoría de los indicadores seleccionados. Los datos recogidos deben de servir de estímulo para continuar con el esfuerzo iniciado y lograr un incremento integral de la calidad de la educación que reciben los alumnos.

El informe Miradas 2015

El presente informe aborda de manera monográfica la situación educativa de los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendientes. Se trata de un asunto de gran importancia para los países iberoamericanos y cuyo tratamiento, al igual que el informe temático anterior, correspondiente al desarrollo profesional de los docentes, fue señalado por el Consejo Asesor de las Metas y propuesto en la Conferencia de Ministros de Educación, celebrada en Panamá en 2013.

Desde comienzos del siglo XX se reconoce que una de las principales estrategias para superar las brechas en la desigualdad es la educación, por lo que cada nación ha invertido miles de millones en recursos económicos, intelectuales y humanos para asegurar que la mayor parte de las personas tengan acceso a los servicios educativos.

Las últimas décadas del siglo XX se destacaron por la importancia de los movimientos para la defensa de los derechos de los pueblos indígenas y de los afrodescendientes. Particularmente en materia educativa destacan las propuestas encaminadas a terminar con las inercias de los sistemas educativos diseñados para la lograr una población homogénea, lingüística y culturalmente, y asegurar otra que reconozca sus derechos e identidades diversas a través de propuestas innovadoras como es la de la *educación para la vida*. Con independencia de la manera en que estas se diseñan y operan en los diferentes contextos, ya sean rurales o urbanos, de lo que no cabe duda es que cualquier modalidad educativa en la que participen los niños y niñas indígenas y afrodescendientes debe asegurar la construcción de mecanismos de diálogo entre iguales; esto es, favorecer la interculturalidad.

El informe consta de cinco capítulos a través de los cuales se presentan datos y perspectivas relativas a la educación de estas comunidades; y un capítulo final que, a modo de síntesis, recoge los principales aportes, destacando algunos resultados y proponiendo a partir de ellos algunas sugerencias de análisis y avances sobre la temática desarrollada.

En el capítulo 1, titulado «Identidad de los pueblos indígenas y afrodescendientes, y su derecho a la educación», se ofrece una revisión sintética de los procesos de conformación histórica de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Se presentan las perspectivas de seis especialistas latinoamericanos, en un mosaico que esboza contextos sociales y rasgos definitorios de estas comunidades. Si bien se trata de planteamientos que no agotan la riqueza del análisis, constituyen un esfuerzo inicial destacable a la vez que muestran la riqueza cultural y la diversidad de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Entre otros aspectos, este capítulo hace un recorrido por las historias construidas y revisadas a lo largo de más de cinco siglos en la región. Esto lleva a destacar la importancia de incorporar elementos de las memorias y sistemas de valores propios de los pueblos indígenas y afrodescendientes como parte de los procesos educativos, de tal forma que permitan la construcción de vínculos armónicos entre perspectivas culturales diversas, como una de las condiciones para asegurar el respeto a sus derechos educativos.

Asimismo, se repasa la legislación internacional sobre el derecho a la educación de estos pueblos, precisando y haciendo especial hincapié en lo que se abordará a través de los distintos capítulos: el derecho de todos los niños y jóvenes indígenas y afrodescendientes a asistir a la escuela y alcanzar la escolaridad obligatoria, brindando con ello la posibilidad de que puedan continuar su formación en niveles educativos postobligatorios.

El capítulo 2, «Elementos del contexto de la escolarización de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina», analiza algunos aspectos relativos a las distintas convenciones que existen en América Latina para distinguir a las poblaciones indígenas y afrodescendientes, y se ocupa de caracterizar el tamaño de estas poblaciones, abordando cuestiones tales como las principales zonas de ubicación y residencia de estas comunidades, como también la cantidad de niños y jóvenes indígenas y afrodescendientes que atienden los sistemas educativos en los niveles obligatorios. Además, presenta datos sobre la escolaridad de la población indígena y afrodescendiente adulta y la tasa de rezago educativo de los jóvenes y adultos, entre otras cuestiones, con el fin de mostrar los cambios educativos entre generaciones y grupos poblacionales.

«Las opciones educativas para los pueblos indígenas y afrodescendientes: las perspectivas de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Paraguay, Perú y Uruguay» es el título del capítulo 3, que está basado en la información suministrada por esos países acerca de sus sistemas de educación y las modalidades o programas especialmente diseñados para la atención de niños y jóvenes indígenas o afrodescendientes. A lo largo del capítulo se muestran los sustentos normativos; la estructura de los niveles educativos, distinguiendo

cuáles son obligatorios y los rangos de edad escolar en que típicamente deben ser cursados, y se ofrece además información sobre las modalidades educativas escolares que atienden las necesidades prioritarias en materia de educación de estos sectores de la población.

Se detallan las diferencias entre estos doce países en cuanto a los modelos educativos, sus contenidos y los recursos humanos, pedagógicos y materiales con que se llevan a cabo, advirtiendo que no todos los países cuentan con programas o modalidades específicos para un tratamiento distintivo de las subpoblaciones especificadas en el informe.

En el capítulo 4, «Acceso y avance escolar de la población indígena y afrodescendiente», se analiza en qué medida los sistemas educativos de los países a los cuales se hace referencia aseguran el derecho de todos los niños indígenas y afrodescendientes a asistir a la escuela, avanzar en los niveles educativos obligatorios y concluir con éxito en los tiempos previstos, lo que permite, si se cumple, mayores oportunidades de continuar la escolarización en niveles educativos postobligatorios.

El análisis se basa en su mayoría en datos censales, y se desarrolla según los grupos de edad que cada país identifica como normativos o ideales para cursar los diferentes niveles. Los estadísticos se calculan de forma independiente para la población total, para la subpoblación de niños y jóvenes indígenas, hablantes de lengua indígena y afrodescendientes.

El capítulo 5, titulado «El derecho de los pueblos indígenas a determinar la educación que reciben: el caso de la consulta sobre la evaluación educativa en México», describe un ejercicio innovador de consulta a pueblos y comunidades indígenas coordinado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México (INEE) con la colaboración de otras instituciones de la sociedad civil, organizaciones indígenas y de educación superior. La consulta se planteó con el objetivo de conocer de manera directa, en las comunidades indígenas, las opiniones de los niños y adolescentes indígenas, así como de sus padres, a tres grandes cuestiones: ¿cómo evalúan las comunidades la educación recibida del sistema educativo nacional?; ¿cómo les gustaría que fuera dicha educación?; y ¿cómo proponen evaluarla?

La consulta, denominada «Consulta previa, libre e informada a pueblos y comunidades indígenas sobre la evaluación educativa», se llevó a cabo en 49 comunidades de 18 de las 32 entidades federativas de México, con hablantes de lenguas indígenas de aproximadamente 40 variantes lingüísticas pertenecientes a 27 agrupaciones lingüísticas.

Finalmente, en el capítulo 6, se presentan bajo el título «Conclusiones y propuestas de mejora» algunos de los datos más relevantes que pueden extraerse de la información descrita en los anteriores capítulos en relación a la situación educativa que viven los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendientes. Además, en los casos en que la información recabada así lo permitió, se intercalaron propuestas de actuación para mejorar la calidad de la educación que estas comunidades reciben, avanzando con ello hacia condiciones de plena equidad educativa.

En los Anexos se incluyen las tablas que recogen la información proporcionada por los países, que se incorpora en cada uno de los capítulos, y los detalles sobre este trabajo de colaboración. Se da cuenta de los autores responsables de la elaboración de cada uno de los capítulos del informe, así como de los miembros de los equipos nacionales colaboradores, dirigidos por los representantes de cada país en el Consejo Rector.



Capítulo 1

Identidad de los pueblos indígenas y afrodescendientes, y su derecho a la educación

Introducción

Las sociedades en América Latina, en particular las poblaciones originarias y afrodescendientes de esta región, han experimentado una serie de cambios en casi todas las esferas de la vida humana: la económica, la social, la política, la tecnológica y la cultural, entre otras. Conviene señalar cinco grandes transiciones que, conceptual y metodológicamente, son de utilidad para leer y comprender, de una forma más justa, la información que se presenta a lo largo de este informe. Entre ellas, destaca la emergencia de la perspectiva de derechos humanos, que enfatiza la protección de la diversidad y la inclusión como elementos centrales para la articulación y desarrollo de nuestras sociedades multiculturales con respeto a la identidad de cada una de sus partes.

La primera transición se refiere a las transiciones demográficas que la humanidad en su conjunto ha experimentado desde hace al menos doscientos años, pero con diferencias importantes en los ritmos en que han operado entre regiones, países y también entre grupos sociales, en especial los que pertenecen o conforman los pueblos y comunidades indígenas y muy probablemente también entre los afrodescendientes. La segunda tiene que ver con los cambios logrados en la ampliación de las coberturas en los diferentes niveles de instrucción a nivel general, y hacia cada vez más amplios sectores de la población, mientras que la tercera se vincula con los modelos pedagógicos, que pasaron de un esquema lineal, jerárquico y unidireccional, a otro que reconoce la operación de un sistema complejo en el que las relaciones involucran a todos los recursos educativos, es decir, los sujetos –individuales y colectivos–, las instituciones públicas, privadas, sociales o religiosas que participan en estos procesos, los planteles –directivos, docentes–, los alumnos, las familias y las comunidades.

Este último conjunto de cambios se vincula directamente con el cuarto contexto de cambios, el de las *transiciones epistemológicas* que han operado durante los últimos cien años. Estas pasaron de un modelo en el que «la verdad» se revelaba de manera progresiva a través de precursores y de una capacidad de observación cada vez mayor, a otra en la que operan diversos complejos de saberes que construyen perspectivas de lo real desde distintos campos del conocimiento a través de teorías, metodologías y técnicas que se complementan entre sí. Además, en especial en el territorio de las llamadas ciencias humanas y sociales, se abren nuevas interrogantes sobre el lugar que ocupan los diversos pueblos, lenguas y culturas en el contexto de los sistemas civilizatorios mundiales, y se transita de una visión que pensaba a la civilización occidental como la ruta hacia el progreso y el modelo único y necesario a seguir por los «otros», a una que reconoce la existencia de una diversidad de modos de vida, pueblos y procesos civilizatorios, con niveles de complejidad similares y complementarias y no únicamente basadas en el desarrollo de estructuras identificadas con el progreso urbano, tecnológico e industrial en que se ha basado el crecimiento capitalista. Es en este contexto que, tanto desde los campos del conocimiento de la historia y la antropología como desde los propios sujetos que pertenecen a los pueblos diversos, se han generado cambios radicales en los *sistemas de identidades* étnicas, sociales, culturales y de género, entre otras, los cuales constituyen el quinto eje propuesto, en la medida que estas diversidades han demandado y logrado cada vez mayores condiciones de visibilidad y respeto a sus derechos.

En cuanto a las dos últimas transiciones, es importante mencionar que es hasta la segunda mitad del siglo XX que se empiezan a postular nuevos paradigmas que superan la disyunción entre lo innato y lo adquirido, la superioridad de la «raza blanca» y la imagen ideal del ser humano centrada en el varón adulto, para transitar hacia el reconocimiento de la unidad de toda la especie humana y lo que podría llamarse la muerte del «otro» y la emergencia del reconocimiento de los valores de la diversidad.

El tránsito, acompasado desde los espacios que cuestionaban la soberbia de un modelo civilizatorio centrado en la exclusión y la creencia a fe ciega en las bondades de un progreso basado en una Ciencia, una Filosofía, una Religión, un modelo de familia comandado por un padre, permitió que se escucharan –y poco a poco se posicionaran– otras voces articuladas por el eje común de los derechos de todos aquellos que hasta ahora han requerido de un tutor: las mujeres, los niños, los indígenas... en fin, los derechos de la diversidad, y a la vez el reconocimiento de que es precisamente esta diversidad uno de los valores más importantes no solo para la sobrevivencia de la especie humana, sino del planeta en su totalidad.

Se estima que en la actualidad habitan en América Latina alrededor de 150 millones de afrodescendientes y entre 40 y 50 millones de indígenas, para quienes inició una nueva historia a partir del siglo XVI con el descubrimiento y conquista de América. Este continente y el mundo en su conjunto iniciaron desde ese momento la creación de un nuevo orden geopolítico que tardó más de tres siglos en consolidarse, hasta que en los albores del siglo XIX comenzó la aventura

independentista de la mayoría de las antiguas colonias españolas en el continente. Dicho proceso inició en la segunda mitad del siglo XVIII y en la mayoría de los casos no se consumó hasta el segundo decenio del XIX.

Los derechos de estas poblaciones se han visto afectadas en todas las épocas y en diferentes grados y dimensiones, pero es a partir del siglo XX que se dan los primeros esfuerzos reales para promover los derechos de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes.

Si bien no existe jerarquía entre los derechos humanos, individuales, sociales y colectivos, [...] el derecho a la educación puede ser considerado un derecho clave [...] porque de su cumplimiento depende que se puedan ejercer mejor todos los otros derechos.¹

Este capítulo ofrece información que esboza los contextos sociales en que se encuentra esta enorme diversidad de pueblos y comunidades. Además se hace un recorrido por la legislación internacional que propicia el reconocimiento de los derechos a la diversidad en general y, en particular, el derecho a la educación de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes. El capítulo se nutre de las colaboraciones de Luis Millones sobre el Perú indígena afrodescendiente; Fernando Urrea hace un análisis comparativo de las poblaciones indígenas y afrodescendientes de Colombia; Renata Meyer expone las bases para el estudio de la educación indígena en el Perú, María Isabel Mena García, colaboradora del Movimiento Nacional por los Derechos Humanos de las Comunidades Afrocolombianas, CIMARRON, reflexiona sobre la importancia de la educación como instrumento para la paz y el desarrollo y de recuperar la memoria de los africanos esclavizados y la de sus descendientes, ya que mientras estas historias de vida no se visibilicen en la historia oficial que se cuenta, seguirá siendo una verdad a medias incorporada de forma tergiversada en el principal instrumento de ascenso social como es considerada la educación y Diego Iturralde aborda el tema del derecho a la educación. Los documentos completos de dichas colaboraciones podrán consultarse en la versión electrónica del informe *Miradas 2015: Educación de los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendientes* (www.oei.es).

América y los pueblos originarios: identidades civilizatorias profundas subordinadas a realidades nacionales fragmentadas

Hasta principios del siglo XVI, los pueblos que habitaban el continente americano compartían una historia cuyos inicios se remontaban a más de 40 mil años. En lo que respecta al poblamiento del continente, hasta ahora no existe consenso sobre el momento en que se inició, las características de los grupos que migraron, los lugares de donde venían y las posibles rutas y medios que siguieron. En lo que sí existe acuerdo es en que la diversidad lingüística y biotipológica permite distinguir una variedad de poblaciones muy amplia, por lo que se supone que consistieron en numerosas oleadas en diferentes momentos y orígenes diversos.² Los más tempranos presentan

¹ SCHMELKES, 2014.

² DUVERGER, 2007, pp. 193-195.

características predominantemente protomongoloides, pero estudios recientes indican que los pobladores más tardíos, alrededor de los 10 y 9 mil años antes de nuestra era, correspondían con tipos más cercanos al sureste asiático, lo que confirma las hipótesis de varias procedencias en épocas distintas, incluyendo el Pacífico sur y no únicamente por el estrecho de Bering.³

Los procesos civilizatorios americanos se desarrollaron a la par de los del resto del mundo y con los mismos repertorios compartidos, pero con la peculiaridad de que las relaciones fueron únicamente a todo lo largo del continente, ya fuera desde norte hacia el sur o desde el sur hacia el norte, lo que impactó en las características de sus habitantes, en los patrones de subsistencia y producción y en el desarrollo de recursos y modos de vida y producción únicos con relación al resto del mundo.

Las evidencias más tempranas del desarrollo cultural americano son prácticamente iguales a las de otras regiones del planeta, ya que se sabe que el cultivo de calabaza tiene una antigüedad de entre 8,3 y 10 mil años.⁴ Esta, así como otras evidencias de antigüedades similares, equivalen a los registros de trigo, garbanzos, aceitunas, perros, cabras y ovejas, hace más de 10.500 años en Asia Menor, o a los de arroz, mijo, cerdo y gusano de seda, originados en China hace alrededor de 9.500 años.⁵

A partir de ese momento, América siguió un desarrollo prácticamente independiente, dando lugar a las estrategias productivas y culturales únicas en el mundo, donde además de la caza y la recolección, la agricultura del maíz, frijol o frejol, tomate, calabaza y chiles se convirtió en el eje de la subsistencia de casi todos los pueblos de América, desde los actuales territorios del Canadá, en el norte, hasta Argentina, Chile y Brasil, dando lugar a más de 300 variedades de maíces adaptadas a los distintos ecosistemas del continente.

Los registros más tempranos de la variedad silvestre del maíz que ya empezaba a domesticarse, el llamado *teocintle*, tienen casi 7.000 años, y coinciden con las evidencias de domesticación del guajolote o pavo, que presuntamente se originó en América Central, desde donde se desplazó hacia Mesoamérica.⁶

El maíz, en comparación con el arroz o el trigo, se distingue por ser una planta que no puede reproducirse por sí misma, ya que depende de la experiencia humana para deshojar la mazorca y seleccionar las mejores semillas para el siguiente ciclo agrícola. Además, sus niveles de productividad son difícilmente comparables, ya que un solo grano llega a producir alrededor de 300 granos, y las necesidades de inversión en trabajo son mucho menores que las que requieren el arroz o el trigo. Así, a lo largo del tiempo y de los diferentes terrenos para su cultivo, los pueblos americanos domesticaron el maíz hasta lograr la diversidad y calidad de razas que actualmente existen.

³ DILLEHAY, 2000.

⁴ De acuerdo con las semillas descubiertas en el actual estado de Oaxaca.

⁵ BARKER, 2006.

⁶ BOEGUE, 2008.

Por otro lado, se fueron incorporando otros productos al complejo productivo americano, como el frijol, que junto con el maíz y la calabaza conforman los tres cultivos que darán lugar a la milpa como la estrategia agrícola característica de las culturas norteamericanas. En el caso del frijol, que forma parte de la dieta básica de los pueblos del continente desde la época prehispánica, las referencias sobre su domesticación son bastante más tardías, de hace menos de 3.000 años, y sus orígenes se disputan entre las regiones andina y mesoamericana.

De esta manera, las civilizaciones americanas desarrollaron modos de producción y de organización social y cultural sumamente complejos: por un lado, los que basaban su subsistencia en la caza y la recolección, de manera permanente o predominante, y que podían transitar de modos de vida sedentarios con particulares patrones de asentamiento; y por el otro los agricultores que podían recurrir a la caza, la pesca y la recolección, ocasional o ritualmente. Aún en la actualidad estos modos de producción forman parte del complejo sistema agrobiocultural que distingue a los pueblos originarios de América;⁷ además, destacan la milpa y la chacra de la amazonia, ya sea intensiva, como en el altiplano mexicano o en la agricultura tropical, y el de los archipiélagos verticales o pisos ecológicos del área andina. Este último vincula los recursos de la costa del Pacífico con los de las áreas serranas y el altiplano, ampliándolos con los de la región occidental que conecta con la Amazonia.

El desarrollo de estos modelos civilizatorios basados en la agricultura a lo largo del continente americano, del maíz y los cultivos característicos de las diversas regiones del continente como los tubérculos y la yuca, así como la crianza de camélidos en Sudamérica, fueron definitivos para el desarrollo de los complejos urbanos monumentales que iniciaron en Mesoamérica y la región andina hace más de 3.500 años. Es a partir de estos modelos que se conformaron sistemas de pensamiento, de conocimiento, de normas y valores que regían (y lo siguen haciendo) la organización social y sus sistemas de identidades culturales (en donde el territorio es un elemento central), gracias a lo cual lograron el crecimiento de la población en diferentes momentos, alcanzando dimensiones superiores o equivalentes a las de otras regiones del mundo.

Basta mencionar que en el altiplano de lo que ahora es México, los registros arqueológicos calculan que hacia el siglo VIII de nuestra era, en las ciudades de Teotihuacán y Cantona, en los estados de México y Puebla, respectivamente, llegaron a albergar alrededor de cien mil habitantes. La región andina, que en algunos momentos abarcó desde los actuales Andes colombianos hasta el sur de Chile, también cuenta con elementos para calcular volúmenes demográficos similares a los del centro de México, en donde Chavín de Huántar, en el departamento de Ancash, Perú, es uno de los ejemplos. Incluso en la enorme región que comprende la Amazonia, durante los miles de años en que se desarrollaron los diferentes sistemas sociales y culturales, estos dieron lugar a un inmenso bosque antropogénico en el que hasta se han planteado hipótesis de la existencia

⁷ Y que además forman parte central de los modos de vida y de producción de todos los países latinoamericanos, independientemente de sus filiaciones lingüísticas, étnicas o culturales, ya sean mestizos, afrodescendientes o de orígenes europeos o asiáticos.

de grandes volúmenes demográficos, y hay quien afirma que pudieron tener incluso un carácter urbano, a partir de métodos de cultivo y de ingeniería hidráulica para el control del riego en el contexto de la selva que aún en la actualidad perduran en estos pueblos como comunidades nativas de los trópicos húmedos.⁸

Además, estos complejos urbanos eran verdaderos sistemas pluriétnicos en los que convivían grupos con orígenes e idiomas diversos, que seguramente involucraban sistemas dinámicos, como los que ahora podemos llamar *interculturales*.

Todos estos pueblos, que han compartido historias comunes con profundidades temporales de varios miles de años, construyeron epistemologías propias que todavía conservan vigentes, en las que se privilegian las relaciones entre los seres, antes que la ontología que los define en su individualidad. Esta epistemología forma parte de un proceso civilizatorio que ha sido negado a partir de un sistema social y productivo basado en el colonialismo y las relaciones asimétricas; es parte constitutiva de sus identidades como personas, como pueblos y comunidades que involucra sus complejos culturales y concibe a la sociedad como un conjunto de repertorios vivos y dinámicos. Este complejo se articula con la diversidad lingüística, étnica y también racial, en términos de procesos y relaciones interculturales⁹ que, no obstante sus diferencias, comparten tanto orígenes comunes como relaciones de subordinación en los contextos nacionales en que subsisten.

Esto significa que lo que denominamos la *cultura* y las *identidades* de los pueblos indígenas –que suponemos o damos por hecho que es lo que los distingue– incorpora como parte de su realidad una visión del mundo y del universo, es decir, una cosmogonía particular, construida a lo largo de varios milenios. Estos sistemas cosmogónicos son para ellos una guía que permite entender y explicar la manera en que los hombres deben interactuar entre sí al interior de las comunidades, con los otros semejantes o diferentes, aliados, competidores o enemigos, pero también con el mundo natural, el universo y el sobrenatural, que, además, están vivos.

En las tramas del desarrollo (áreas culturales) de los pueblos que habitaban el continente antes de la conquista, como las llamadas Mesoamérica o el altiplano andino, hacia el final del primer milenio tuvo lugar el abandono de muchas ciudades, sin que hasta la fecha exista consenso sobre sus posibles causas. Aun así, sus descendientes y también otros pueblos recuperaron y tal vez hasta superaron los de sus antecesores, simplemente por la manera en que se ha podido deducir a partir de las referencias que tenemos del volumen demográfico del continente americano hacia el inicio del siglo XVI.

En el caso de América del Norte, los descendientes de pueblos pertenecientes a la familia lingüística Utoazteca, que poblaron territorios tan amplios como el del actual estado de Utah, en Estados Unidos de América, hasta Nicaragua, iniciaron su migración al sur hacia finales del primer

⁸ LÓPEZ AUSTIN y MILLONES, 2008.

⁹ GARCÍA CANCLINI, 2012.

milenio de nuestra era, y a la llegada de los españoles mantenían un complejo y amplio sistema de gobierno que puede identificarse como sistemas de Estados teocráticos, que abarcaba un territorio muy extenso, desde los actuales estados de Sonora en México hasta lo que ahora es Costa Rica en América Central. En el sur del continente «es alrededor de 1250 cuando se organiza el estado incaico, con su rápida expansión que lo lleva a los límites conocidos: por el norte hasta Pasto en Colombia, por el sur hasta el río Maule en Chile y hacia el oriente su avance se detiene en la selva tropical».¹⁰

Los conocimientos que tenemos de estos periodos previos a la conquista son muy limitados, ya que, por un lado, fueron muy pocos los pueblos que desarrollaron sistemas de escrituras pictográficas, que ahora llamamos códices, o instrumentos de comunicación no verbal como los *kipus* de la región andina¹¹, y por otro, los invasores destruyeron la mayor parte de los registros documentales y materiales que encontraron a su llegada, ya fuera porque los asociaban a los orígenes paganos que debían eliminar para convertirlos al cristianismo, o por ser incompatibles con el proyecto colonialista que impusieron a través de las encomiendas.

Por estos motivos, las fuentes de información de que disponemos se restringen a los contados códices previos a la conquista, a los que fueron escritos en los años posteriores a esta por los sobrevivientes de los pueblos conquistados o «redactados por hispanohablantes que se informaron recurriendo a la nobleza indígena»;¹² o bien a las cartas y crónicas de los europeos en las que dan cuenta de sus hazañas y de lo que observaron y vivieron durante los primeros años de la colonización. Además, se cuenta con «los remanentes de sus magníficos edificios, cuya depredación se ha hecho lo posible por detener»,¹³ y con los estudios etnográficos, que aunque no en todos los países la etnografía es la ciencia social de mayor desarrollo, presenta logros importantes.

Hasta la fecha no existen acuerdos sobre el tamaño de las poblaciones americanas al momento de la conquista, pero de lo que sí existen registros es del enorme desplome demográfico ocurrido por, además de la guerra y la desesperanza provocadas por las invasiones, el hecho de que las poblaciones americanas desarrollaron un sistema inmunológico propio que carecía de defensas ante enfermedades desconocidas en el continente hasta ese momento y que llegaron con los conquistadores, esto combinado con «la confinación de los indígenas a tierras y territorios muy reducidos y de baja fertilidad, reduciendo su capacidad de alimentación y con ello diezmando masivamente a los pueblos aborígenes. Esto en un contexto de la pérdida de amplios territorios indígenas que pasaban a manos de la gran propiedad española, en su mayor parte en ganadería extensiva».¹⁴

¹⁰ MILLONES, 2014.

¹¹ Consisten en textiles con listones anudados que, aunque en la actualidad permanecen sin ser interpretados, se supone que fueron instrumentos para registrar hechos históricos, familias, gobernantes, tributos o estadísticas de los gobernantes indígenas.

¹² MILLONES, óp. cit.

¹³ Ídem. Lo cual ha sido posible gracias a las políticas de investigación antropológica desarrolladas en el siglo XX y a los instrumentos internacionales como los de la UNESCO.

¹⁴ URREA, 2014.

Los cálculos elaborados por diversos autores principalmente durante la primera mitad del siglo pasado, varían entre 8,4 y 112 millones de personas para todo el continente americano antes del contacto europeo,¹⁵ lo cual supondría que la recuperación demográfica para el continente no se alcanzaría hasta finales del siglo XIX.¹⁶ Las estimaciones más recientes calculan en alrededor de 50 millones la población continental, pero independientemente de las enormes discrepancias entre las diferentes estimaciones, lo que sí queda claro es que para finales del siglo XVI la población indígena de América había descendido en casi un 90%, ya que se tienen elementos de conocimiento relativamente fiables para las dos grandes regiones más densamente pobladas en todo el continente hacia principios del siglo XVI, que son los altiplanos mexicano y andino, que se calculan en conjunto.

[En] el dilatado imperio incaico, al que se le calculan siete millones de habitantes en ese momento, quedó reducido a menos de dos en cincuenta años, luego del triple impacto de la invasión europea: nuevas formas de trabajo, nueva dieta alimenticia y nuevas enfermedades.

Y no será hasta el siglo XVIII que se estabilizará su dinámica demográfica para iniciar entonces una lenta recuperación.¹⁷

Otro ejemplo es el caso colombiano. De acuerdo con Urrea:

[...] al inicio de la llegada de los españoles, la población amerindia, según un estimativo de Fajardo,¹⁸ rondaba en 10 millones de personas. [...] Arango y Sánchez,¹⁹ para dos siglos después, señalan que «hacia 1778 la Audiencia de Santa Fé reportaba en sus censos la existencia de apenas 459.000 indígenas».²⁰ Estas cifras muestran la enorme magnitud de la catástrofe demográfica de la población aborigen, fenómeno generalizado en todas las sociedades latinoamericanas, entre los períodos de la conquista y la primera etapa de la colonia.²¹

¹⁵ Las fuentes con que se cuenta corresponden a documentos de origen indígena, registros de tributarios, relaciones de los conquistadores y misioneros, como bautizos y víctimas de sacrificios aztecas, entre otros. Ver RABELL ROMERO, 1993.

¹⁶ LIVI BACCI, 2003.

¹⁷ MILLONES, óp. cit.

¹⁸ FAJARDO, 1971.

¹⁹ ARANGO y SÁNCHEZ, 2004, p. 32.

²⁰ Este dato difiere considerablemente del aportado por historiadores como Mcfarlane (1991, p. 54) y Jaramillo Uribe (1969, p. 170), apoyados ambos en el Censo de 1778: para el primero, cerca de 154 000 indígenas, y para el segundo, alrededor de 137 000. Considerando la población total del territorio que hoy es Colombia para ese período en 855 000 según Mcfarlane y 826 550 según Jaramillo (1969), con datos del mismo censo, la población indígena representaría entre el 18,0% y el 16,5%. Pero si se asume la cifra de 459.000 indígenas de Arango y Sánchez, sería entre el 53,7% y el 55,5% de la población total al final del período colonial.

²¹ Aunque las cifras distantes de Fajardo y Melo son estimaciones que presentan muchos problemas, de todos modos permiten observar como punto de partida la amplitud de la caída demográfica de la población indígena al observar los datos del censo de 1778.

De la conquista y la colonia a los Estados nacionales independientes

El siglo XVI representa una ruptura de los mundos conocidos hasta ese momento; por un lado, abre un enorme campo de posibilidades para que se inicien los procesos que más tarde dieron lugar a la economía mundial, pero por otro comienzan los procesos que caracterizarán la unicidad de cada región. En el caso del continente americano, desde los primeros contactos se inició una reconfiguración de las características de sus poblaciones, donde después de haber sido los indígenas los únicos habitantes, cuyos pueblos mantenían entre sí relaciones sociales de clase, complejas y jerarquizadas, los sobrevivientes pasaron a formar parte de un sistema impuesto por los europeos en el que se distinguieron dos grandes componentes: la República de indios y la de los españoles; pero, además, desde el primer contacto con los conquistadores llegaron los primeros africanos esclavizados, con lo que se inició el nuevo orden colonial.

Este nuevo orden tuvo características comunes en los nuevos territorios conquistados y que se fueron incorporando al sistema de gobierno diseñado desde la metrópoli, prácticamente desde que se empezaron a consolidar las conquistas de los territorios. Casi al mismo tiempo que se inició la expansión europea en América, se instauraron los aparatos administrativos y de gobierno desde la metrópoli, primero con la fundación de la Casa de Contratación en Sevilla, al igual que la Casa da India de Lisboa. Estas instituciones centralizaron el control de bienes, barcos, personas y mercancías, responsabilidades que para 1523 serían encomendadas al Consejo de Indias, a la par de los de Castilla y Aragón.²² A este Consejo se le dotó de las estructuras necesarias para asegurar la atención directa de la monarquía a través de todos los instrumentos legales que se empezaron a emitir prácticamente desde el inicio del siglo XVI, así como las políticas que se deberían seguir para poblar los diferentes territorios, las estrategias que regulaban las relaciones con los indígenas, el comercio y también la creación de gobernaciones primero y de los virreinos poco después, así como las propuestas de los personajes que podrían desempeñar esos cargos.

En un inicio, el nombramiento de los gobernadores se le otorgó a los conquistadores, quienes tenían derechos sobre las tierras y las poblaciones que las habitaban, a partir de los problemas en el reclamo de derechos de los descendientes de Colón; pero poco después de terminada la conquista se incorporaron controles para evitar perder el poder sobre esos territorios. En lo que ahora es el territorio de México, la conquista duró muy pocos años, apenas de 1519 a 1521, con la destrucción por parte de Hernán Cortés de la principal ciudad del altiplano, México Tenochtitlan, quien en ese mismo año fundó la ciudad de México, para ser nombrado Gobernador y Capitán General de la Nueva España en 1522, que una vez conformado el primer virreinato en América en 1535 se convertiría en su capital. El segundo virreinato que se fundó en América fue el de Perú,²³ donde la guerra se prolongó mucho más que en México: de 1532 a 1569, el Perú fue un campo de batalla continuo que recién se aplacó con la llegada del Virrey Francisco de Toledo.

²² BETHELL, 1990.

²³ El virreinato de Perú se extendía por casi toda América del Sur ocupando los territorios de lo que hoy es Perú, Ecuador, Bolivia, Colombia, parte de Argentina, Chile y sur de Brasil.

Durante esos primeros años de la colonia española en América prácticamente se sientan las bases de lo que serán los siguientes tres siglos de dominio por parte de la Corona, y en un principio llegó a abarcar desde las Californias, en el noroeste, hasta el centro, y la Florida en el noreste del continente, además de lo que ahora es buena parte de América Central y hasta Filipinas.

Después de los primeros años de iniciada la conquista, uno de los problemas que debieron resolver los invasores fue el de la explicación sobre el origen de esas poblaciones de las cuales no habían tenido noticias. Es así que en 1537 el Papa Paulo III decretó que los indígenas americanos «eran verdaderos hombres que no podían ser privados de su libertad ni de su propiedad»²⁴ a partir de la intervención de Francisco de Victoria y Bartolomé de las Casas, lo que por un lado representó la posibilidad de evangelizarlos y, por otro, incorporarlos al sistema colonial implantado a través de las encomiendas.²⁵ No hay que olvidar que, desde el inicio, «las normas y el contenido de la educación de los indígenas americanos se entregó a la Iglesia».²⁶

De acuerdo con Renata Meyer, en Perú

[...] las escuelas, nacidas a la sombra de los conventos, tuvieron cuatro [sic] funciones: 1) enseñar a leer, escribir y contar; 2) enseñarles las verdades de la fe en las cartillas que utilizaban para aprender a leer; 3) alentar a los infantes para que fueran los evangelizadores de sus propias familias.

[...] A su vez, para la administración española, [la] nobleza [incaica] resultaba de capital importancia, en primer lugar porque la mediación con el capital humano y su fuerza de trabajo era imposible hasta que se lograra el conocimiento de las lenguas y características sociales de los nuevos vasallos. Para alcanzar tales objetivos era necesario que, al menos, un sector de los europeos adquiriera tales habilidades, pero en los primeros siglos de la colonia, no había un número suficiente que tuviera la capacidad de hacerlo. Quedaba como único recurso fortalecer la lealtad de los nobles incaicos protegiendo sus recursos y educando a sus hijos para que, desde su niñez, fueran los dirigentes necesarios para el control del Estado español.

«En 1621, los jesuitas fundaron el Colegio de San Borja en el Cuzco, para educar a los hijos de los caciques de este obispado, así como a los de Huamanga y Arequipa, en doctrina cristiana, leer, escribir y contar, y música»²⁷ (GARRETT, 2009).

El esfuerzo más concreto para expandir el proceso educativo más allá del estrato aristocrático que pudo asistir al colegio cuzqueño, fue el que llevó adelante el obispo de Trujillo, Baltazar Jaime Martínez Compañón, [...] [quien pensó] en la eficacia de una educación mucho más generalizada que la existente y que llegase organizadamente a la mayor cantidad de indígenas.

Poniendo en práctica estas ideas, el obispo diseñó un plan ambicioso en tres líneas de educación: 1) escuelas de primeras letras en las comunidades indígenas; 2) colegios o internados en Trujillo y Cajamarca, y 3) seminarios para formar misioneros en Lambayeque y Piura. Asistir a las escuelas primarias era obligatorio para los niños de 5 a 10 años y niñas de 4 y 8 años, y

²⁴ WARMAN, 2003, p. 67.

²⁵ Sin embargo, la defensa jurídica, filosófica y teológica de los indios durante el siglo XVI no se dio para los africanos esclavizados, por el contrario, el mismo Fray Bartolomé solicitaba a la Corona española la introducción de esclavos africanos como un remedio para aligerar la carga de las labores exigidas a los indígenas.

²⁶ MEYER, 2014.

²⁷ GARRETT, 2009.

deberían hacerlo todos los que viviesen hasta media legua (2 o 3 km) a la redonda del local señalado. [...] pero el cumplimiento fue pobrísimo, no solo por el desconcierto de las guerras civiles, también porque la exigencia del tributo y de las mitas convertía al niño en un trabajador más desde muy temprana edad, al que la familia no podía distraer con una escolaridad cuyos beneficios no eran palpables.²⁸

En cuanto a la población afrodescendiente, los territorios que actualmente ocupan Cuba y República Dominicana fueron el primer escenario de encuentro entre indios, españoles y africanos esclavizados desde los primeros años del siglo XVI. Al principio, esta población esclavizada llegó a América acompañando a los españoles en sus expediciones, pero en América Central y México, al parecer, no fue necesaria la importación a gran escala de esclavos, pues había mano de obra indígena suficiente. Sin embargo, como se explica en párrafos anteriores, la guerra y las enfermedades menguaron a la población indígena, y a mediados del siglo XVI, cuando se tomaron medidas para defenderlos ante la enorme mortandad, la esclavitud de personas africanas empezó a formar parte del comercio regular. Esta demanda de africanos esclavizados continuó a lo largo de varios años conforme se iba diezmando la población indígena, según se iban descubriendo y conquistando nuevos territorios al sur del continente.

Los africanos esclavizados fueron distribuidos por todo el territorio de los cuatro virreinos que se establecieron en la América española y en Brasil. Las actividades realizadas por los africanos esclavizados se enfocaron principalmente al trabajo doméstico, en trapiches, obrajes, minas y plantaciones. Por ejemplo, la situación geográfica de lo que hoy conocemos como el Caribe hizo posible el desarrollo de las plantaciones azucareras esclavistas, y a mediados del siglo XVIII Santo Domingo, además del principal productor de azúcar de América, también era el abastecedor mundial de café.²⁹ Las primeras empresas económicas en Brasil fueron la explotación del *palo de Brasil* y, poco después, el cultivo de la caña de azúcar y el algodón. En 1559 se inició la importación a gran escala de africanos esclavizados para los ingenios. Ahí, la explotación minera (oro y diamantes) se intensificó en el siglo XVIII.³⁰ En Venezuela, el primer producto importante de la colonia fue el tabaco, cuya explotación se mantuvo hasta el siglo XIX. También eran importantes el cuero, el añil, el café y el algodón, pero fue el cacao el que empezó a cobrar mayor importancia a partir de la segunda mitad del siglo XVII, pues se convirtió en el «oro» venezolano, para cuya producción se utilizó mano de obra esclava.³¹

Como menciona Luis Millones:

En Perú, los africanos esclavizados se veían por todo el virreinato, desde el Alto Perú [hoy Bolivia] y Chile en el sur hasta Quito en el norte. Al principio se concentraron principalmente en áreas urbanas; pero pronto cumplieron además funciones económicas aparte de las de los indios. La minería de la plata y del mercurio de Perú empleó mano de obra indígena [...] [y esclava].

²⁸ MEYER, óp. cit.

²⁹ KLEIN, 1986.

³⁰ México y Brasil fueron los dos países que recibieron mayor cantidad de esclavos para la explotación de las minas de oro y plata, y, en el caso de Brasil, para las plantaciones de azúcar (LÓPEZ, 2011).

³¹ MARTÍNEZ MONTIEL, 1993 y 1995.

En el decenio de 1540, cuadrillas de diez a quince esclavos trabajaban en depósitos auríferos de Carabaya, en la cordillera oriental de los Andes meridionales. Estos filones no tardaron en agotarse, pero el precedente había sido establecido: la minería del oro correría a cargo de los [africanos esclavizados] tanto en la América española como en la portuguesa.

El itinerario de la trata destinada a Perú fue seguramente el más insólito y largo de América. Tras cruzar el Atlántico, los africanos esclavizados eran descargados en el puerto de Cartagena, en la costa caribeña de Sudamérica; de ahí eran reembarcados para Portobelo, situado cerca, sobre el istmo, por tierra, y nuevamente por barco se los transportaba hasta el Callao, puerto de Lima. Este segundo tramo llevaba, como término medio, de cuatro a cinco meses; este viaje duplicaba la travesía normal de África a América y hacía que la tasa de mortalidad, por lo regular del 15 por 100 en la ruta atlántica, aumentara un 10 por 100 más.^{32 33}

A partir de 1560, la demanda de mano de obra para la explotación de la minería de oro se incrementó en varias regiones de la Nueva Granada, lo cual fue resuelto con el mercado esclavista de africanos: «Entre los siglos XVI y XVIII llegaron esclavizados hombres y mujeres de todas las zonas de extracción africana, básicamente tribus de los ríos de Guinea, Sierra Leona, Arará, Mina, Carabali, Congo y Angola».^{34 35}

Desde el inicio del régimen de producción esclavista en América Latina y durante todo el período colonial, las formas de resistencia y rebelión a la esclavitud fueron muchas, la mayoría violentas y se presentaron persistentemente y de maneras muy variadas. Aunque la abolición legal de la esclavitud otorgó la «libertad» a todos los esclavos, las formas de resistencia no desaparecieron, solamente se transformaron y continuaron vigentes principalmente durante el siglo XIX, pero incluso hasta nuestros días en muchos países del continente.

Durante la colonia, el cimarronaje, como estrategia de defensa y de provocación, tuvo al parecer bastante éxito, ya que en algunas ocasiones las autoridades otorgaron la libertad a los cimarrones para evitar que por sus acciones se viera amenazada la seguridad del virreinato. Mellafe³⁶ explica que el cimarronaje implicaba tres situaciones distintas: 1) el motín; 2) el bandolerismo en los caminos y poblados donde se asaltaba a los pueblos de españoles y de indios, así como a los viajeros que circulaban por los caminos, y 3) el establecimiento de comunidades localizadas en las porciones más agrestes e impenetrables de selvas y montañas; estos establecimientos recibieron el nombre de palenques.³⁷ El bandolerismo y asalto fueron problemas que en muchas ocasiones pusieron en jaque a las autoridades españolas y se mantuvieron hasta la primera década del siglo XIX.

³² KLEIN, óp. cit.

³³ MILLONES, óp. cit.

³⁴ PALACIOS, 1992.

³⁵ URREA, óp. cit.

³⁶ MELLAFFE, 1973.

³⁷ Al igual que en Cuba y Colombia; en Brasil, estos establecimientos fueron conocidos con el nombre de *quilombos* o *mocambos*, y en Venezuela, *cumbes*.

En general, durante los siglos XVI y XVII, los palenques no eran más que pequeñas fortalezas o campamentos ocultos en los sitios más ásperos; en cambio, para los siglos XVIII y XIX (sobre todo en países como Cuba y Brasil, donde la esclavitud siguió vigente por casi todo este último siglo), estos establecimientos se erigían como verdaderos pueblos, algunos de los cuales alcanzaron una total independencia económica basada principalmente en la horticultura.³⁸

De acuerdo con Fernando Urrea:

A partir de las estimaciones de Tovar,³⁹ la población [esclavizada proveniente de África] en la Nueva Granada entre 1778 y 1810, podría moverse entre 65.000 y 110.000 personas, coincidiendo con Mcfarlane en el primer valor, ambos apoyados en el censo de 1778. Sin embargo, como señala Andrews,⁴⁰ bajo esta categoría (esclava) en el censo de 1778 no entraba la población negra y mulata que era clasificada bajo la categoría «libre» en dicho censo. Por ello, para este último autor en el caso de la Nueva Granada, la gente negra-mulata clasificada como «libre» era ya en valores absolutos demográficamente superior a la esclava, debido principalmente a la pérdida de importancia económica del régimen esclavista en varias regiones de la Nueva Granada. El paulatino declive económico de este régimen en el siglo XVIII favoreció el mecanismo de obtención de libertad vía manumisión (compra de la libertad por el propio esclavo o sus familiares) en las regiones de mayor dinamismo económico, sin dejar de lado el fuerte impacto del cimarronismo o rebeliones de esclavos que les permitía refugiarse en zonas de difícil acceso para las autoridades españolas.⁴¹ Por esta razón, Andrews,⁴² hacia 1800, finalizando la colonia, estima que alrededor del 32% de la población de la Nueva Granada era negra y mulata, entre libre y esclava, siendo la primera para este autor 245.000 personas y la segunda, 61.000.

Es necesario señalar –como colocan Andrews⁴³ y Urrea y Rodríguez–⁴⁴ que el patrón de incorporación de africanos esclavizados (hombres y mujeres) en los territorios de lo que hoy son Colombia, Ecuador y Perú, desde el período colonial, no se dio en un contexto de economías de plantación en gran escala, a diferencia de los casos de Brasil, Cuba y Puerto Rico,⁴⁵ las cuales demandaban ingentes cantidades de mano de obra esclavizada. En el caso de la Nueva Granada (período colonial) y luego el período de la República hasta la Ley de Libertad de Esclavos (1851), la esclavitud se concentró en la actividad de minería de oro, la hacienda de ganadería extensiva y la servidumbre doméstica, presentándose una mayor concentración de esclavos en determinadas regiones de la geografía colombiana sin alcanzar los considerables montos de población esclavizada (africanos y sus descendientes), como sucedió por ejemplo en Brasil y Cuba (y otras sociedades). Por otra parte, la sociedad de lo que hoy es Colombia llegó a disponer de mano de obra indígena y mestiza indígena que permitía atender las demandas de actividades agrícolas y pecuarias, artesanales, de comercio y de servidumbre que nunca tuvieron el dinamismo de las sociedades de gran plantación orientadas hacia la exportación desde el siglo XVII; esto a pesar del fuerte descenso de la población indígena hasta llegar al fin del período colonial como antes se anotó. Lo anterior explica por qué a comienzos del siglo XIX, antes de la Independencia, se produjo el último desembarque, en Cartagena, de hombres y mujeres africanos esclavizados, y el sistema esclavista que perdura hasta mediados del siglo XIX se mantendrá únicamente con los descendientes de los africanos [esclavizados] ya nativos

³⁸ PRICE, 1981.

³⁹ TOVAR, 1994.

⁴⁰ ANDREWS, óp. cit., pp. 203-205.

⁴¹ Sin embargo, estos dos mecanismos de libertad ya venían dándose en el siglo XVII y el *cimarronismo* desde el mismo siglo XVI.

⁴² ANDREWS, óp. cit., p. 41.

⁴³ Ídem, p. 17.

⁴⁴ URREA GIRALDO y RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, 2015.

⁴⁵ Por ejemplo, en los cultivos de caña de azúcar, café, tabaco, cacao para el mercado mundial.

que permanecen en condición de esclavitud. También hay que tener en cuenta que ya en el siglo XVIII en las regiones más prósperas como Antioquia la explotación de minería de oro se hacía con mano de obra libre. Además, la población negra y mulata «libre» por cimarronismo o manumisión desde muy temprano pasó a formar parte de campesinos y artesanos libres, aunque también en actividades domésticas serviles sin condición esclava, especialmente las mujeres. Curiosamente hacia finales del mismo siglo XVIII, en una ciudad como Cartagena, el puerto de entrada oficial de los africanos esclavizados (hombres y mujeres), se presentaba una capa de población negra y mulata libre mucho mayor que la esclava, y que ocupaba una parte importante de los oficios artesanales en esa ciudad, especialmente los mulatos y pardos.⁴⁶

En algunas regiones de América Latina, sin embargo, el comercio esclavista no fue tan importante. En Bolivia se descubrieron las minas del cerro del Potosí en 1545. Al parecer, los africanos esclavizados no soportaron ni la altura ni el frío de la región donde estaban ubicadas las minas, por lo que fueron desplazados a otras zonas. El comercio de esclavos, por el número de indios y españoles, no fue importante en Bolivia. En Chile, en las crónicas de los siglos XVI y XVII, la población africana y afrodescendiente esclavizada o libre aparecen diseminados por el territorio sin llegar a ser una población numerosa. Desde 1548 se encuentran esclavos en las minas, en el trabajo agrícola y en los obrajes de paños de lana, algodón o seda.⁴⁷

El fenómeno de la esclavitud de los africanos involucró a grupos humanos con características genotípicas, fenotípicas, culturales y sociales difíciles de precisar; más aun, los procesos de mestizaje y las relaciones de convivencia que se presentaron con las poblaciones indígenas y europeas a partir de su llegada al continente fueron diversos a lo largo de la región, y dieron como resultado la conformación de pueblos con rasgos y trayectorias específicas que hoy se reconocen como afrodescendientes y que, por eso mismo, deben ser considerados como poblaciones originarias.

Y aunque se cuenta con poca información sobre las relaciones que mantuvieron las poblaciones de africanos o afrodescendientes esclavizados con las poblaciones indígenas, se reconoce que estas eran parte de la cotidianidad de ambos grupos, lo que dio lugar a diversos tipos de contacto, intercambio cultural y mestizaje biológico. Algunos ejemplos de estas relaciones interétnicas son los diversos grupos que persisten en la actualidad, como los garífuna de Nicaragua, Belice, Guatemala y Honduras; los mascogo de México, y los raizales y palenqueros de la Colombia antillana, entre otros.

El modelo colonial basado en las castas inició su ruptura cuando en el siglo XVIII se empezaron a gestar los Estados nación como modelo de organización política y social de los territorios y la población que en ellos habitaban, lo que exigió considerar a sus ciudadanos con independencia de sus orígenes de clase –como aristócratas, burgueses, proletarios o campesinos– pero también culturales, lingüísticos y étnicos. Las dos grandes revoluciones sociales y políticas que se consuman en el siglo XVIII, en Francia y en las colonias del noreste de América, serán el primer gran

⁴⁶ AGUILERA DÍAZ y MEISEL ROCA, 2009.

⁴⁷ MARTÍNEZ, óp. cit.

ejemplo para la definición de los proyectos de nación sustentados en las similitudes compartidas más allá de los orígenes genealógicos, de clase o étnicos, cuyo eje central será la idea de progreso.

Una vez instauradas las independencias de los países de América Latina, las dinámicas culturales, sociales y económicas de las diferentes regiones se aglutinaron alrededor de los grupos hegemónicos. Estos grupos estaban formados en su mayoría por criollos y mestizos y, en ocasiones, indígenas, mulatos o negros con recursos económicos o políticos útiles, ya fuera por sus habilidades personales o bien por provenir de o poseer cacicazgos en las regiones o comunidades clave de donde se derivaron los aparatos de Estado en las nuevas naciones. En la mayoría de los nuevos Estados se buscó terminar con los sistemas de clasificación de la población por castas y eliminar los privilegios de los peninsulares y los miembros de la república de indios, para transitar hacia la nueva categoría emanada de la Ilustración, la de ciudadanos.

En estos proyectos de Estados nación, los avances innegables y los cambios en los sistemas de conocimiento, en las ciencias y las tecnologías, generaron, a la par de un proyecto de organización política y social eficiente y efectivo, un modelo económico y productivo basado en la industrialización, que se convertiría en el eje del proceso civilizatorio de la mayoría de las regiones del mundo. Los enormes logros y riquezas alcanzados a través de este modelo, gestado y controlado desde los países europeos con mayores recursos y poderío, propiciaron la generalización de la idea de progreso y de desarrollo como el destino necesario y deseable para toda la humanidad.

En el llamado antiguo régimen era común la convivencia de pueblos y grupos humanos de distintos orígenes culturales y lingüísticos. No obstante, adoptado a partir del siglo XIX, el modelo de Estado nación se sustentó en el poder de la civilización occidental y la idea de progreso, y dio por supuesto que una condición indispensable para el desarrollo era la homogenización de las diferencias culturales y étnicas y la sustitución de los valores tradicionales por los de la moderna cultura occidental y las clases dominantes, los cuales deberían ser adoptados por toda la población en tanto que ciudadanos modernos.

Por otro lado, en la medida que la humanidad toda, según sus regiones de origen, tiene características particulares heredadas de sus ancestros, como los rasgos y la estructura física, las costumbres, las formas de pensar y percibir el mundo y los idiomas, entre muchas otras, es común que cada grupo valore sus propias características como ideales. Por ello suponen que los pueblos que piensan y actúan diferente, que se distinguen por el color de la piel y el cabello, son los «otros», los diferentes. Esta suposición dio lugar en muchísimas ocasiones a pensar que algunos pueblos y civilizaciones eran superiores, en particular la occidental, sobre todo por los avances alcanzados por las ciencias y las tecnologías que dieron lugar a la modernización, así como al modelo de desarrollo adoptado.

Solo recientemente se ha empezado a aceptar que estas distinciones no son absolutas y, sobre todo, que no determinan ningún tipo de inferioridad o superioridad, aun cuando el reconocimiento y, más aun, el respeto hacia la diversidad todavía no ha culminado. Muchos pueblos y personas siguen sintiéndose amenazados por la diferencia de culturas, religiones, rasgos físicos e raciales, etc.; pero estamos obligados a pensarnos y reconocernos como parte de una diversidad que exige incluir y respetar a todos.

En América Latina, durante la colonia e incluso después de la independencia, se consideraba que los indígenas y afrodescendientes eran un atavismo o un obstáculo para el desarrollo material e intelectual (en algunos sectores aún persiste esta idea). Por lo tanto, había que reeducarlos para que se convirtieran en miembros de una sociedad moderna en donde la diversidad y la pluralidad no tenían cabida. Por esta razón se establecieron las «políticas de blanqueamiento» en varios de los países de la región, con las que se favorecía la inmigración principalmente europea para intentar *diluir* el pasado indígena y africano.

No obstante, tanto en el caso de los pueblos indígenas como de los afrodescendientes de los diferentes países de América Latina –aun cuando los registros hacen evidente el continuo descenso de las poblaciones de los primeros y la invisibilización de los segundos-, una característica que los ha distinguido es su resistencia cultural, política y económica, y la defensa de sus sistemas de valores y de organización social, ajustándola a las condiciones cambiantes pero reiterando su identidad. De este modo han preservado sus culturas, idiomas, costumbres y maneras de organizarse, ayudarse mutuamente y reconocerse como colectividad, tal y como hoy los conocemos. Sin embargo, también se deben reconocer las diferentes expresiones de estos pueblos con lengua, culturas y orígenes diversos en los territorios de los Estados nacionales, las cuales incluso se pueden identificar en los volúmenes absolutos y las proporciones que en cada uno de ellos representan al interior de cada país.

Las identidades nacionales de la mayoría de los Estados de la región latinoamericana se han configurado a partir de sus historias particulares. El territorio de cada uno de los países latinoamericanos, incluso aquellos territorios o enclaves que existen al interior de cada uno de ellos, tiene características distintivas de acuerdo con su propia historia. Aquí se deben considerar desde aquellas que tuvieron lugar antes de la conquista hasta los procesos de colonización, las gestas de las independencias, los movimientos armados, revoluciones o sistemas dictatoriales, en los cuales los pueblos y comunidades indígenas, así como los afrodescendientes, han desempeñado un papel central en la configuración de sus identidades étnicas y culturales, así como de sus características y dinámicas sociodemográficas. Asimismo, en cada uno de los países, los lugares que han ocupado estos grupos en lo social, cultural, económico y político, se vincula de manera directa con los procesos sociohistóricos particulares de cada región. Incluso los movimientos de reivindicación étnica llevados a cabo primero por los pueblos indígenas de los diferentes países de América Latina y después por las poblaciones afrodescendientes y afrodiáspóricas, les han permitido ser reconocidos como grupos diferenciados y ejercer, en diferentes niveles, su derecho a la diversidad.

En algunas ocasiones las reivindicaciones formuladas por las poblaciones con orígenes distintos, como es el caso de los descendientes de los antiguos esclavos africanos, particularmente en Brasil, se han dirigido a pedir un trato igualitario con aquellas de origen europeo o asiático, es decir, como ciudadanos, a diferencia de los amerindios que efectivamente demandan el respeto a sus distinciones de idiomas, culturas y sistemas de pensamiento, normas y valores.

Los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes

Durante el siglo XX, uno de los muchos paradigmas que empezaron a debilitarse fue el de las formas en las que los seres humanos nos pensamos a partir de nuestras similitudes y diferencias y los supuestos «valores» atribuidos a determinado color de piel, sexo, edad o estructura corporal. Esta debilitación de paradigmas ha estado acompañada por una gran diversidad de avances e innovaciones en los ámbitos de las ciencias físicas, de la tierra y, sobre todo, en los planeamientos desde la teoría de sistemas que han dado lugar al desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que hoy están prácticamente al alcance de la mayoría. Pero entre la enorme complejidad de esos espacios, se inició una apertura paulatina que a lo largo del siglo XX permitiría el reconocimiento de los derechos, pero, sobre todo, de los valores de la diversidad.

El establecimiento de múltiples compromisos frente a la diversidad fue producto de un proceso construido a lo largo del siglo XX, a partir de los movimientos sociales encabezados por los pueblos indígenas, primero, y más tarde en algunos países por los afrodescendientes, los cuales se oponen a los modelos de los diferentes Estados que «niegan su reivindicación principal: la de ser reconocidos y tratados como diferentes».⁴⁸ Dichos compromisos se cimentaron en un andamiaje que poco a poco le fue dando forma al marco legal internacional y los marcos nacionales vigentes relativos a los pueblos originarios o indígenas, y también a los afrodescendientes, que han estado encaminados a fortalecer los instrumentos necesarios para asegurar el pleno disfrute de todos sus derechos, individuales y/o colectivos, y en especial el derecho a la diversidad. Pero además de la demanda para el reconocimiento de sus diferencias, incluso en contraste, lo que da lugar al sustrato profundo de sus demandas, ha sido la obligación de los Estados, de sus gobernantes y sus habitantes, de darles un trato igualitario y sin distingo con relación a los demás grupos sociales, como sucede en especial con la población de origen africano de Brasil, en donde ésta representa la mitad de los brasileños.

Entre los logros importantes, consecuencia de los movimientos de reivindicación, están las iniciativas de los organismos internacionales emitidas a lo largo del siglo pasado y del actual. En materia indígena, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a través de sus diferentes agencias, ha sido un instrumento fundamental para la construcción de marcos normativos internacionales en diferentes niveles. Estos instrumentos han estado orientados a modificar radicalmente las posiciones de los gobiernos hacia los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, tanto

⁴⁸ ITURRALDE, Diego, 2015. Nota Técnica. Documento preparado por el autor como parte de las colaboraciones de expertos de América Latina para el Informe 2015.

en materia de legislación como de políticas y programas dirigidos hacia ellos. Durante el siglo XIX y principios del XX, las políticas y programas estaban encaminadas a la desaparición de estos grupos de población; hasta fines de la década de 1960, a su incorporación y asimilación a las mayorías nacionales, y en la actualidad, a atacar la discriminación, lograr la equidad y reconocer el enorme valor y los aportes que ellos hacen a las sociedades de las que son parte. Cabe señalar que, si bien en muchos casos estas iniciativas cuentan con antecedentes de varias décadas, en ocasiones su impacto ha sido muy reciente, ya sea debido a la complejidad de sus condiciones de vida o bien a que sus resoluciones y recomendaciones no necesariamente han tenido carácter vinculante.

Tal como lo menciona Iturralde:⁴⁹

Las dinámicas de organización de las comunidades afrodescendientes en la región fueron más tardías que las de los pueblos indígenas. Apenas en la década de los años setenta del siglo pasado aparecieron agrupaciones que reivindicaban la diáspora africana desde las perspectivas culturales, cuyas actividades contribuyeron a develar la existencia de una diversidad cultural largamente invisibilizada. Estas experiencias y otros factores en el ámbito internacional⁵⁰ contribuyeron a la emergencia, a finales de la década de los ochenta, de algunos movimientos locales y nacionales de afrodescendientes, portadores de una conciencia crítica particularmente orientada a la lucha contra la discriminación y el racismo.⁵¹

Marco internacional relativo a los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes

En 1945, una vez terminada la Segunda Guerra Mundial, se llevó a cabo en Londres, Inglaterra, la Conferencia de las Naciones Unidas para el establecimiento de una organización educativa y cultural, en la cual se presentó la Constitución que dio origen a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Dicha Constitución entró en vigor en 1946, y entre los 20 países que la ratificaron se encuentran Brasil, México y República Dominicana. El artículo 1 de esta Constitución establece que:

[La UNESCO] se propone contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales que sin distinción de raza, sexo, idioma o religión, la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos del mundo.⁵²

Dos años después, en 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas, reunida en París, aprobó la Declaración Universal de Derechos Humanos, en cuyo artículo 2 establece:

⁴⁹ ITURRALDE, Diego, Ídem.

⁵⁰ Entre otros las primeras dos Conferencias Mundiales contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia, celebradas en 1978 y 1983 en Ginebra.

⁵¹ Ver: Jesús Chucho García; ¿Cuál agenda afrodescendiente?; en América Latina en Movimiento N° 486 - Junio 2013: Miradas del Movimiento Afrolatinoamericano. Agencia Latinoamericana de Información (ALAI), (<http://alainet.org/active/64901&lang=es>)

⁵² Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Consultada en <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/constitution/>

Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.⁵³

A nivel internacional, en 1957 se elaboró el primer instrumento normativo, el Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales N.º 107, adoptado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) como agencia de la ONU, y que en su momento fue firmado por 27 países.⁵⁴ Sin embargo, en esa época predominaba el paradigma que guio la construcción de los Estados nacionales y que permeaba a todas las estructuras ideológicas, epistemológicas y políticas de esa época, el cual consideraba necesaria la homogeneidad cultural y lingüística de sus poblaciones para asegurar su consolidación como naciones y, por tanto, buscaban que los indígenas abandonaran sus diferencias. Por estas razones, este convenio, aun cuando incluyó una serie de temas vinculados con las condiciones de vida y los derechos de los pueblos indígenas sobre sus territorios, los laborales, educativos y de formación para el trabajo, entre otros, su enfoque general como instrumento regulatorio tiene un carácter eminentemente integracionista, en el que prevalecía la idea de desarrollo en términos de progreso gradual y acumulativo.

Durante la segunda mitad del siglo XX, la situación de discriminación, pobreza y abuso hacia los pueblos indígenas fue motivo de importantes reflexiones, principalmente desde las ciencias sociales, y se cuestionó el carácter integracionista de los instrumentos internacionales, así como de las legislaciones, las políticas y programas públicos dirigidos a estos grupos en los diversos países. Durante la década de 1960 se creó el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, así como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en los cuales se plantea el derecho que los pueblos indígenas tienen para su libre determinación, uso y aprovechamiento de sus recursos naturales, y la obligación de los Estados a respetar y garantizar su derecho a conservar sus lenguas y culturas.⁵⁵

Por otro lado, en 1963, ante las luchas por la independencia de varios de los países africanos, y a partir de la preocupante situación de discriminación por motivos de raza, color u origen étnico que se presentaba en esos países, la Asamblea General aprobó la Declaración de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, y dos años después la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. Este último es uno de los tratados fundamentales sobre derechos humanos, además de ser un instrumento jurídico vinculante. En su artículo 5 establece el compromiso de los Estados parte a garantizar el derecho de toda persona a la igualdad ante la ley, sin distinción de raza, color y origen nacional o étnico.⁵⁶

⁵³ Declaración Universal de los Derechos Humanos. Consultada en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

⁵⁴ REYES, Francisco. (2011).

⁵⁵ Idem.

⁵⁶ Artículo 5 de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. Consultado en: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0018>

En 1971 el Relator Especial de la Comisión de Derechos Humanos, José R. Martínez Cobo, elaboró un informe sobre la discriminación racial en los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales, así como la situación que prevalecía entre la mayoría de los pueblos indígenas respecto a la violación a sus derechos humanos, individuales y colectivos. Además, en casi todos los países del mundo –y como ya se mencionó, particularmente, en los del continente americano– eran ampliamente reconocidas las desventajas que prevalecían entre estos grupos sociales.

Vinculado con estos antecedentes, un instrumento internacional importante fue la Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales, adoptada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el 27 de noviembre de 1978, y que defiende la igualdad entre los seres humanos en cuanto a dignidad y derechos, la pertenencia a la misma especie, el mismo origen.⁵⁷ En esta Declaración se aplican conjuntamente los elementos dirigidos al reconocimiento de los valores de la diversidad cultural, étnica y racial, con el fin de prevenir, prohibir y eliminar prácticas como el racismo, el genocidio y el apartheid; este último vigente como régimen político en Sudáfrica hasta 1992.

Derivado de este documento, el Consejo Económico y Social de la ONU creó el Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas, como órgano subsidiario de la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías. En 1989, el Consejo Económico y Social autorizó a la Subcomisión a nombrar un relator especial encargado de preparar un estudio sobre la utilidad de los tratados, convenios y otros acuerdos constructivos entre los pueblos indígenas y los Estados.

Por otro lado, la OIT emitió en junio de 1983 el Convenio 169, primer instrumento jurídico internacional con carácter vinculante que propuso tratar diversos aspectos relacionados con los derechos de los pueblos indígenas y tribales en países independientes. La importancia de este instrumento es que fue una de las principales bases para la Declaración de la ONU sobre los derechos de los pueblos indígenas. Es importante señalar que de los 22 únicos países que lo han ratificado, 13 son latinoamericanos: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Paraguay, Perú y Venezuela. La mayoría de ellos ratificaron este instrumento durante la década de 1990, Argentina lo ratificó en 2000 y Brasil y Venezuela lo hicieron en 2002.

En su artículo 2, el Convenio establece que los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de los pueblos indígenas y tribales; además deben asegurar que existan instituciones y mecanismos apropiados para ello (artículo 33). Con la mira en la consulta y la participación, el Convenio 169 es

⁵⁷ Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. 16 de diciembre de 1969. <http://www2.ohchr.org/spanish/law/ccpr.htm>. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales, y Culturales. 16 de diciembre de 1969. <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm>. Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales. 25 de noviembre de 1978. <http://www2.ohchr.org/spanish/law/raza.htm>.

un instrumento que estimula el diálogo entre los gobiernos y los pueblos indígenas y tribales, y ha sido utilizado como herramienta para los procesos de desarrollo y prevención y resolución de conflictos.⁵⁸

De manera adicional, la ONU incorporó en las distintas conferencias internacionales que se llevaron a cabo durante la segunda mitad del siglo XX un tratamiento específico para los pueblos indígenas y los afrodescendientes en cada una de las temáticas abordadas, como fueron las de población y desarrollo, de género y mujeres y medio ambiente y biodiversidad, entre otras. Como ejemplo de este reposicionamiento del tema, en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, en Río de Janeiro, Brasil, y sus resultados en la Agenda 21, la Convención contra el cambio climático y el Convenio sobre la biodiversidad biológica, entre otros, incluyeron importantes disposiciones que atañen específicamente a los pueblos indígenas.

En 1993, Naciones Unidas declaró el Año Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo, con miras a fortalecer la cooperación internacional para la atención de sus problemas en materia educativa, de sus derechos a la salud, el medio ambiente, el desarrollo y, por tanto, a sus derechos humanos.

Ese año también se llevó a cabo la Conferencia Mundial de Derechos Humanos en Viena, donde los representantes indígenas llenaron el recinto con grandes carteles con la letra **S** para recordar que se consideran «pueblos» (*peoples*, en inglés), lo que hace al reconocimiento de derechos colectivos, y no «población» o «gente» (*people*). Una y otra palabra tienen consecuencias jurídicas específicas, por lo que continuó formando parte central de las controversias para que fueran aceptadas en las distintas reuniones internacionales, acuerdos específicamente dirigidos a estos pueblos. Por resolución 49/214 de la Asamblea General, el 9 de agosto de 1994 se celebró por primera vez el Día Internacional de las Poblaciones Indígenas, fecha elegida en conmemoración del inicio de la primera sesión del Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas.

Los pueblos indígenas obtuvieron importantes logros, ya que entre las recomendaciones de la Conferencia de Viena se encuentran la creación de un Foro Permanente para los Pueblos Indígenas en las Naciones Unidas y el establecimiento de la Década de los Pueblos Indígenas 1995-2004 (como continuación de este proceso, en 2005 se declaró el Segundo Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo 2005-2015).

El Consejo Económico y Social creó el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas, en cumplimiento de la Resolución 2000/22 (CES, 2000). Este foro está compuesto por 16 expertos independientes, de los cuales ocho son propuestos por los Estados y ocho por los diferentes pueblos indígenas, según un criterio de distribución geográfica. En 2001 se constituyó otro instrumento vinculado a los derechos humanos de los pueblos indígenas, el del Relator Especial, cuyo papel es revisar la situación de los pueblos indígenas a través informes especializados de carácter público al Consejo de Derechos Humanos. Estos informes se elaboran a partir de visitas especializadas

⁵⁸ <http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang--es/index.htm>

a los distintos países, en las cuales acceden a la información gubernamental y llevan a cabo reuniones estrechas con pueblos indígenas y organismos no gubernamentales. El primer relator fue el profesor Rodolfo Stavenhagen, a quien desde marzo de 2008 sucedió el profesor James Anaya.

En este contexto, la participación indígena afirmó su presencia en otros ámbitos multilaterales, como fue la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (El Cairo, septiembre de 1994), la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, China, 1995) y la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (Durban, Sudáfrica, 2001).

El proceso de participación e incidencia de los pueblos indígenas fue consolidando sus propuestas hasta que se llegó a la negociación de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, que se presentó el 29 de junio de 2006, a través del Consejo de Derechos Humanos de la ONU, creado ese mismo año. Durante el primer periodo de sesiones, promovieron la adopción de esta Declaración, resolviéndose con 30 votos a favor y 2 votos en contra, por parte de Canadá y la Federación Rusa, además de 12 abstenciones.

Finalmente, el 13 de septiembre de 2007 fue aprobado el texto de la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en la Asamblea General de la ONU. La votación fue de 143 votos a favor, 11 abstenciones y 4 votos en contra, de Australia, Canadá, Estados Unidos y Nueva Zelanda. Esta Declaración reafirma la igualdad de los pueblos y reconoce el derecho a la diferencia, a la vez que considera a la diversidad como una riqueza de las civilizaciones y culturas que son patrimonio de la humanidad. Sus tradiciones, estructuras políticas, económicas y sociales, sus culturas e historia, conocimientos, territorios y recursos se reconocen como un derecho que exige respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo sostenible y al equilibrio, y una ordenación más armónica con el medioambiente. Las variaciones y la significación de las particularidades nacionales y regionales, así como las diversas tradiciones históricas y culturales entre las regiones y países, deben tenerse en cuenta en la significación de sus particularidades.

En cuanto a la población afrodescendiente, en el año 2000 se llevó a cabo en Santiago de Chile la Conferencia Regional Preparatoria de las Américas, cuya finalidad fue preparar la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las formas Conexas de Intolerancia, que se celebró en Durban, Sudáfrica, al año siguiente. El principio de esta Conferencia radica en que todos formamos parte de una sola familia humana y aspira «al pleno ejercicio del espíritu humano, al nuevo despertar de todas sus capacidades inventivas, creativas y morales, realizado por la participación de hombres y mujeres en pie de igualdad».⁵⁹ El párrafo 7 del Programa de Acción de Durban solicita explícitamente:

[...] que la Comisión de Derechos Humanos considere establecer un grupo de trabajo o algún otro mecanismo de las Naciones Unidas para estudiar el problema de discriminación racial al

⁵⁹ <http://www.un.org/es/events/pastevents/cmcr/background1.htm>

que se enfrentan los afrodescendientes que viven en la Diáspora Africana y diseñar propuestas para la eliminación de la discriminación racial hacia las personas de descendencia africana.

Así, en 2002, la Comisión de Derechos Humanos estableció el Grupo de Trabajo de Expertos sobre los Afrodescendientes, cuyas principales funciones son, además de estudiar el problema de la discriminación racial, proponer medidas para asegurar el acceso total y efectivo de ellos al sistema de justicia, y someter recomendaciones y propuestas para eliminar la discriminación por motivos raciales a corto, medio y largo plazo.

De acuerdo con Iturralde:⁶⁰

La Campaña Continental 500 Años de Resistencia, puesta en marcha en Bogotá en 1989, creó una oportunidad para que las organizaciones de afrodescendientes de la región entraran en contacto con otros movimientos sociales (indígenas y populares en general), lo que daría origen a una amplia alianza, consolidada en el segundo encuentro continental (Guatemala 1991) y que para el tercero (Managua 1992) hiciera posible la formulación de una plataforma compartida.⁶¹ Estos eventos igualmente hicieron posible el establecimiento de contactos entre organizaciones de afrodescendientes de todo el continente, incluyendo a organizaciones en Estados Unidos y el Caribe, así como de África.⁶²

[...] Citando a García,⁶³ el movimiento de afrodescendientes logró una extraordinaria cohesión para avanzar en tres líneas básicas de acción: (i) articularse nacional y transnacionalmente para dar respuesta a problemas comunes globales; (ii) incidir en los planes de desarrollo emanados desde el Consenso de Washington, incidencia en la cual algunas pautas fueron marcadas por la banca internacional (Banco Interamericano de Desarrollo, Banco Mundial) y algunas fundaciones privadas (Kellogs, Ford, entre otras) que financiaron eventos y promovieron políticas de reconocimiento, y (iii) el discernimiento ideológico del movimiento de afrodescendientes. Los hitos más importantes de estos avances, según el mismo autor, se dieron en la Conferencia Regional preparatoria (Santiago, 2000) y en la II Conferencia Mundial contra el Racismo, la Xenofobia y sus Formas Conexas (Durban, 2001).

En 2005, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) estableció una Relatoría sobre Derechos de los Afrodescendientes y contra la Discriminación Racial, con el objetivo de promover el reconocimiento de estas poblaciones así como sus derechos. En 2010, la Asamblea General de la ONU proclamó el 2011 como el Año Internacional para las Personas de Ascendencia Africana, con la finalidad de:

[...] fortalecer las medidas nacionales y la cooperación regional e internacional en beneficio de las personas de ascendencia africana en relación con el pleno disfrute de los derechos económicos, culturales, sociales, civiles y políticos, su participación e integración en todos

⁶⁰ ITURRALDE, Diego (2015), op. cit.

⁶¹ A partir de este tercer encuentro, la Campaña se denominó de resistencia indígena, negra y popular.

⁶² Para una descripción de este proceso y sus alcances en la década de 1990 ver América Latina en Movimiento, 1995-10-01: Campaña 500 años: Los pueblos negros presentes. Agencia Latinoamericana de Información (ALAI); así como el documento más extenso "Afroamericanos: Buscando raíces, afirmando identidad", serie Aportes para el Debate No. 4. (<http://alainet.org/active/998&lang=es>)

⁶³ GARCÍA, Jesús Chucho (2013).

los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales de la sociedad, y la promoción de un mayor conocimiento y respeto de la diversidad de la herencia y la cultura de estas personas.⁶⁴

Posteriormente, en resolución aprobada por la Asamblea General A/RES/68/237 de diciembre de 2013 se proclamó el Decenio Internacional de los Afrodescendientes, que dio inicio el 1.º de enero de 2015 y concluirá el 31 de diciembre de 2024. El tema es «Afrodescendientes: reconocimiento, justicia y desarrollo».⁶⁵

La firma de estos instrumentos ha permitido comprender que el compromiso que tienen los Estados para con estos grupos sociales no se puede limitar únicamente a la urgencia por solventar los rezagos y disminuir las desigualdades y que tampoco se trata únicamente de saldar una deuda histórica. La aprobación de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas es el reconocimiento tácito de que el compromiso de reconocer la diversidad es un derecho de los pueblos.

El derecho a la educación⁶⁶

El derecho a la educación ha recibido una gran atención por parte de la comunidad internacional. Es ampliamente aceptado que el ejercicio de este derecho contribuye a ampliar tanto la formación y el desarrollo humano como la libertad de las personas. En particular, se reconoce que a través de ella se aumentan las capacidades de búsqueda, procesamiento y aprovechamiento de la información.

María Isabel Mena García, especialista colombiana, afirma que:

(...) la educación debe ser la protagonista principal en el proceso que deviene, ya que en las mismas bases del Plan de desarrollo colombiano, se refuerza la idea de la educación como instrumento ideal para la paz y el avance nacional. El sistema educativo, quizás como ningún otro derecho, abre el camino para el logro de una sociedad más humana y progresista; porque, es precisamente allí, donde, se logran transformar las mentalidades, sobre la paz, sobre el respeto por la otredad, garantizando la presencia concreta de la comunidad afrodescendiente y los pueblos originarios. Una vez sancionadas las particularidades de toda la infancia, con sus historias y memorias, con sus lenguas y tradiciones, entonces este sistema educativo estará cimentado sobre bases sólidas que son las que requiere nuestra sociedad para salir de tantas décadas de guerra fratricida.

No obstante si el pilar de la educación, puesto como brújula nacional continua reproduciendo los mismos paradigmas instituidos sobre generalidades sin dar cuenta de las particularidades territoriales y étnicas, desperdicia una oportunidad gigantesca de transformación de los índices de medición de avance en el derecho a la educación. En ese proceso, el primer paso es enunciar en todo el ciclo de la política pública los sujetos con nombre y apellido, en este caso niñez afro,

⁶⁴ http://www.oas.org/es/sla/ddi/afrodescendientes_año_internacional.asp

⁶⁵ http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/A-RES_68-237_NU.pdf

⁶⁶ Esta sección se apoya parcialmente en un manuscrito no publicado de Hector V. Robles V.

negra, raizal y palenquera, ya que solo así se puede realmente dar cuenta del alcance de las brechas y logros en investigación sobre evaluación en la calidad de la educación para el conjunto de países de Iberoamérica.

Como lo expresa Iturralde:

Un conjunto de instrumentos internacionales reconocen y desarrollan el derecho a la educación como un marco jurídico universal que obliga a los Estados a respetar, proteger y dar cumplimiento al derecho a la educación. Tal conjunto está formado por cinco declaraciones y ocho convenciones del sistema de Naciones Unidas; la Constitución, dos convenciones y siete recomendaciones de la UNESCO; nueve declaraciones internacionales de Derechos Humanos especializados en el campo de la educación; tres convenios de la Organización Internacional del Trabajo; la Carta de la OEA, cuatro convenios o protocolos del Sistema Interamericano y varias sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos; cinco comentarios generales del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y tres del Comité de Derechos de la Infancia, y los informes del Relator Especial del Derecho a la Educación.

De conformidad con la citada Recomendación General 13, del Comité de DESC (1999), la obligación de respetar exige que los Estados eviten las medidas que obstaculicen o impidan el disfrute del derecho a la educación. La obligación de proteger exige que los Estados parte adopten medidas para impedir que terceros interfieran en el disfrute del derecho a la educación. La obligación de cumplir consta de la obligación de proporcionar y facilitar y obliga a los Estados a tomar medidas positivas que permitan y ayuden a los particulares y las comunidades a disfrutar del derecho a la educación.

Concretamente, este derecho implica que los sistemas nacionales de educación deben cumplir como mínimo con los cuatro estándares interdependientes señalados por el Comité, y en particular:

- La forma y el fondo de la educación tienen que ser aceptables para los estudiantes y para los padres: esto es, deben ser pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad.
- La educación tiene que ser flexible, adaptable a las necesidades de las diversas sociedades y dar respuesta a las necesidades de los alumnos en diferentes contextos sociales y culturales.
- Esta orientación es fundamental, en el sentido de que el derecho debe ser respetado, protegido y cumplido.

La Primera Relatora Especial del Derecho a la Educación de las Naciones Unidas, Katarina Tomasevsky (1998-2004) distingue tres grandes aspectos del derecho donde se plasman las obligaciones generales de los Estados en materia de educación. La primera es el derecho a la educación; la segunda son los derechos en la educación, y la última son los derechos compatibles con la educación.⁶⁷

El derecho a la educación incluye las dimensiones de *disponibilidad* (en inglés *Availability*) y la de *accesibilidad* (*Accessability*). La disponibilidad de la educación significa la asignación de recursos financieros, humanos y físicos para garantizar escuelas suficientes y adecuadas para los niños en

⁶⁷ Esta es una traducción libre de la categoría "rights through education" una de cuyas traducciones es "derechos que atraviesan la educación" y otra es "derechos a través de la educación". La traducción que se propone rescata el sentido que le da Tomasevsky a esta dimensión.

edad escolar, en sus cantidades y diversidad; docentes bien formados al ingreso y con formación continua pertinente ya como profesionales, así como recursos fiscales para cumplir las obligaciones en materia de derechos humanos para los actores educativos involucrados. La dimensión de accesibilidad de la educación engloba todas las acciones de los distintos niveles de gobierno para eliminar las barreras tanto discriminatorias como legales, administrativas y financieras que impiden que los niños accedan a las escuelas y permanezcan en ellas. Entre las acciones para eliminar las barreras está la de acercar los servicios educativos para reducir las distancias entre los hogares y las escuelas, y para que los horarios se adecuen a horarios pertinentes, entre otras medidas, con objeto de facilitar el acceso a todos los niños con edades escolares. La accesibilidad implica también garantizar la obligatoriedad y gratuidad de los niveles a los que se comprometen los gobiernos así como a la progresividad en el acceso a la educación posobligatoria.

Los derechos en la educación comprenden la dimensión de *aceptabilidad* (Acceptability) y, parcialmente, la de *adaptabilidad* (Adaptability). La primera refiere a la cualidad de que la educación sea aceptable para los padres y los niños lo cual implica el cumplimiento de estándares mínimos de calidad, seguridad, higiene y salud ambiental, reconociendo al niño como sujeto de derechos. Esto último implica el respeto a los niños y su diversidad, y a facilitar la comunicación a través del lenguaje de instrucción en lenguas originarias con que se inician en casa los niños indígenas. Además, llama a cuidar que la disciplina escolar no menoscabe la dignidad de los derechos de los niños. La parte de la dimensión de *adaptabilidad*, incluida como parte de los derechos de los niños en la educación, refiere a la necesidad de adaptar modelos de provisión de los servicios educativos adecuados para incorporar a los procesos educativos a las subpoblaciones de niños indígenas, niños que trabajan, con discapacidades, migrantes, en tránsito, en prisión, etcétera.

Derecho a la educación y diversidad

Iturralde menciona que:

[...] la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (UNESCO, 1960)⁶⁸ es probablemente el primer instrumento internacional que hace una asociación directa entre diversidad y educación, y lo hace en términos de reconocer las dos categorías como derechos. De conformidad con el artículo 5, los Estados parte convienen, entre otros asuntos, que: «c. [...] debe reconocerse a los miembros de las minorías nacionales el derecho a ejercer las actividades docentes que les sean propias, entre ellas la de establecer y mantener escuelas y, según la política de cada Estado en materia de educación, emplear y enseñar su propio idioma».

La Convención añade que el ejercicio de este derecho no debe impedir a los miembros de las minorías comprender la cultura y el idioma del conjunto de la colectividad y tomar parte en sus actividades; que el nivel de enseñanza en estas escuelas no sea inferior al nivel general; y que la asistencia a tales escuelas sea facultativa.

A su vez, la Asamblea General de Naciones Unidas, en el año 2000, adoptó la resolución 55/91 sobre Derechos Humanos y diversidad cultural.⁶⁹ Este y otros instrumentos interna-

⁶⁸ En: (http://portal.unesco.org/es/ev.php-RL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

⁶⁹ Resolución aprobada por la Asamblea General [sobre la base del informe de la Tercera Comisión (A/55/602/

cionales del campo de los derechos humanos asocian claramente el derecho a la cultura (en un sentido amplio e integral) con el derecho a la educación y, estos dos, con el derecho a la diversidad, comprendida en un doble sentido: ser distinto y ser tratado como igual, y por tanto recibir servicios educativos apropiados, de la misma calidad y que no incurran en mecanismos de discriminación.

Además, varios de estos instrumentos coinciden en señalar aspectos generales como los fines de la educación, así como la gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria y la progresividad en el acceso al resto de los niveles educativos. Convienen en que la educación tiene por objeto fomentar el desarrollo pleno de la personalidad humana de los educandos así como de sus aptitudes y capacidades mentales y físicas, en un ambiente en que se respeten y aprendan los derechos humanos y la propia cultura. Todo ello para formar ciudadanos responsables que participen constructivamente en su propio desarrollo individual como en el de la sociedad.

En relación con el principio de gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria, este persigue el acceso de todos los niños a las escuelas, en consonancia con el principio de no discriminación a ninguna persona, y con la eliminación de algunas barreras que impiden o limitan la concurrencia de los niños y jóvenes a las escuelas. Se señala que los Estados deben brindar progresivamente a su población el acceso gratuito a los niveles de educación secundaria y media superior y, en todo caso, se debe garantizar el acceso por mérito a los niveles educativos posobligatorios.

Es importante mencionar que tanto el Convenio 169 de la OIT como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del 2008 (CDPD) demandan una educación inclusiva y pertinente. El artículo 27 del Convenio menciona que la formulación de la educación tiene que hacerse en cooperación con los pueblos indígenas, y se reconoce su derecho a crear sus propias instituciones y medios de educación cumpliendo las normas que señala el Estado. Se recomienda enseñar a los niños de los pueblos indígenas a leer y escribir en su propia lengua. En tanto, la CDPD señala que las personas con discapacidad no deben quedar excluidas del sistema educativo y que la educación primaria y la secundaria tienen que ser inclusivas, de calidad y gratuitas. Las medidas de apoyo deben ser personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, con medios y formatos de comunicación adecuados, y con maestros formados y calificados.

En cuanto a la educación intercultural y bilingüe, Iturralde destaca:

Para el caso de los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes [el derecho a la educación] comprende unas determinadas calidades del servicio educativo y de los contenidos de la educación, reconocidas en el enunciado Educación Intercultural Bilingüe (EIB). El establecimiento y desarrollo de este derecho y sus particularidades hace parte y responde a las dinámicas de reivindicación de derechos impulsadas por los movimientos sociales integrados por tales pueblos y comunidades, que han sido ampliamente recogidos en la normativa internacional de derechos humanos y que de manera progresiva han sido incorporados en las legislaciones nacionales.

Add.2]. 81a. sesión plenaria 4 de diciembre de 2000. En: <http://www.uasb.edu.ec/padh/revista11/instrumentos/derechos%20humanos%20y%20diversidad%20cultural.htm>

Estos dos reconocimientos, del derecho a la educación en general y del derecho a la educación intercultural, deben constituir el enfoque principal del monitoreo / seguimiento al cumplimiento de las metas.⁷⁰ [...] Adoptar este enfoque implica asumir que el establecimiento y el disfrute de los derechos es el resultado de la interacción entre las dinámicas desplegadas por los tres actores que constituyen el campo: los movimientos sociales que reivindican esos bienes jurídicos, los Estados que los consagran como parte de sus obligaciones legales y la comunidad internacional que impulsa su definición y garantiza compromisos en favor de su cumplimiento.

Ahora bien, el reconocimiento y el disfrute de los derechos son procesos de ampliación progresiva, tanto en lo que se refiere al alcance de los bienes protegidos, como a la inclusión de los sujetos de la protección. Por tanto la valoración de la situación de disfrute de los derechos debe hacerse de modo que permitan percibir el sentido y la velocidad de los cambios que favorecen el acceso a los mecanismos que hacen posible su disfrute y su reclamación, en la comprensión de que esta perspectiva también permite reconocer los estancamientos y los retrocesos que pudieran ocurrir. Esto es más importante en la medida que el derecho a la educación en general y el derecho a la educación intercultural en particular, tienen una historia específica, que en las décadas recientes está estrechamente ligada a la reforma del Estado –y a la reforma de la educación–, acometida en los países de la región a partir de la década del noventa.

El enfoque y la perspectiva antes indicados permitirán hacer la valoración del cumplimiento del derecho y de los resultados de su aplicación, mediante el examen de la consistencia que presenta la secuencia de acciones que van desde el reconocimiento del derecho hasta el aseguramiento de los medios para disfrutarlo. Examen que debe hacer interactuar elementos de voluntad política, de desarrollo de la normatividad que los fija, de la justiciabilidad que torna posible reclamarlos ante los tribunales, de la institucionalidad que vela por su cumplimiento, de la disponibilidad de medios materiales y financieros para cumplirlos, de las intervenciones para asegurar su operación y su mejora permanente.

La evaluación sistemática del cumplimiento de los derechos humanos, en particular del derecho a la educación, requieren información apropiada, la cual es escasa en América Latina. De este modo, el diagnóstico y monitoreo que se presenta en los siguientes capítulos se limita a algunos componentes del derecho a la educación: el derecho que todos los niños, independientemente de su origen étnico o social, asistan a la escuela, permanezcan en ella y avancen de forma regular para que se garantice que a las edades planeadas adquieran la escolaridad obligatoria a que se comprometen los países. Además, se analiza la medida en las poblaciones indígenas y afrodescendientes completan los niveles educativos obligatorios y continúan estudios posobligatorios.

⁷⁰ Este enfoque es consistente con la declaración adoptada por la Cumbre Iberoamericana (2010), da continuidad a la línea de base establecida en el Informe SITEAL 2011 y tiene presentes los compromisos asumidos por los Estados, tanto en virtud de la normatividad establecida mediante instrumentos internacionales suscritos y/o ratificados, cuanto por los diversos niveles de reconocimiento de derechos en sus constituciones y/o en su legislación interna.

Capítulo 2

Elementos del contexto de la escolarización de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina

Introducción

América Latina es una de las regiones del mundo con mayor riqueza de culturas, lenguas e idiomas, biodiversidad y recursos naturales, y también se caracteriza por ser un territorio de agudos niveles de desigualdad. Además, es ampliamente reconocido que esta desigualdad es mucho más acentuada entre los pueblos que descienden de las poblaciones originarias del continente.

Para reducir esta desigualdad en el mediano y largo plazos, los países de la región han privilegiado a la educación pública como uno de los medios necesarios para promover la mejora de las capacidades de sus poblaciones así como de la cohesión social y el desarrollo de sus sociedades. Por ello, dado el objeto de este informe, conviene destacar los retos que enfrentan los países de América Latina para proveer servicios educativos escolarizados a sus poblaciones indígenas y afrodescendientes.

El presente capítulo brinda información sobre dos de estos desafíos: por un lado, el tamaño y estructura de estas poblaciones, y por otro, el avance escolar de su población adulta. El primer aspecto permite delinear los volúmenes poblacionales de los niños y jóvenes que los países deben atender en los servicios educativos obligatorios y posobligatorios. El segundo da cuenta de la escolaridad y el rezago escolar entre los jóvenes y adultos indígenas y afrodescendientes, lo cual se relaciona con recursos y limitaciones de los hogares y de la sociedad en general, para que los niños y jóvenes se beneficien de los servicios educativos que brinda el Estado. Al mismo tiempo, se informa a los sistemas educativos de la necesidad de dedicar más y mejores recursos escolares a las poblaciones infantiles, cuyos padres tienen rezagos escolares, para garantizarles su derecho a una educación significativa que redunde en su bienestar.

La información utilizada proviene de los últimos censos disponibles de 15 países latinoamericanos y, en otros dos, de encuestas de hogares. Es usual basarse en los censos de población para el estudio de las poblaciones indígenas y afrodescendientes: tienen la ventaja de brindar las estimaciones más precisas de los volúmenes poblacionales por edades singulares, así como de su distribución espacial y sus principales características sociodemográficas. Sin embargo, existen limitaciones para estudiar en profundidad la diversidad y heterogeneidad de estas poblaciones, y en estudios como este, para establecer comparaciones estrictas, tanto por los diferentes momentos censales como por los diversos criterios utilizados para clasificarlos. No obstante estas restricciones, aquí se consideran útiles para brindar un panorama comprensivo de las poblaciones de estudio.

El capítulo tiene cinco secciones. En la primera se hace un balance de los indígenas y afrodescendientes a partir de la evolución de los censos poblacionales, precisándose los límites de la información censal disponible. En el segundo se describen los datos que se utilizan tanto en este capítulo como en los dos siguientes. En la tercera sección se delinea el tamaño de la población indígena y afrodescendiente en la región latinoamericana (definida por los 17 países para los cuales se cuenta con información), especialmente de la población infantil. La siguiente describe el analfabetismo y la escolaridad promedio de nuestras poblaciones de estudio, y por último se ofrecen algunas conclusiones.

Indígenas y afrodescendientes en América Latina: una mirada a partir de los censos de población

En los países de América Latina, los censos son los principales instrumentos para conocer los volúmenes y características sociodemográficas de las poblaciones indígenas y afrodescendientes, ya que permiten su visibilidad entre el conjunto de las poblaciones nacionales. Sin embargo, también se deben de reconocer las dificultades y limitaciones que se presentan para que en ellos se registre toda la diversidad presente en cada uno de los países. Esta reflexión es también pertinente en lo que se refiere a la diversidad lingüística, ya que no es posible que en ellos se registren de manera precisa todas las variantes reconocidas por la lingüística formal, simplemente por estar sujetas a las condiciones en que tienen lugar las declaraciones y los registros, además de que tampoco se les puede exigir a los censos de población y vivienda llevar a cabo con toda exactitud esta tarea, ya que tampoco es esta su finalidad. En este sentido se debe reconocer que las categorías de *indígenas* o *afrodescendientes* son abstracciones que no necesariamente reflejan la complejidad de las realidades sociales y culturales diversas, pero sí permiten visibilizar y llamar la atención sobre su presencia en los contextos nacionales.

Otra de las dificultades que se deben considerar al utilizar la información surgida de los censos de población, es que no siempre permiten hacer comparaciones entre las poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diversas entre los diferentes países, debido a las variaciones en la aplicación de las categorías definidas en cada uno de ellos. En muchas ocasiones no es sencillo precisar con claridad los límites de cada pueblo y comunidad, más aun cuando muchos de ellos o bien

han compartido territorios y recursos por mucho tiempo, o en muchos casos tienen orígenes comunes, lo cual se puede reconocer a partir de las filiaciones lingüísticas. En Ecuador y Bolivia, por ejemplo, se habla de *naciones* o *pueblos* indígenas, términos que incluso en diferentes sectores de los propios países se mantiene en discusión, mientras que en otros países, como Paraguay por ejemplo, se habla de *pueblos*, *grupos* o *etnias* indígenas. Ahora bien, en Honduras, Nicaragua y Costa Rica es conocido que la población afrodescendiente se ha integrado en ciertos casos a los movimientos indígenas, por lo que en dichos países la categoría *grupo étnico* integra tanto a la población indígena como a la afrodescendiente.

Aunado a lo anterior, también la concepción para identificar a la población originaria ha tenido variaciones a través del tiempo. Por ejemplo, en 1869 se realizó el primer censo en Argentina, en el cual se registraron 93.168 *indígenas no civilizados* de una población total de 1,8 millones (5,2%). En 1895, en ocasión del segundo censo, se registraron poco más de 4 millones de personas, de las cuales 30 mil fueron identificadas como *indígenas*. En Bolivia, en tanto, el primer censo data de 1831, y en 1881 se instituyó una nueva forma de registrar a la población, incluida a la indígena: este censo dividió a la población en cuatro «razas»: *blancos*, *indígenas*, *mestizos* y *negros*.

En Brasil, el primer censo formal se realizó en 1872, todavía durante el imperio, incluyéndose por primera vez la variable «raza», pues se clasificó a la población en varias categorías: *blancos*, *negros*, *mulatos* y *caboclos* (mezcla de blanco con indio). En 1890, establecida ya la república, se realizó un segundo censo, en el cual se sustituyó la categoría *mulato* por la de *mestizo*, y no se cuenta con más información sobre los grupos. En Chile se levantó un censo en 1813, en el que se distinguieron las diferentes castas en *españoles americanos*, *españoles europeos*, *españoles*, *asiáticos*, *canarios* y *africanos*, *europeos extranjeros* e *indios*.

En 1835 se realizó el primer censo de población en Colombia, el cual registró a los hombres y mujeres esclavos tanto casados como solteros de todas las edades. Durante la mayor parte del siglo XX, los criterios utilizados para identificar la diversidad étnica en este país se basaron tanto en rasgos fenotípicos como en el uso de las lenguas indígenas o el habitar en territorios identificados como indígenas.

Por otro lado, en países como México y Perú el criterio para identificar a la población indígena es a partir de la lengua hablada. En ambos casos, la lengua indígena hace referencia al grupo étnico de pertenencia, lo que haría suponer que dependiendo del volumen de población de determinada lengua (y por lo tanto, pertenencia a ese pueblo) implicará que una lengua esté en riesgo o no. Sin embargo, este criterio ha resultado insuficiente y se incurre en una subestimación, lo cual distorsiona algunas características de esta población.

En el caso de México, a partir de la modificación en 2001 del artículo 2.º de la Constitución, en el que se reconoce la composición pluricultural de la Nación Mexicana sustentada originalmente en los pueblos y comunidades indígenas, se realizó una propuesta metodológica para definir a la

población indígena a partir de la composición de los hogares en donde el jefe, el cónyuge o algún ancestro presente en el hogar haya declarado hablar alguna lengua indígena, con lo cual se incluyó en esta definición a aquellos descendientes de pueblos indígenas que ya no hablan la lengua, alcanzando un volumen de poco más de 11,5 millones de indígenas con base en el censo de 2010.

En ocasiones, algunos países abren grandes categorías para la identificación de pueblos indígenas y afrodescendientes, y aun cuando se hace referencia a sus culturas y costumbres, estas se basan en aspectos raciales, en el color de la piel o en las que fueron acuñadas en la época colonial como *negro*, *mulato*, *chino*, *blanco*, como son los casos, por ejemplo, de Brasil, El Salvador, Costa Rica, Ecuador, Honduras, Panamá y Venezuela.

La tabla 2.1 describe las formas distintas en que los instrumentos censales de los países de la región identifican a las poblaciones indígenas y afrodescendientes. En el caso de Perú, cuya encuesta no identifica directamente a la población indígena sino a quienes aprendieron a hablar en alguna lengua originaria, se ha clasificado a estos últimos como *indígenas*. Esto no es una regla general, pues puede suceder, como en el caso de Nicaragua, que los hablantes de alguna lengua indígena no pertenecen a algún pueblo indígena; como se verá posteriormente, la población perteneciente a los pueblos indígenas es ligeramente inferior al de quienes hablan alguna lengua originaria.

Tabla 2.1. Criterios de identificación de la población indígena, hablante de lengua indígena o afrodescendiente en países de América Latina

País	Identificación		
	Indígenas	Hablantes de lengua indígena	Afrodescendientes
Argentina (2010)	Ascendencia	ND	Ascendencia
Bolivia (2012)	Pertenencia	Primer idioma que aprendió a hablar en su niñez	Pertenencia
Brasil (2010)	Raza o color / Autoadscripción / Pertenencia	Habla lengua indígena	Raza o color / Autoadscripción
Chile (2002)	Pertenencia	ND	ND
Colombia (2005)	Autoadscripción / Pertenencia	Habla lengua de su pueblo	Autoadscripción
Costa Rica (2011)	Autoadscripción / Pertenencia	Habla alguna lengua indígena	Raza o color / Autoadscripción
Ecuador (2010)	Autoadscripción / Pertenencia	Idioma o lengua que habla	Raza o color / Autoadscripción
El Salvador (2007)	Pertenencia / Raza o color	ND	Raza o color
Honduras (2001)	Pertenencia / Raza o color	ND	Pertenencia / Raza o color
México (2010)	Autoadscripción / Hogares indígenas	Habla lengua indígena	ND
Nicaragua (2005)	Autoadscripción / Pertenencia	Habla la lengua o idioma del pueblo indígena o etnia	Autoadscripción / Pertenencia
Panamá (2010)	Pertenencia	ND	Raza o color / Autoadscripción
Paraguay (2012)	Autoadscripción / Pertenencia	Habla lengua indígena	ND
Perú (2013)	ND	Idioma o lengua con el que aprendió a hablar	ND
Uruguay (2013)	Ascendencia	ND	Ascendencia
Venezuela (2011)	Pertenencia / Ascendencia	Habla idioma de su pueblo indígena o etnia	Raza o color / Autoadscripción / Ascendencia

ND: No disponible a partir de la información censal.

Nota: La población hablante de lengua indígena en Brasil, Colombia, Costa Rica y Paraguay es una subpoblación de la población indígena.

Fuente: Elaboración propia con base en los cuestionarios censales.

Ahora bien, la información contenida en los censos no siempre permite delimitar a estas poblaciones en sus actuales unidades de residencia, especialmente cuando parte de sus miembros se han trasladado a las ciudades y niegan su condición indígena como una medida de defensa ante la discriminación que todavía prevalece.

Otro de los problemas que se presentan es que, en la medida en que estos instrumentos responden a la idiosincrasia de cada país, no es sencillo que se refleje la binacionalidad de algunos de los pueblos indígenas, como es el caso de los Tohono O'odam en la frontera norte de México; los pueblos mayas en su frontera sur; los hablantes de quechua y aymara en el área andina, o los hablantes de guaraní en el sur de Bolivia, Brasil, Paraguay, Uruguay y Argentina, simplemente porque en ocasiones se denominan de manera diferente, ya sea a través de etnónimos o de toponimias de carácter local.

En muchas ocasiones estos pueblos son originarios de las regiones en las que han sido registrados por los instrumentos estadísticos, pero en otras su presencia ha sido resultado de la migración. Esto último parece ser evidente en Argentina, Chile y Uruguay, de manera similar a lo que ocurre con la tradición de indígenas mexicanos que han migrado a Estados Unidos. Este mismo fenómeno se repite al interior de casi todos los países, simplemente como resultado de los procesos de poblamiento y migración a las ciudades. Cabe señalar que este último caso involucra también a regiones y ciudades originalmente indígenas en las que se asentaron los colonizadores, como son el caso de Cusco, en Perú, y la ciudad de México. Esta última es, quizás, la ciudad con mayor diversidad de pueblos y comunidades indígenas, ya que en ella se encuentran presentes prácticamente todos los grupos etnolingüísticos de México y también de otras regiones del continente americano, pero en ella aún perviven pueblos originarios desde antes de la conquista.

Para el caso de México, así como en el de los demás países de América Latina aquí estudiados, Lemus Ramírez (2006) advierte que:

[prácticamente] la única fuente de datos disponible que contiene información agregada sobre la población indígena son los censos generales de población, muchas han sido las críticas de las que han sido objeto sus cifras, pero aquí conviene tomar en cuenta que, aun y cuando no podemos decir que los números que proporcionan sea completamente precisos, sí podemos establecer que aporta información muy valiosa sobre las tendencias demográficas más importantes y permite conocer de manera general algunas características de los distintos grupos étnicos; y en tanto no se genere otra forma de captar información más exacta, tenemos que considerarla como la fuente primaria de datos sobre el tema.

Los censos de población son el resultado de un largo proceso que involucra la recolección, compilación y publicación de la información demográfica, económica y social, pertinente en un momento del tiempo específico, sobre el total de las personas que se encuentran en un territorio definido, y son instrumentos de utilidad para la administración y planeación por parte de los gobiernos de las naciones. En este sentido, su objetivo fundamental es proveer de los hechos esenciales de la situación que guardan los asentamientos y la población, por lo que son una base para el diseño de las políticas públicas de un gobierno y ayudan a dirigir su administración.

Los censos de población y vivienda constituyen una herramienta privilegiada para la administración de los estados nacionales, y en términos generales se puede afirmar que sus características han sido definidas de acuerdo con las necesidades administrativas de cada uno de los países. De hecho, a pesar de los estándares internacionales encaminados a asegurar la calidad de los registros censales, cada país ha decidido el momento en que pueden realizarlos de acuerdo con sus características económicas, sus necesidades y prioridades, o simplemente por la disponibilidad de recursos que se requieren para que se lleven a cabo de la manera adecuada. Por esta razón, si bien se recomienda que se realicen cada diez años —y de preferencia en los años cero (1950, 1990, 2000, 2010...)—, su levantamiento y las características metodológicas han implicado que se realicen en diferentes años en cada país. Basta mencionar que, para la llamada ronda censal del 2010, solo cuatro de los 19 países considerados en la región iberoamericana los realizaron ese año (Argentina, Brasil, Ecuador y México), mientras que Colombia lo realizó en 2005, Perú en 2007 y el resto entre 2011, 2012 y 2013. Incluso para Guatemala y Honduras el último censo se realizó en 2001 y 2002, respectivamente.

Si se realiza un recorrido por las historias censales de los países de América Latina, no se observa una línea conductora ni en las fechas en que se empezaron a llevar a cabo los censos de población como instrumentos de los aparatos de Estado y de administración, ni en los criterios que guían la distinción de los diferentes grupos étnicos, lingüísticos y raciales que forman parte de cada uno de los países.

Las posibilidades de comparación de la información censal, sobre todo cuando se realizan estimaciones de análisis demográfico, requieren definir con toda precisión cada uno de los elementos que intervienen en los cálculos, como es la fecha de los levantamientos censales y las definiciones de las unidades de observación, así como el tratamiento que se da a las omisiones, las no respuestas o las respuestas no especificadas.

Entre los acuerdos internacionales, la comparabilidad de los datos depende de varios factores, empezando por la definición conceptual de la población total; las categorías utilizadas para clasificarla en sus principales componentes, como son su carácter urbano o rural; los métodos utilizados para medir la sobreenumeración o la no enumeración de determinadas unidades de observación —ya sean viviendas, localidades o individuos—, como la omisión de los recién nacidos o niños pequeños, ancianos o personas con alguna discapacidad; las dificultades para reportar las edades, como son las tendencias a reportar las edades a ciertos dígitos, como ceros y cincos, y, finalmente la calidad de las poblaciones estimadas.

En lo que respecta al primer problema, el de la definición de la población total de acuerdo con el tipo de censo —es decir, si son de hecho (*de facto*) o de derecho (*de jure*)—, en términos estrictos sus resultados no son comparables. Los primeros incluyen a todas las personas que se encuentran en el país en el momento del levantamiento censal, aun cuando sean turistas o estén temporalmente por cualquier otra causa, y excluyen a los nacionales que por una u otra razón se encuentran fuera. Los de derecho, por el contrario, excluyen a las personas que forman parte

de los cuerpos diplomáticos, así como a sus familiares y acompañantes, personal de las fuerzas militares o navales extranjeras, que residen de forma temporal en el país, pero incluyen a los comerciantes o migrantes temporales. En estos, en particular, hay que vigilar la definición de *residentes habituales*, ya que esta categoría no es fácil de precisar, simplemente por la variabilidad de situaciones que involucran la dinámica de las poblaciones y sus modelos de organización por hogares, entre otros.

Otro problema importante al que se enfrenta la comparabilidad de la información censal es el enfoque étnico. Desde la década de 1970, la búsqueda de espacios de autonomía y reconocimiento de sus derechos por los diferentes pueblos indígenas de América Latina y de grupos minoritarios como los afrodescendientes, ha propiciado diversos debates sobre la necesidad de construir estados multiculturales. Esto implica, por un lado, la definición de conceptos como «etnicidad» y «raza», y por el otro, la generación de información relevante y confiable que permita visibilizar esta diversidad.

En la mayoría de los países de América Latina tuvo lugar de manera casi paralela el reconocimiento de los derechos por parte de los gobiernos, reconocimiento que en general fue elevado a nivel de sus constituciones políticas. Uno de los resultados de este proceso, así como de las reivindicaciones por parte de los propios pueblos indígenas y afrodescendientes, fue que para finales de siglo casi todos habían hecho modificaciones a sus instrumentos estadísticos para asegurar una mejor visibilidad.

Esta mayor visibilidad ha sido considerada como una herramienta indispensable para el diseño de políticas públicas que incidan en el reconocimiento de sus derechos y la ejecución de programas de acción para eliminar la desigualdad y la marginación. En estos se deben considerar los elementos que los distinguen en sus diversidades lingüísticas, culturales y de raza, y la manera en que estas distinciones operan como mecanismos de discriminación y de exclusión. Además, todos estos criterios deben asegurar, en la medida de lo posible, la participación de los propios sujetos en las definiciones metodológicas y sus propias perspectivas respecto a sus propias identidades étnicas y culturales.

Acerca de la información

La información que se presenta a continuación es de 17 países de América Latina, mayormente de procedencia censal de fecha reciente. Solo los datos de Perú y Uruguay provienen de encuestas muestrales de hogares cuyo levantamiento es del año 2013. Cuando la información es censal, en diez de los otros 15 casos, el año de procedencia es 2010 o posterior. En Colombia (2005), El Salvador (2007) y Nicaragua (2005) los censos ocurrieron hace una década o menos, y se optó por incluir datos de Honduras (2001) y Chile (2002) de principios de este siglo por ser los últimos disponibles (tabla 2.2).

Tabla 2.2. Fuentes de información por institución responsable y año de levantamiento

País	Institución responsable	Fuente de información	Año levantamiento
Argentina	Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC)	Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010	2010
Bolivia	Instituto Nacional de Estadística (INE)	Censo Nacional de Población y Vivienda 2012	2012
Brasil	Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE)	Censo Demográfico 2010	2010
Chile	Instituto Nacional de Estadísticas (INE)	XVII Censo Nacional de Población y VI de Vivienda 2002	2002
Colombia	Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE)	Censo General 2005	2005
Costa Rica	Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC)	X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda 2011	2011
Ecuador	Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC)	VII Censo de Población y VI de Vivienda 2010	2010
El Salvador	Dirección General de Estadística y Censos (DIGESTYC)	VI Censo de Población y V de Vivienda 2007	2007
Honduras	Instituto Nacional de Estadística (INE)	XVI Censo de Población y V de Vivienda 2001	2001
México	Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)	Censo de Población y Vivienda 2010	2010
Nicaragua	Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC)	VIII Censo de Población y IV de Vivienda 2005	2005
Panamá	Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC)	XI Censo de Población y VII de Vivienda 2010	2010
Paraguay	Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (DGEEC)	III Censo Nacional de Población y Viviendas para Pueblos Indígenas 2012	2012
Perú	Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI)	Encuesta Nacional de Hogares 2013	2013
Rep. Dominicana	Oficina Nacional de Estadística (ONE)	IX Censo Nacional de Población y Vivienda	2010
Uruguay	Instituto Nacional de Estadística (INE)	Encuesta Continua de Hogares 2013	2013
Venezuela	Instituto Nacional de Estadística (INE)	XIV Censo Nacional de Población y Vivienda 2011	2011

Fuente: Elaboración propia.

La integración de la información se realizó en tres fases. En la primera, se solicitó a los países miembros de la OEI información sobre asistencia escolar, máximos niveles de escolaridad y alfabetismo por edades simples y por sexo, para la población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente. Los tabulados se enviaron a los ministerios de Educación de los países participantes en el informe o bien a los institutos de estadística para su llenado. En la segunda, implementada para obtener información de algunos países que no devolvieron los tabulados solicitados, se consultaron datos censales en las páginas electrónicas de los institutos de estadística respectivos. En estos casos, para generar los tabulados con la información pertinente, se tuvo que descargar la metodología del censo, los instrumentos y notas sobre cifras oficiales. Por último, la información que se presenta en el informe se validó, en la medida de lo posible, a través de los representantes de la OEI en los países de la región.

Volúmenes de población indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente

Con estas consideraciones, el número total de personas en la región asciende a poco más de 525 millones. Hay una gran desigualdad en el tamaño poblacional de los países: Uruguay es el menor, con poco más de 3,4 millones de personas, y en oposición, la población de Brasil ascendió a 191 millones. La suma de las poblaciones de los dos países de mayor tamaño (México y Brasil) alcanza casi el 58% del total regional, que adicionando las de Colombia y Argentina, los siguientes dos más grandes, se alcanza casi las tres cuartas partes del total (73%).

Tabla 2.3. Población total, indígena y afrodescendiente en América Latina (absolutos y porcentajes en relación al total regional conformado por países con información disponible)

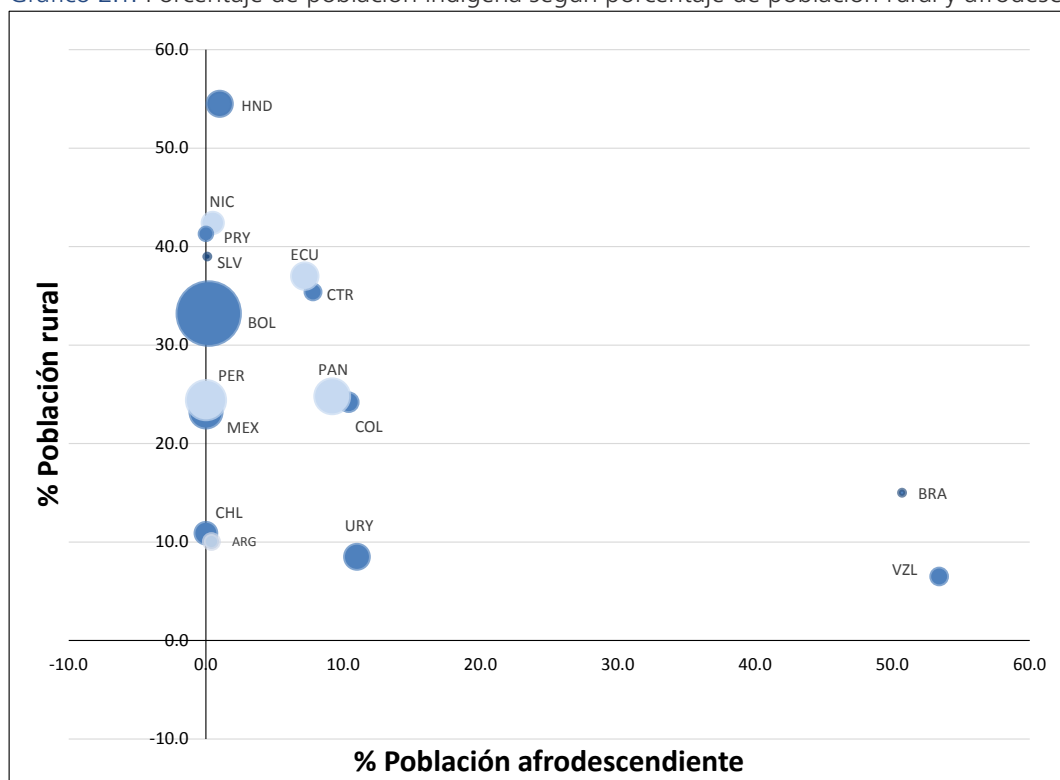
País	Población							
	Total		Indígena			Afrodescendiente		
	Total	% regional	Total	% regional	% nacional	Total	% regional	% nacional
Argentina (2010)	40 117 096	7,6	955 032	3,5	2,4	149 493	0,1	0,4
Bolivia (2012)	10 059 856	1,9	4 176 647	15,2	41,5	23 330	0,0	0,2
Brasil (2010)	190 755 799	36,3	817 963	3,0	0,4	96 795 294	82,1	50,7
Chile (2002)	15 116 435	2,9	692 192	2,5	4,6			
Colombia (2005)	41 468 384	7,9	1 392 623	5,1	3,4	4 311 757	3,7	10,4
Costa Rica (2011)	4 301 712	0,8	104 143	0,4	2,4	334 437	0,3	7,8
Ecuador (2010)	14 483 499	2,8	1 018 176	3,7	7,0	1 041 559	0,9	7,2
El Salvador (2007)	5 744 113	1,1	13 310	0,0	0,2	7 441	0,0	0,1
Honduras (2001)	6 076 885	1,2	381 495	1,4	6,3	58 818	0,0	1,0
México (2010)	111 888 846	21,3	11 513 984	42,0	10,3			
Nicaragua (2005)	5 142 098	1,0	227 760	0,8	4,4	23 161	0,0	0,5
Panamá (2010)	3 405 813	0,6	417 559	1,5	12,3	313 289	0,3	9,2
Paraguay (2012)	6 672 631	1,3	113 254	0,4	1,7			
Perú (2013)	29 750 415	5,7	4 640 471	16,9	15,6			
Rep. Dominicana (2010)	9 445 281	1,8						
Uruguay (2013)	3 405 068	0,6	208 772	0,8	6,1	375 371	0,3	11,0
Venezuela (2011)	27 227 930	5,2	724 592	2,6	2,7	14 531 373	12,3	53,4
Total de la región	525 061 861	100,0	27 397 973	100,0	5,2	117 965 323	100,0	22,5

Fuente: Elaboración propia. Ver tabla 2.2.

La población indígena ascendió aproximadamente a 27,4 millones, mientras que el total de afrodescendientes alcanzó los 118 millones de personas. En términos relativos, los indígenas solo representaron el 5,2% del total regional y la población afrodescendiente fue poco más de cuatro veces más grande (22,5%).

En términos de la importancia de las poblaciones de estudio, 16 países reportan población indígena, en siete de los cuales su presencia va del 6% al 41,5% (Uruguay, 6,1%; Honduras, 6,3%; Ecuador, 7,0%; México, 10,3%; Panamá, 12,3%; Perú, 15,6%, y Bolivia, 41,5%). Solo 12 países reportan contar con población afrodescendiente, y en siete los porcentajes respectivos se encuentran entre el 7% y el 53,4% (Ecuador, 7,2%; Costa Rica, 7,8%; Panamá, 9,2%; Colombia, 10,4%; Uruguay, 11,0%; Brasil, 50,7%, y Venezuela, 53,4%). El estudio no dispuso directamente de información sobre la ubicación de las poblaciones originarias o afrodescendientes de acuerdo al tamaño de las localidades de residencia. Para tener una idea general de la distribución territorial de las poblaciones de interés, se combinó el porcentaje de población rural por país, que se ofrece en el informe *Miradas 2013* (OEI, 2013) con medidas relativas de las poblaciones indígenas y afrodescendientes. Esta visualización permite relacionar el porcentaje de ambas poblaciones con el de la población rural y distinguir, de forma cualitativa, los retos que cada sistema educativo enfrenta para garantizar el derecho a la educación a ambas subpoblaciones (gráfico 2.1).

Gráfico 2.1. Porcentaje de población indígena según porcentaje de población rural y afrodescendiente



Fuente: Informe *Miradas 2013* (OEI, 2013), para el porcentaje de la población rural; para el resto, ver tabla 2.2.

Usualmente, una mayor ruralidad conlleva una mayor dispersión de la población en localidades pequeñas con una menor provisión de servicios públicos. En particular, las escuelas son de menor tamaño y menores equipamientos. En algunos países con considerables proporciones de población rural dispersa, se diseñan estrategias para atender matrículas escolares minúsculas con un reducido número de docentes. En contraste, países con mayores proporciones de población urbana tienen localidades de mayor tamaño, lo cual permite a los sistemas educativos ofrecer escuelas de organización completa o mejor equipadas que en situaciones de mayor ruralidad.

El gráfico 2.1 despliega discos para los cuales la primera coordenada del centro, en el eje horizontal, es igual al porcentaje de población afrodescendiente, y la segunda, en el eje vertical, está dada por el porcentaje de población rural. Además, el área que ocupa el disco es proporcional al porcentaje de población indígena en cada país.

Se desprende entonces la existencia de tres grupos de países:

- Un grupo formado por Brasil y Venezuela, caracterizado por altas proporciones de población afrodescendiente, moderados porcentajes de población rural (menos de 15%) y reducida presencia de población indígena.
- El segundo grupo (Ecuador, Costa Rica, Panamá, Colombia y Uruguay) tiene una presencia moderada de población afrodescendiente, alrededor de 10%. Aquí, con excepción de Uruguay, más de la quinta parte de la población es rural, y en todos ellos se observa una presencia de población indígena de reducida a moderada.
- El tercer grupo, caracterizado por la ausencia o un muy reducido registro de población afrodescendiente, incluye países como Chile y Argentina con presencia rural moderada (10%) y reducida población indígena, en contraste con otros, como México, Perú, Bolivia, El Salvador, Paraguay, Nicaragua y Honduras, que tienen más de la quinta parte de su población en áreas rurales. En este último grupo están los países con mayor presencia de población indígena.

De este modo, los sistemas educativos del primer grupo tendrán menores dificultades que los del segundo y tercero para construir escuelas de mayor tamaño para todos sus niños y jóvenes.

De los 16 países con población indígena, ocho de ellos ofrecen información sobre la población hablante de alguna lengua indígena (tabla 2.4). En términos prácticos, mayoritariamente esta población es indígena, pero puede darse el caso, como en Nicaragua, de que la población hablante exceda ligeramente al total clasificado como tal. Esta situación ocurre porque las preguntas que indagan sobre la condición étnica o sobre si se habla alguna lengua indígena, no están relacionadas explícitamente en el cuestionario. Ocurre también, como en el caso de Perú, que solo se pregunte por la condición de hablante. No obstante estas limitaciones a los fines comparativos, en este capítulo se clasifica como *indígena* a la población hablante de lengua indígena (HLI) reportada por Perú.

Tabla 2.4. Población hablante de lengua indígena (absolutos y porcentajes)

País		Población hablante de lengua indígena (HLI)
Brasil (2010)	%	0,2
	absoluto	315 834
Colombia (2005)	%	1,4
	absoluto	559 661
Costa Rica (2011)	%	0,7
	absoluto	30 158
Ecuador (2010)	%	4,9
	absoluto	666 121
México (2010)	%	6,5
	absoluto	6 913 362
Nicaragua (2005)	%	4,8
	absoluto	229 480
Paraguay (2012)	%	0,9
	absoluto	58 528
Perú (2013)	%	15,6
	absoluto	4 640 471

Nota: Los porcentajes de población hablante de lengua indígena se obtuvieron respecto al total de población de 3 años y más.

Fuente: Elaboración propia. Ver tabla 2.2.

Como se mencionó en el capítulo previo, el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, establece la obligación de los estados parte de formular una educación inclusiva y pertinente, en cooperación con estas comunidades, reconociendo su derecho a crear sus propias instituciones y medios de educación, cumpliendo las normas que señala cada país. Además, dicho acuerdo recomienda enseñar a los niños de los pueblos indígenas a leer y escribir en su propia lengua. Hipotéticamente, esto debiese allanar la comunicación de maestros y niños favoreciendo los procesos educativos, pero la falla de esta condición se convierte en una barrera que obstaculiza el derecho a la educación de estas poblaciones.

Como se desprende de la Tabla 2.4, en términos relativos, la población hablante de alguna lengua originaria entre los indígenas es relativamente alta: va del 29,0% en Costa Rica al 100,0% en Nicaragua y Perú. En Colombia y Brasil, aproximadamente dos quintas partes de los indígenas son hablantes; en México y Ecuador esta proporción se eleva a tres quintas partes y a un poco más, respectivamente. Si estos países fallan en suministrar maestros que hablen la lengua de los niños con la que aprenden a hablar, en los hechos propiciarán la exclusión de las escuelas de una gran parte de estos niños.

¿Cuál es el tamaño de las poblaciones objetivo de la escolarización obligatoria en los países de América Latina y, en particular, de las poblaciones indígenas y afrodescendientes? ¿Y de la población con edades escolarizables?

Aquí se responden de forma general estas preguntas considerando subpoblaciones determinadas por grupos de edades uniformes para todos los países. En los próximos capítulos, al describir los sistemas educativos (capítulo 3) y revisar la asistencia y conclusión de niveles educativos (capítulo 4), se especifican para cada país los rangos de edades escolares apropiados para cada nivel educativo.

La Tabla 2.5 muestra las proporciones de la población infantil (de 0 a 14 años), adolescente y adulta joven (de 15 a 29 años) y adulta (de 30 a 64 años), y por último la población de 65 años y más. De forma general, los dos primeros grupos son de interés para los sistemas educativos escolarizados, siendo el primero la población objetivo de la educación inicial, preescolar y primaria mientras que el segundo incluye las subpoblaciones que pueden atender desde la educación secundaria baja hasta la superior. Se comentará con detalle el caso de los niños indígenas y afrodescendientes.

Las proporciones de población infantil son relativamente altas en algunos países, lo que señala que algunos sistemas educativos tendrán todavía que expandir la educación primaria para brindar educación a todos los niños. El porcentaje de niños menores de 15 años va de poco más de una quinta parte de la población total en Uruguay (21,7%) hasta el doble en Honduras (42,0%). Además, en 10 de los 17 países estas proporciones van desde porcentajes que rondan el 29% (México y Panamá) hasta el 37,5% (Nicaragua). En los restantes cinco (Chile, Argentina, Perú, Costa Rica y Brasil) la cuarta parte de cada población es infantil.

En cuanto al porcentaje de niños indígenas en el total poblacional correspondiente, los valores extremos se alcanzan en Perú (15,1%) y Honduras (47,0%). En nueve países (México, 33,6%; El Salvador, 35,5%; Brasil, 36,2%; Venezuela, 36,8%; Ecuador, 37,3%; Colombia, 39,5%; Paraguay, 42,0%; Nicaragua, 42,5%, y Panamá, 44,1%) los niños representan una tercera parte o más del total de la población indígena. De los cinco países restantes (Argentina, Bolivia, Chile, Chile, Costa Rica y Uruguay) alrededor de una cuarta parte del total de indígenas son niños en las edades señaladas.

Cabe señalar que con excepción de Bolivia y Perú, en el resto de los 14 países con información las proporciones de la población infantil indígena son mayores a los correspondientes del total de población infantil. Ello denota la existencia de distintas dinámicas demográficas de la población indígena en relación con la población no indígena entre los países de América Latina. Los sistemas educativos de aquellos países con las más altas proporciones de niños indígenas tendrán que incrementar los servicios educativos de forma acorde con el crecimiento de la población infantil indígena.

En el corto plazo, el total de niños indígenas representan la población objetivo que los sistemas educativos tienen que atender, con independencia de su tamaño relativo o absoluto. La menor y mayor cantidad de niños indígenas corresponden a El Salvador (4.730) y a México (3.863.104). En orden decreciente, los siguientes cinco países con mayor presencia infantil indígena en la región

Tabla 2.5. Población total, indígena y afrodescendiente según grupos de edad (absolutos y relativos)

País	Población														
	Total					Indígena					Afrodescendiente				
	Total	0 a 14 años	15 a 29 años	30 a 64 años	65 y más	Total	0 a 14 años	15 a 29 años	30 a 64 años	65 y más	Total	0 a 14 años	15 a 29 años	30 a 64 años	65 y más
Argentina (2010)	%	100,0	25,5	24,9	39,4	10,2	28,4	26,4	39,3	5,9	100,0	24,7	25,9	42,1	7,4
	absoluto	40 117 096	10 222 317	9 972 725	15 817 406	4 104 648	271 286	252 440	375 285	56 021	149 493	36 936	38 677	62 888	10 992
Bolivia (2012)	%	100,0	31,4	28,9	33,8	5,9	27,1	27,5	37,8	7,6	100,0	27,8	32,3	35,9	4,1
	absoluto	10 059 856	3 160 766	2 902 285	3 398 660	598 145	1 129 972	1 149 465	1 577 995	319 215	23 330	6 475	7 532	8 377	946
Brasil (2010)	%	100,0	24,1	26,9	41,6	7,4	36,2	27,0	31,2	5,6	100,0	25,6	28,4	40,0	6,0
	absoluto	190 755 799	45 932 294	51 340 478	79 401 550	14 081 477	295 862	220 991	255 121	45 989	96 795 294	24 754 212	27 514 695	38 688 667	5 837 720
Chile (2002)	%	100,0	25,7	24,3	41,9	8,1	26,7	25,6	41,0	6,8					
	absoluto	15 116 435	3 890 126	3 674 239	6 334 494	1 217 576	184 515	177 339	283 528	46 810					
Colombia (2005)	%	100,0	30,7	26,2	36,8	6,3	39,5	26,2	29,0	5,2	100,0	33,4	27,5	33,8	5,3
	absoluto	41 468 384	12 743 820	10 856 360	15 250 994	2 617 210	550 706	365 245	403 884	72 788	4 311 757	1 440 354	1 184 266	1 458 682	228 455
Costa Rica (2011)	%	100,0	24,8	27,8	40,2	7,2	26,1	25,0	40,1	8,8	100,0	25,0	29,9	40,0	5,1
	absoluto	4 301 712	1 067 830	1 194 080	1 728 090	311 712	27 192	26 009	41 767	9 175	334 437	83 696	99 881	133 939	16 921
Ecuador (2010)	%	100,0	31,3	27,0	35,2	6,5	37,3	27,7	29,0	6,0	100,0	32,6	29,7	33,1	4,6
	absoluto	14 483 499	4 528 425	3 912 227	5 101 942	940 905	379 313	282 200	295 213	61 450	1 041 559	340 046	309 404	344 475	47 634
El Salvador (2007)	%	100,0	33,9	26,9	32,4	6,8	35,5	25,9	31,2	7,3	100,0	29,6	26,7	36,6	7,1
	absoluto	5 744 113	1 946 967	1 544 997	1 861 822	390 327	4 730	3 453	4 155	972	7 441	2 204	1 987	2 725	525
Honduras (2001)	%	100,0	42,0	28,4	25,6	4,0	47,0	26,3	23,1	3,5	100,0	40,1	28,0	26,0	6,0
	absoluto	6 076 885	2 552 518	1 726 388	1 556 853	241 126	381 495	179 199	100 472	88 289	58 818	23 562	16 459	15 275	3 522
México (2010)	%	100,0	29,1	26,5	37,8	6,5	33,6	27,7	32,1	6,7					
	absoluto	111 888 846	32 598 580	29 669 970	42 326 482	7 293 814	3 863 104	3 184 071	3 691 411	775 398					
Nicaragua (2005)	%	100,0	37,5	29,9	28,3	4,3	42,5	28,8	24,8	3,9	100,0	35,6	29,8	28,9	5,8
	absoluto	5 142 098	1 928 199	1 537 863	1 455 807	220 229	96 854	65 594	56 509	8 803	23 161	8 245	6 891	6 685	1 340
Panamá (2010)	%	100,0	29,2	24,9	38,6	7,4	44,1	25,9	25,1	3,5	100,0	20,1	24,3	43,6	7,9
	absoluto	3 405 813	994 079	846 902	1 313 291	250 989	184 001	108 307	104 758	14 526	313 289	63 069	76 160	136 704	24 618
Paraguay (2012)	%	100,0	32,7	28,8	33,2	5,3	42,0	29,1	25,7	3,2					
	absoluto	6 672 631	2 181 226	1 924 178	2 214 667	352 560	47 550	33 001	29 092	3 611					
Perú (2013)	%	100,0	24,8	27,5	40,1	6,4	15,1	18,7	52,9	12,4					
	absoluto	29 750 415	7 388 186	8 172 155	11 940 926	1 908 359	701 100	868 668	2 454 227	576 522					
República Dominicana (2010)	%	100,0	29,7	27,8	36,2	6,2									
	absoluto	9 445 281	2 808 927	2 626 390	3 422 830	587 134									
Uruguay (2013)	%	100,0	21,7	22,3	42,0	14,0	24,5	23,8	42,0	9,7	100,0	31,2	25,6	36,4	6,7
	absoluto	3 405 068	740 025	758 665	1 430 149	476 229	51 092	49 783	87 699	20 198	375 371	117 051	96 208	136 781	25 331
Venezuela (2011)	%	100,0	27,0	27,7	39,3	6,0	36,8	29,0	30,3	3,9	100,0	25,9	28,2	40,5	5,4
	absoluto	27 227 930	7 356 774	7 546 301	10 704 356	1 620 499	266 896	209 781	219 785	28 130	14 531 373	3 769 221	4 095 856	5 884 082	782 214

Fuente: Elaboración propia; véase cuadro 2.2.

son Bolivia (1.129.972), Perú (701.100), Colombia (550.706), Ecuador (379.313) y Brasil (295.862). Incluyendo a México junto a estos últimos, los niños indígenas de estos seis países representan el 84% del total de la región.

En contraste, en los doce países que reportan población afrodescendiente, el tamaño relativo de los niños afrodescendientes va de una quinta parte de la población afrodescendiente en Panamá, hasta dos quintas partes en Honduras. Solo en Ecuador (32,6%), Colombia (33,4%) y Nicaragua (35,6%) los niños afrodescendientes representan alrededor de una tercera parte del total de esta población. En Brasil y Venezuela, con las más altas proporciones de población afrodescendiente en la región, casi una cuarta parte de ellos son niños menores de 15 años. Los tamaños relativos de los niños afrodescendientes, inferiores a los de los indígenas, indican que la población afrodescendiente no experimenta un crecimiento poblacional rápido. Por tanto, es aparente que el reto principal de algunos sistemas educativos es el volumen de niños afrodescendientes. Cuatro países: Brasil (24.754.212), Venezuela (3.769.212), Colombia (1.440.354) y Ecuador (340.046), concentran casi el 99% del total en la región (tabla 2.6).

Tabla 2.6. Niños de 3 a 14 años de edad hablantes de lengua indígena (absolutos y relativos)

País	Niños de 3 a 14 años hablantes de lengua indígena	
	Abosluto	% del total
Brasil (2010)	119 913	38,0
Colombia (2005)	194 803	34,8
Costa Rica (2011)	9 314	30,9
Ecuador (2010)	195 470	29,3
México (2010)	1 549 365	22,4
Nicaragua (2005)	91 915	40,1
Paraguay (2012)	17 251	29,5
Perú (2013)	701 100	15,1

Fuente: Elaboración propia; véase cuadro 2.2

¿En qué medida los sistemas educativos de América Latina deben procurar maestros que hablen la lengua de los niños indígenas? Una primera respuesta, que habría que complementarse y precisarse, la ofrecen los volúmenes absolutos de niños indígenas de entre 3 y 14 años hablantes de alguna lengua indígena. La información disponible comprende ocho países. Entre ellos, el número mínimo de estos niños fue de 9.314, correspondiente a Costa Rica, y el máximo fue de 1.549.365 niños mexicanos de estas edades. Los siguientes tres contingentes más grandes de niños hablantes de alguna lengua indígena fueron los niños peruanos (poco más de 700.000), los ecuatorianos (195.470) y los colombianos (194.803) (tabla 2.6).

Está ampliamente documentado que la escolaridad de la población adulta implica recursos y creación de ambientes que favorecen la formación escolar de los niños y jóvenes en sus hogares. De este modo, la carencia y rezagos en la escolarización de los padres se asocian a condiciones adversas para que los niños se beneficien integralmente de la educación pública. Asimismo, dichas carencias señalan los retos que enfrentan los sistemas educativos que, para garantizar el

derecho a la educación de todos los niños, debiesen asignar mayores y mejores recursos humanos y materiales a aquellas poblaciones de niños y jóvenes cuyos padres tienen rezagos en su escolarización formal.

Analfabetismo y promedio de escolaridad de la población indígena y afrodescendiente

El analfabetismo representa el caso más extremo de carencias educativas de los jóvenes y adultos al reflejar la ausencia de capacidades de lectoescritura. En la tabla 2.7 se muestran las cantidades absolutas y relativas de las personas de 15 años o más que en el levantamiento censal correspondiente declaró no saber leer ni escribir. Como es usual, la tasa de analfabetismo se calcula como el total de personas analfabetas entre el total de población para cada grupo.

Con excepción de Paraguay, para el cual no se cuenta con información sobre analfabetismo en toda la población, Nicaragua, Honduras, El Salvador y República Dominicana exhiben tasas de analfabetismo relativamente altas (entre el 12% y el 22%). En los dos primeros de estos países, aproximadamente una de cada cinco personas de 15 años o más se encontró en esta situación (la información data de 2001 y 2005, respectivamente). En una situación intermedia se encuentran Brasil (9,6%), Colombia (8,3%), Ecuador (6,8%), México (6,7%), Perú (6,2%), Panamá (5,9%), Venezuela (5,2%), Bolivia (5,0%) y Chile (4,3%). En una mejor situación están Costa Rica (2,6%), Argentina (2,0%) y Uruguay (1,6%).

Salvo Perú y Paraguay, el resto de los 17 países suministró información sobre el analfabetismo desagregada por sexo. Puede observarse que, a nivel de toda la población, las mujeres parecen no estar padeciendo discriminación sistemática. En solo siete países (Nicaragua, El Salvador, Ecuador, México, Panamá, Bolivia y Chile) el analfabetismo es mayor entre las mujeres que entre los varones; en cinco de ellos esta diferencia es inferior a 2,5 puntos porcentuales, pero en El Salvador y Bolivia la tasa de analfabetismo de la mujeres excede en poco más de 5 puntos porcentuales a la de los hombres. Más adelante se comentarán las brechas entre hombres y mujeres al interior de las poblaciones indígenas y afrodescendientes.

Globalmente, ¿cómo es la tasa de analfabetismo entre los indígenas y afrodescendientes? ¿Existe al interior de estas poblaciones un sesgo en contra de las mujeres?

Sistemáticamente, la población indígena exhibe tasas de analfabetismo superiores a la población total (y no indígena) y a la población afrodescendiente. En Panamá, Colombia y Venezuela es posible apreciar las mayores brechas entre indígenas y la población total, con diferencias que van desde 17,7 a 20,1 puntos porcentuales. La mayor desigualdad para lograr la alfabetización se puede encontrar en Paraguay y Honduras, donde casi una de cada tres personas indígenas declaró no saber ni leer (32,1% y 31,7%, respectivamente). En tanto, El Salvador, Colombia y Panamá exhiben tasas superiores al 25%. En contraste, Argentina y Uruguay tienen entre su población indígena tasas de analfabetismo relativamente bajas: 4% y 1,7%, respectivamente.

A diferencia de lo que sucede entre la población indígena, la tasa de analfabetismo entre los pueblos afrodescendientes no es generalizadamente alta. Solo en seis países (El Salvador, Brasil, Colombia, Ecuador, Venezuela y Costa Rica) de doce, el analfabetismo de los afrodescendientes superó al de la población total, pero dicha brecha no excedió los cinco puntos porcentuales. En el caso de El Salvador y Venezuela se ubicó en 4,9 y 0,4 puntos porcentuales, respectivamente. (tabla 2.7).

Tabla 2.7. Tasa de analfabetismo y total de población analfabeta para la población total, indígena y afrodescendiente de 15 años y más, según sexo

País		Población								
		Total			Indígena			Afrodescendiente		
		Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Argentina (2010)	Tasa	2,0	2,1	2,0	4,0	3,4	4,6	1,4	1,5	1,4
	Analfabetas	597 794	293 914	303 880	27 418	11 736	15 682	1 628	879	749
Bolivia (2012)	Tasa	5,0	2,4	7,6	8,4	3,9	13,0	3,0	1,5	4,8
	Analfabetas	347 015	82 456	264 559	257 000	58 990	198 010	512	139	373
Brasil (2010)	Tasa	9,6	9,9	9,3	23,3	21,6	25,0	13,2	13,7	12,7
	Analfabetas	13 933 173	6 964 679	6 968 494	121 558	56 125	65 433	9 500 213	4 885 041	4 615 172
Chile (2002)	Tasa	4,3	4,2	4,4	8,7	6,7	10,8			
	Analfabetas	480 865	229 754	251 111	44 401	17 025	27 376			
Colombia (2005)	Tasa	8,3	8,5	8,0	28,2	25,6	30,9	11,2	11,4	11,0
	Analfabetas	2 375 157	1 180 710	1 194 447	237 664	107 728	129 936	320 883	160 185	160 698
Costa Rica (2011)	Tasa	2,6	2,7	2,5	8,3	7,0	9,7	3,1	3,2	3,0
	Analfabetas	83 868	42 114	41 754	6 412	2 701	3 711	7 765	4 179	3 586
Ecuador (2010)	Tasa	6,8	5,8	7,7	20,4	13,7	26,7	7,6	7,4	7,9
	Analfabetas	672 096	280 823	391 273	130 519	42 373	88 146	53 574	26 448	27 126
El Salvador (2007)	Tasa	18,0	15,1	20,3	28,7	24,4	32,5	22,9	20,2	26,2
	Analfabetas	682 399	261 462	420 937	2 466	968	1 498	1 201	571	630
Honduras (2001)	Tasa	20,0	20,2	19,8	31,7	29,2	33,2	7,9	5,5	9,9
	Analfabetas	704 485	345 470	359 015	64 052	29 489	35 149	2 773	877	1 896
México (2010)	Tasa	6,7	5,4	7,9	20,6	15,1	25,8			
	Analfabetas	5 341 820	2 058 808	3 283 012	1 577 298	558 803	1 018 495			
Nicaragua (2005) ¹	Tasa	22,0	21,9	22,1	24,2	20,8	27,5	6,7	7,4	6,1
	Analfabetas	706 962	339 280	367 682	31 687	13 345	18 342	1 003	514	489
Panamá (2010) ²	Tasa	5,9	5,3	6,5	26,0	18,6	33,5	1,8	1,9	1,6
	Analfabetas	140 759	62 843	77 916	59 049	21 442	37 607	4 161	2 334	1 827
Paraguay (2012)	Tasa				32,1	26,1	38,5			
	Analfabetas				21 074	8 905	12 169			
Perú (2013)	Tasa	6,2								
	Analfabetas	1 362 460								
República Dominicana (2010)	Tasa	12,8	13,7	12,0						
	Analfabetas	851 396	453 291	398 105						
Uruguay (2013)	Tasa	1,6	1,9	1,4	1,7	2,4	1,2	3,0	3,7	2,5
	Analfabetas	43 519	24 324	19 195	2 715	1 681	1 034	7 861	4 454	3 407
Venezuela (2011)	Tasa	5,2	5,5	5,0	22,9	21,8	24,0	5,6	5,9	5,2
	Analfabetas	1 039 217	536 636	502 581	104 812	49 825	54 987	599 421	329 396	270 025

Fuente: Elaboración propia; véase cuadro 2.2

La información disponible muestra la existencia de barreras, probablemente culturales, que impidieron la alfabetización de las mujeres indígenas en comparación con lo ocurrido con sus pares varones. Ejemplo de lo anterior es que de los cinco países con información para este grupo, en un tercio de ellos alrededor de la tercera parte o más de las mujeres indígenas de 15 años o más se reporta como analfabeta. Destaca Paraguay, donde el 38,5% no sabe leer ni escribir. (tabla 2.7)

En el caso de los afrodescendientes, de los 12 países con datos, en ocho el analfabetismo es menor en las mujeres. En los cuatro países restantes, la brecha en los niveles de analfabetismo de hombres y mujeres no es tan grande como sucede entre los indígenas. Por ejemplo, para El Salvador y Honduras esta diferencia llega a ser de 6 y 4,4 puntos porcentuales, respectivamente. (tabla 2.7)

Descontando el caso de Uruguay, en el resto de los 14 países con información, la población indígena no solo presenta las mayores tasas de analfabetismo sino que también es el grupo poblacional donde existe la mayor desigualdad entre sexos. El analfabetismo se agudiza entre la población hablante de lengua indígena y las mujeres exhiben mayores tasas de analfabetismo que los varones. Entre los países que reportan población indígena hablante, la tasa de analfabetismo alcanza niveles relativamente altos: desde casi una quinta parte de la población de 15 años y más en Costa Rica (18,3%) hasta poco más de dos quintas partes en Colombia (42,3%). En cuanto a las diferencias por sexo destacan Ecuador y México, donde el analfabetismo de las mujeres supera a la de los varones en casi 15 puntos porcentuales (tabla 2.8).

Tabla 2.8. Tasa de analfabetismo y total de población analfabeta para la población hablante de lengua indígena de 15 años y más, según sexo

País		Población hablante de lengua indígena		
		Total	Hombres	Mujers
Brasil (2010)	tasa	34,3	29,2	39,6
	analfabetas	67 190	29 481	37 709
Colombia (2005)	tasa	42,3	38,1	46,4
	analfabetas	154 220	68 708	85 512
Costa Rica (2011)	tasa	18,3	12,9	24,0
	analfabetas	3 820	1 370	2 450
Ecuador (2010)	tasa	23,4	15,8	30,5
	analfabetas	110 340	35 658	74 682
México (2010)	tasa	27,3	19,8	34,4
	analfabetas	1 463 116	518 289	944 827
Nicaragua (2005)	tasa	25,8	22,6	28,9
	analfabetas	35 521	15 117	20 404
Paraguay (2012)	tasa	33,1	26,5	40,1
	analfabetas	13 658	5 648	8 010

Fuente: Elaboración propia. Ver tabla 2.2.

Por regla general, el analfabetismo se agudiza entre la población de mayor edad y disminuye para las poblaciones más jóvenes, fenómeno acorde con la expansión y masificación paulatina de los sistemas educativos de América Latina en el siglo XX. Esta mejora en las capacidades básicas lectoras y de escritura de la población en general, también ocurrió para las poblaciones indígenas y afrodescendientes aunque a ritmos menores en el caso de los primeros (tabla 2.9).

Tabla 2.9. Tasa de analfabetismo y total de población analfabeta para la población total, indígena y afrodescendiente de 15 años y más, según grupos de edad

País	Población											
	Total					Indígena					Afrodescendiente	
	Total	15 a 29 años	30 a 64 años	65 y más	Total	15 a 29 años	30 a 64 años	65 y más	Total	15 a 29 años	30 a 64 años	65 y más
Argentina (2010)	tasa analfabetas 2,0	1,0	2,0	4,5	4,0	1,9	4,3	11,5	1,4	0,8	1,4	4,1
	597 794	102 066	311 697	184 031	27 418	4 899	16 072	6 447	1 628	314	862	452
Bolivia (2012)	tasa analfabetas 5,0	0,8	5,0	25,8	8,4	1,2	8,0	36,6	3,0	0,7	3,3	19,1
	347 015	22 273	170 573	154 169	257 000	13 654	126 374	116 972	512	53	278	181
Brasil (2010)	tasa analfabetas 9,6	3,0	10,4	29,4	23,3	13,7	25,8	55,6	13,2	4,0	15,2	43,5
	13 933 173	1 529 885	8 269 121	4 134 167	121 558	30 286	65 715	25 557	9 500 213	1 091 201	5 870 009	2 539 003
Chile (2002)	tasa analfabetas 4,3	1,1	4,1	14,7	8,7	1,6	8,5	36,9				
	480 865	40 207	262 196	178 462	44 401	2 906	24 230	17 265				
Colombia (2005)	tasa analfabetas 8,3	3,4	8,4	27,5	28,2	18,7	31,5	57,7	11,2	4,9	12,2	37,0
	2 375 157	367 055	1 288 483	719 619	237 664	68 333	127 334	41 997	320 883	57 932	178 320	84 631
Costa Rica (2011)	tasa analfabetas 2,6	1,0	2,4	9,6	8,3	4,8	8,3	18,6	3,1	1,2	3,2	13,2
	83 868	12 314	41 551	30 003	6 412	1 254	3 451	1 707	7 765	1 232	4 292	2 241
Ecuador (2010)	tasa analfabetas 6,8	1,9	6,7	27,3	20,4	3,7	25,2	74,1	7,6	3,0	8,5	31,1
	672 096	74 320	341 208	256 568	130 519	10 537	74 430	45 552	53 574	9 389	29 380	14 805
El Salvador (2007)	tasa analfabetas 18,0	7,5	20,5	47,5	28,7	14,3	33,6	59,2	22,9	10,0	25,5	58,5
	682 399	116 095	380 915	185 389	2 466	494	1 397	575	1 201	199	695	307
Honduras (2001)	tasa analfabetas 20,0	11,6	23,9	54,4	31,7	20,6	38,7	67,8	7,9	2,7	7,1	35,2
	704 485	200 538	372 654	131 293	64 052	20 685	34 189	9 178	2 773	449	1 083	1 241
México (2010)	tasa analfabetas 6,7	1,8	6,7	26,6	20,6	6,1	25,1	58,9				
	5 341 820	547 140	2 853 985	1 940 695	1 577 298	193 909	926 471	456 918				
Nicaragua (2005)1	tasa analfabetas 22,0	14,5	25,5	50,8	24,2	13,6	30,4	63,5	6,7	4,3	7,3	16,6
	706 962	223 513	371 641	111 808	31 687	8 899	17 200	5 588	1 003	295	485	223
Panamá (2010)2	tasa analfabetas 5,9	2,7	5,5	19,1	26,0	13,0	33,7	66,7	1,8	0,7	1,5	6,5
	140 759	22 458	70 923	47 378	59 049	14 055	35 316	9 678	4 161	570	1 986	1 605
Paraguay (2012)	tasa analfabetas 6,2	1,5	6,4	25,2	32,1	18,3	41,8	80,1				
	1 362 460	123 508	758 666	480 286	21 074	6 034	12 147	2 893				
República Dominicana (2010)	tasa analfabetas 12,8	6,3	14,2	33,8								
	851 396	165 627	487 596	198 173								
Uruguay (2013)	tasa analfabetas 1,6	1,1	1,3	3,5	1,7	1,2	1,2	5,1	3,0	1,6	2,8	9,8
	43 519	8 070	18 644	16 805	27 115	587	1 089	1 039	7 861	1 568	3 812	2 481
Venezuela (2011)	tasa analfabetas 5,2	2,5	4,9	20,1	22,9	14,6	26,3	58,6	5,6	2,3	5,4	24,2
	1 039 217	190 243	523 776	325 198	104 812	30 629	57 694	16 489	599 421	93 768	316 086	189 567

Fuente: Elaboración propia. Ver tabla 2.2.

La mayor parte de los países latinoamericanos ha realizado un gran esfuerzo en reducir el analfabetismo, como se puede observar al comparar las columnas de la tabla 2.9 correspondiente a las poblaciones de 65 años y más con las del grupo de 15 a 29 años. En un extremo destacan Ecuador, México, Bolivia y Perú, para los cuales uno de cada cuatro de sus adultos mayores son analfabetos pero donde a lo más dos de cada 100 de los jóvenes de 15 a 29 años están en esa condición. Los casos de Chile, Costa Rica, Argentina y Uruguay son también dignos de mencionarse: en estos países solo el 1% de su población de entre 15 y 29 años es analfabeta. En el otro extremo, con grandes retos se encuentran Honduras y Nicaragua, los que en 2001 y 2005 exhibían altas tasas de analfabetismo entre la subpoblación de 15 a 29 años (11,6% y 14,5%).

En 10 de los 15 países incluidos en la tabla 2.9, el analfabetismo afecta a más de la mitad de los indígenas adultos mayores; en otros dos, a poco más de la tercera parte de su población correspondiente, y en los restantes tres, las tasas van de 18,6% a 5,1%. En el caso de la población más joven —aunque en general todos los países muestran importantes reducciones del analfabetismo— todavía el 13% o más de los indígenas de 15 a 29 años eran analfabetos en Panamá, Nicaragua, Brasil, El Salvador, Venezuela, Paraguay, Colombia y Honduras. En contraste, México (6,1%), Costa Rica (4,8%) y Ecuador (3,7%) deben perseverar en continuar garantizando las capacidades básicas de lectoescritura entre los indígenas jóvenes.

En contraste con la situación de los indígenas, sin importar la edad, los afrodescendientes exhiben menores porcentajes de población analfabeta. Basta señalar que en once de los doce países con información la tasa de analfabetismo es menor a 5% en el grupo más joven (Argentina, Panamá, Uruguay, Bolivia y Costa Rica).

La exclusión de las capacidades básicas de lectoescritura afecta doblemente a la población hablante de lengua indígena: una por su condición étnica y otra por el lenguaje con que aprenden a comunicarse en casa: el 70% o más de la población de 65 años, y más la hablante de alguna lengua originaria, era analfabeta en Brasil, Colombia, Ecuador y Paraguay mientras que en el resto este fenómeno también es considerable: México (63,1%), Nicaragua (58,2%) y Costa Rica (47,2%). Entre los jóvenes de 15 a 29 años, el analfabetismo se ha reducido pero aún es bastante grande cuando se le compara con el analfabetismo de quienes no son indígenas. A pesar del desarrollo e implementación de diversos programas educativos interculturales y bilingües para incluir a la población hablante a los servicios que brindan los sistemas educativos latinoamericanos, no saben leer ni escribir aún el 32,2% de los jóvenes en Colombia, el 22,0% en Brasil y el 19,3% en Paraguay. En el caso de Ecuador parece que sí se ha logrado incluir en mayor medida a la población hablante de lengua indígena a los programas de educación, pues solo el 4,2% de los jóvenes es analfabeta. México y Costa Rica, a su vez, presentan tasas inferiores al 10%, lo cual refleja que se han tenido avances, pero aún es necesario fortalecer las políticas para atender sus requerimientos, incluidos los educativos (tabla 2.10).

Tabla 2.10. Tasa de analfabetismo y total de población analfabeta para la población hablante de lengua indígena de 15 años y más, según grupos de edad

País		Población hablante de lengua indígena			
		Total	15 a 29 años	30 a 64 años	65 y más
Brasil (2010)	tasa	34,3	22,0	40,1	75,5
	analfabetas	67 190	20 833	33 869	12 488
Colombia (2005)	tasa	42,3	32,2	46,7	71,5
	analfabetas	154 220	52 339	80 423	21 458
Costa Rica (2011)	tasa	18,3	9,5	22,9	47,2
	analfabetas	3 820	921	2 233	666
Ecuador (2010)	tasa	23,4	4,2	27,6	76,0
	analfabetas	110 340	8 207	62 011	40 122
México (2010)	tasa	27,3	9,0	30,3	63,1
	analfabetas	1 463 116	163 932	862 749	436 435
Nicaragua (2005) ¹	tasa	25,8	18,7	30,3	58,2
	analfabetas	35 521	13 445	17 439	4 637
Paraguay (2012)	tasa	33,1	19,3	41,0	79,6
	analfabetas	13 658	3 772	7 862	2 024

Fuente: Elaboración propia. Ver tabla 2.2.

¹ La población analfabeta incluye a las personas que respondieron que no saben leer ni escribir, más las que respondieron que solo saben leer.

Luego de revisar el analfabetismo, conviene ahora conocer la escolaridad que ha alcanzado la población a fin de tener una medida aproximada de una faceta de la riqueza social, asociada positivamente al aprovechamiento de la educación pública por parte de la población infantil. Usualmente, se utiliza como tal medida al grado promedio de la escolaridad de la población de 15 años y más. En general, entre mayor sea el analfabetismo, menor será el promedio de escolaridad de esta población.

En la tabla 2.11 se muestra el promedio de escolaridad de la población mayor de 15 años para 10 países, de los cuales uno tiene información incompleta para la población total según sexo. La menor escolaridad promedio (5,9 grados de estudio) corresponde a Nicaragua, mientras que la mayor (9,8) a Ecuador. En orden decreciente, los siguientes valores son los de Chile (9,7 en 2002), Panamá (9,6 en 2010), Costa Rica (8,7 en 2011), México (8,6 en 2010), República Dominicana (8,1 en 2010) y Colombia (7,7) en 2005. Solo en cuatro de estos países (Perú, México, Chile y Ecuador) las mujeres exhiben una menor escolaridad que los varones, reafirmando el hecho de que los procesos de desarrollo en América Latina están reduciendo el sesgo en contra de las mujeres en el terreno educativo.

Tabla 2.11. Promedio de escolaridad de la población total, indígena y afrodescendiente de 15 años y más, según sexo

País	Población								
	Total			Indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Chile (2002)	9,7	9,8	9,5	7,9	8,2	7,7			
Colombia (2005)	7,7	7,5	7,8	4,4	4,5	4,2	7,0	6,9	7,1
Costa Rica (2011)	8,7	8,6	8,8	6,9	6,9	7,0	7,9	7,8	8,1
Ecuador (2010)	9,8	9,9	9,8	6,5	7,2	5,8	8,8	8,7	8,9
México (2010)	8,6	8,8	8,5	6,1	6,5	5,7			
Nicaragua (2005)	5,9	5,7	6,0	5,1	5,3	4,9	7,8	7,4	8,2
Panamá (2010)	9,6	9,3	9,8	5,4	6,0	4,8	11,0	10,6	11,5
Paraguay (2012)				3,3	3,7	3,0			
Perú (2013)		10,1	9,3		9,8	9,3			
R. Dominicana (2010)	8,1	7,7	8,5						

Fuente: Elaboración propia. Ver tabla 2.2.

Como era de esperarse por el análisis previo sobre el analfabetismo, la población indígena tiene menores niveles de escolaridad que la población total. Estas diferencias van desde cerca de un grado escolar para Nicaragua hasta cuatro para Panamá. Una forma de apreciar la magnitud de este rezago es tomar en cuenta que en México el aumento del promedio de escolaridad en un grado escolar de la población total ha ocurrido aproximadamente en una década (INEE, 2013). Entre la población afrodescendiente, en dos países (Nicaragua y Panamá) el grado promedio de escolaridad de ellos excede al de la población total, y en tres (Colombia, Costa Rica y Ecuador) es menor un grado escolar al del resto de la población.

La tabla 2.11 muestra también la escolaridad promedio de hombres y mujeres en las poblaciones indígenas y afrodescendientes. Invariablemente, las mujeres indígenas tienen menores escolaridades promedio que sus pares varones. En contraste, son los varones afrodescendientes los que alcanzan menores escolaridades, en promedio que las mujeres.

Aparejada a la alta proporción de analfabetismo de la población hablante de lengua indígena, el promedio de su escolaridad es inferior a la población indígena de todos los países. Los varones alcanzan mayores escolaridades promedio en comparación con las mujeres y son ellas quienes de todos los grupos de población analizados alcanzan la menor escolaridad (tabla 2.12).

Tabla 2.12. Promedio de escolaridad de la población hablante de lengua indígena de 15 años y más, según sexo

País	Población hablante de lengua indígena		
	Total	Hombres	Mujeres
Colombia (2005)	3,1	3,3	2,8
Costa Rica (2011)	5,0	5,4	4,6
Ecuador (2010)	6,1	6,9	5,4
México (2010)	5,1	5,6	4,5
Nicaragua (2005)	5,1	5,2	5,1
Paraguay (2012)	3,2	3,5	2,8

Fuente: Elaboración propia. Ver tabla 2.2.

Con la intención de brindar un panorama más amplio sobre los años de estudio alcanzados, en la tabla Anexo A 2.2 se muestra una medida más desagregada que el promedio de escolaridad para cada uno de los países con información disponible para distintos grupos de edad, desde los 20 hasta los 60 años y más. Esto permite conocer cómo ha ido evolucionando la escolaridad para las distintas generaciones y cuál ha sido el acceso que tienen los distintos grupos étnicos de la población.

Con base en estos dos aspectos —los grupos de edad y los grupos étnicos—, se puede dar seguimiento y observar como mientras más jóvenes son las generaciones se logra el mayor número de años de escolaridad en general para los tres grupos de población. También se puede observar que la brecha entre estos se ha reducido en los últimos años, ya que la distribución del grado de escolaridad para la generación más joven presenta las menores diferencias relativas. En la población mayor de 60 años las brechas son más amplias.

Incluso, cuando se analiza el grado promedio de escolaridad para la población de 25 a 29 años, la cual ya concluyó o está por concluir la educación superior (licenciatura) se observa que las brechas por sexo en todos los países se reducen sustancialmente y a excepción de la población indígena, las mujeres logran una mayor escolaridad que los hombres.

Conclusiones

Es imprescindible continuar el desarrollo de mejores instrumentos para dar cuenta de la diversidad y riqueza sociocultural de las poblaciones indígenas y afrodescendientes, tanto en las áreas rurales como en las urbanas. Más y mejor información es fundamental para el diseño de políticas sociales más integrales que potencien la acción educativa de los estados para garantizar el derecho a una educación significativa e inclusiva. Dicha información puede sustentar la asignación de recursos públicos para la formación y contratación de docentes y directivos apropiados así como de la construcción de escuelas con materiales adecuados y suficientes para hacer una realidad este derecho.

Los datos muestran estimaciones de las cantidades absolutas y relativas de niños y jóvenes indígenas y afrodescendientes en América Latina. A reserva de que cada país las precise, la información da medidas aproximadas de las poblaciones infantiles que deben atender los sistemas educativos nacionales. Usualmente los niños forman parte de las poblaciones objetivo de la educación obligatoria de cada país. Además, se brinda información de los niños hablantes de lengua indígena, dada la necesidad de los sistemas educativos de proveer docentes que hablen la lengua indígena con que los niños pequeños aprenden a hablar en sus hogares.

La población indígena es una de las poblaciones que enfrentan las condiciones de mayor vulnerabilidad social. Intervienen en esto varias circunstancias, de las cuales se revisaron la distribución espacial, las características demográficas y el rezago y avance en su escolaridad. Los países con

mayor presencia de población indígena cuentan también con las más altas proporciones de población rural. Esta situación encarece la provisión de los servicios públicos. En cuanto al rezago escolar de su población joven y adulta, este se expresó en tasas de analfabetismo relativamente altas. Las consecuencias adversas de este fenómeno para la escolarización de los niños indígenas indican la necesidad de que los países asignen más y mejores recursos humanos y materiales para garantizar la eliminación de las barreras que impiden que todos los niños acudan a las escuelas, tengan aprendizajes significativos, alcancen la escolaridad obligatoria y accedan así a mayores oportunidades para proseguir una escolarización pos obligatoria.

Para los 12 países que recogen información referente a población afrodescendiente, se observan resultados un tanto diferentes. En los países que cuentan con mayores volúmenes de población afrodescendiente, como Brasil, Colombia y Venezuela, a pesar de tener avances en el reconocimiento de la diversidad cultural, incluso constitucionalmente, aún no se logran superar las brechas de desventaja que presentan. Cuenta de ello dan las tasas de analfabetismo que presentan en comparación a la población total.

Es claro que a pesar de que los afrodescendientes en algunos de los países analizados representan una parte muy pequeña de la población total, como es el caso de Panamá (9,2% de la población total), son ellos los que tiene un mejor resultado e incluso un mayor promedio de escolaridad. Se advierten también los notables avances que las mujeres afrodescendientes, han tenido, por ejemplo en Brasil, Colombia, Costa Rica, Panamá, Uruguay y Venezuela, pues son las que menor rezago tienen (explicado a partir del porcentaje de población analfabeta).

Como ya se mostró, los afrodescendientes, por ser grupos con menor dispersión territorial y por concentrarse en zonas menos rurales, tendrían menos dificultades de atención o de provisión de servicios educativos, contrario a lo que sucede con los indígenas y hablantes de lengua indígena. A esto se le agrega el hecho de que los afrodescendientes no cuentan con la barrera que representa el hecho de hablar la lengua de su grupo o etnia, por lo que logran una mayor integración a los sistemas educativos.

El reconocimiento e identificación de la población afrodescendiente no es una característica de todos los países de la región latinoamericana. No obstante ello, se reconocen alrededor de una cuarta parte de afrodescendientes respecto a la población total de la región. Aunque suele considerarse en algunas naciones junto con la población indígena como parte de las minorías étnicas, en otras cobran relevancia no sólo por la proporción que representan sino además por su participación social, política, económica y, sobre todo, en la toma de decisiones. Su distribución en los territorios nacionales indican que, a diferencia de la población indígena, se encuentran asentados sobre todo en zonas urbanas o de mayor densidad demográfica, como lo muestran los datos que relacionan el porcentaje de población afrodescendiente y el grado de ruralidad. Estos factores se traducen en la disminución de barreras para poder acceder a la educación y en la disponibilidad de otros recursos que permiten a la población afrodescendiente alcanzar mayores niveles de

escolaridad y reducir el analfabetismo, incluso en jóvenes y adultos. Cuando su participación y reconocimiento son manifiestos, las brechas entre mujeres y hombres no solo se reducen, inclusive las primeras logran mayores alcances educativos.



Capítulo 3

Las opciones educativas para los pueblos indígenas y afrodescendientes: las perspectivas de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Paraguay, Perú y Uruguay

Introducción

El marco del derecho a la educación descrito en el primer capítulo coloca como aspectos centrales del mismo: la obligación de los estados para garantizar a todos los niños y jóvenes el acceso a la escuela; su permanencia en esta, adquiriendo aprendizajes significativos, así como el tránsito entre grados escolares y niveles para alcanzar al menos la escolaridad obligatoria. La investigación educativa ha señalado que a medida que los niños ingresan oportunamente a las escuelas y la sociedad se esfuerza en que prosigan su avance escolar de forma ininterrumpida, mayores proporciones de ellos adquirirán los niveles educativos obligatorios. De este modo, la demanda social por proseguir los estudios se amplía y, ante esto, por regla general, los sistemas educativos fortalecen progresivamente el derecho de los jóvenes a una educación posobligatoria.

Las anteriores obligaciones del Estado se complementan por el reconocimiento de la diversidad cultural y poblacional. En efecto, todos los niños y jóvenes tienen derecho a recibir una educación adecuada a sus características y necesidades. Convenios internacionales han enfatizado este principio y, paulatinamente, los países lo han integrado entre sus normativas, lo cual transforma el quehacer educativo y los recursos destinados a ello. La atención a la diversidad de necesidades educativas de las poblaciones indígenas y afrodescendientes en América Latina inicia con las decisiones políticas que se adoptan a través de legislaciones, y se traduce luego, sobre todo, en presupuestos destinados a educación, diseños curriculares, servicios especializados y recursos humanos, pedagógicos y materiales. Desde esa perspectiva, la integración y atención a la diversidad en los sistemas educativos enfrenta a los estados a problemas de distinta índole.

Este capítulo tiene el propósito de describir parte de los esquemas normativos, políticos y programáticos involucrados en las iniciativas que proponen Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Paraguay, Perú y Uruguay, para atender la diversidad étnica de su población y garantizar su derecho a la educación.

El contenido se organiza en siete apartados, en los que se aborda y procesa la información recabada:

- En el primero, se sintetiza la legislación en materia educativa con énfasis en la inclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes.
- En el segundo, se señalan las distintas formas de gestionar y administrar los servicios educativos dirigidos a ellos.
- En el tercero, se comparan las estructuras, objetivos y compromisos de los sistemas educativos para ofrecer educación obligatoria a su población.
- En el cuarto, se revisan las necesidades educativas de los dos grupos objetivo (indígenas y afrodescendientes) en función de los volúmenes poblacionales de niños y jóvenes en las edades normativas, y se señala la presión que ello representa para que los sistemas educativos cumplan con la obligatoriedad que asume su derecho a la educación.
- En el quinto, se presentan las modalidades y tipos de servicio especializado para atenderlos y se muestran las propuestas educativas de currículo, materiales de apoyo pedagógico, cualidades de los docentes e instituciones que los forman a fin de garantizar dicho compromiso.
- En el sexto, se describen las condiciones de infraestructura educativa bajo las cuales operan las escuelas donde se imparte educación intercultural bilingüe.
- Y en el séptimo, se muestra el grado de inserción de las nuevas tecnologías, principalmente internet, en las escuelas.

Este reporte integra las contribuciones que los países arriba mencionados elaboraron a partir de una guía temática para el desarrollo de los Informes País. Estos documentos completos y la Guía pueden consultarse en el anexo de esta publicación.

Inclusión de la población indígena y afrodescendiente en los sistemas educativos nacionales

La educación intercultural tiene que ser para toda la población, de lo contrario no podemos hablar de este tipo de instrucción. Sería una contradicción, un absurdo hacerlo. Si hablamos de una relación entre culturas desde una posición ética distinta, basada en el respeto, la educación intercultural tiene que ser para todos (Schmelkes, 2004, p.28).

Es a partir de la década de 1980 cuando la mayoría de los países de América Latina empiezan a elaborar planteamientos normativos y legales con relación al reconocimiento del derecho a la educación en general y, en particular, del derecho a la educación intercultural como derecho humano y social. Como se analiza más adelante, la construcción de esos instrumentos jurídicos

que responsabilizan a los estados de su aplicación muestra un mayor desarrollo favorable en el caso de los pueblos indígenas que para los afrodescendientes. En este apartado se describen los avances en materia legislativa acerca de los derechos a la educación y a la educación inclusiva relacionada con los pueblos indígenas y afrodescendientes de los países bajo estudio.

En la actualidad, la multiculturalidad se reconoce y acepta en las legislaciones y normas como un principio básico en la mayoría de países latinoamericanos, pero en diferente medida y con distinto alcance. La mayoría de ellos lo hace a nivel constitucional (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela), mientras que Chile y Panamá lo hacen en disposiciones normativas de menor rango.

A partir de la información de la que se dispone, se observa que durante el periodo comprendido entre 1988 y 2008 el tema educativo con relación a los pueblos indígenas ha sido incluido en Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Perú y Paraguay en los instrumentos normativos de alto nivel jurídico, como es la Constitución. Salvo Brasil y Colombia, en los demás países la referencia a la población afrodescendiente es una discusión relativamente nueva.

Cronológicamente, Brasil es uno de los primeros países en incluir en su Constitución el derecho a la educación de los pueblos indígenas con una perspectiva intercultural y bilingüe (1988). Así lo expresa en el artículo 210 inciso 2.º de su Constitución:

La enseñanza fundamental regular será impartida en lengua portuguesa y se asegurará, también, a las comunidades indígenas el uso de sus lenguas maternas y métodos propios de aprendizaje.

Le sigue Colombia (1991), ponderando el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, y estableciendo que «la enseñanza en comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe», y que «los indígenas tienen derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural».

Este país hace un reconocimiento sobre la diversidad étnica y cultural de la población al oficializar el uso de las lenguas indígenas dentro de sus territorios y establecer la enseñanza bilingüe dentro de las comunidades, así como el respeto a su identidad cultural. Dos artículos apuntan en este sentido:

Art. 10. El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.

Art. 68. [...] Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.

Los pronunciamientos de México y Paraguay sobre este tema surgen un año después. En México los preceptos constitucionales enfatizan «la promoción, respeto, protección y garantía de los derechos humanos considerando la composición pluricultural de México, sostenida originalmente

en sus pueblos indígenas», así como la garantía que hace el Estado hacia la población indígena en cuanto a brindar atención en el medio educativo al «favorecer la educación bilingüe e intercultural». Y Paraguay dispone el respeto a la enseñanza bajo las pautas culturales que los mismos pueblos indígenas establezcan:

Artículo 66: El Estado respetará las peculiaridades culturales de los pueblos indígenas especialmente en lo relativo a la educación formal...

Artículo 74: Se garantiza igualmente la libertad de enseñar sin más requisito que la idoneidad y la integridad ética, así como el derecho a la educación religiosa y al pluralismo ideológico.

La Constitución Política de Perú (1993) establece en el artículo 17 su compromiso por atender la demanda educativa de la población indígena señalando:

El Estado promueve la creación de centros de educación donde la población los requiera. El Estado garantiza la erradicación del analfabetismo. Asimismo fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional.

Para 1994, Argentina incorpora en su Constitución la mención de la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas y establece la educación bilingüe e intercultural. Lo anterior queda claro en el artículo 75, inciso 17:

Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan, regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargo. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.

En el caso de Bolivia, la Ley 1565, en su artículo 3, número 5, establece:

[...] desde 1994 reconoce constitucionalmente su carácter social pluricultural y multilingüe. De forma paralela y complementaria, su Sistema Educativo inicia un proceso en el que se asume institucionalmente la indicada heterogeneidad del país y se establece como propósito y política [...] Construir un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación, sin discriminación alguna.

La nueva carta fundacional de Bolivia (2009) establece que es «plurinacional e intercultural», lo que obliga a reconocer los derechos de toda la población en igualdad de condiciones. En el acápite relacionado con los Derechos de las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesino se especifica como uno de los derechos reconocidos «una educación intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo».

Ese mismo año, Honduras estableció en su Constitución, a través del acuerdo presidencial 0719-EP-94, el reconocimiento como «un país pluricultural y multiétnico que requiere institucionalizar la Educación Bilingüe Intercultural para responder a la riqueza y diversidad cultural». Al contar con un claro reconocimiento hacia la diversidad, se considera que:

[...] es un mandato constitucional del Estado hondureño definir y establecer, como parte de la riqueza de la nación, las culturas nativas y las expresiones culturales nacionales y populares, así como garantizar la educación de todos sus ciudadanos.

Ecuador recientemente incorporó cambios en su Constitución (2008), aunque el tema de la educación indígena ya estaba presente en legislaciones de menor nivel. En su Carta Magna, varios artículos establecen la garantía de una educación intercultural bilingüe. Por ejemplo, el artículo 29 dice que «El Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural», y el 45 destaca «como derecho de los niños, niñas y adolescentes, el educarse de manera prioritaria en su idioma y en los contextos culturales propios de sus pueblos y nacionalidades». En el artículo 57 «reconoce y garantiza el sistema de educación intercultural bilingüe con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y la preservación de las identidades en concordancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje», y por otra parte puntualiza que «la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones deben reflejarse en la educación pública». Por último, menciona la utilización del castellano como «idioma de relación intercultural».

La normatividad sobre educación en El Salvador no señala a un grupo poblacional en particular, toda vez que sus leyes en esta materia «se formulan desde el enfoque de derechos humanos, de inclusión, de integralidad». No obstante, en 2014 se reformó el artículo 63 de la Constitución de la República «para enfatizar el valor cultural que aportan los pueblos originarios». «El Salvador reconoce a los pueblos indígenas y adoptará políticas a fin de mantener y desarrollar su identidad étnica y cultural, cosmovisión, valores y espiritualidad».

En las cartas magnas de Chile y Uruguay no se encuentra una mención específica hacia los grupos indígenas y afrodescendientes, ya que parten del supuesto de igualdad entre sus ciudadanos independientemente de su origen étnico.

A partir del armado jurídico de alto orden se derivan instrumentos legislativos que ordenan las acciones de política necesarias para garantizar el derecho a la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Esto sucede en Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, Honduras y México, donde la legislación explícitamente señala que debe de existir una «modalidad» o tipo de servicio educativo específico para atenderlos.

Argentina señala, a través de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, que la educación que se dirija a los pueblos indígenas debe, entre otras cosas ser una «educación intercultural bilingüe», que permita a los pueblos indígenas conservar y fortalecer su cultura, lengua, y cosmovisión, y que al mismo tiempo sea propicia para el resto de población, a fin de lograr el reconocimiento y respeto.

Bolivia, en la Ley de Educación 070, denominada «Avelino Siñani y Elizardo Pérez» (Ley ASEP), de diciembre de 2010, ratifica que sus principios de desarrollo son la intraculturalidad, la interculturalidad y el plurilingüismo.

Brasil, en la Ley de Directrices y Bases de Educación Nacional, de 1996, considera la educación escolar indígena una «modalidad», o sea, un modo específico de planear y hacer pedagogía «en razón de la interculturalidad y la diversidad lingüística»; Colombia considera dentro de la Ley General de Educación 115 de 1994 a la «etnoeducación» como el medio para llevar educación a los distintos grupos étnicos que habitan en el país; mientras que Ecuador establece que a la educación hacia los grupos indígenas se le denominará «educación intercultural bilingüe», explicitada a través de la Ley Orgánica de Educación Intercultural.

Las normativas presentes en cada una de las naciones establecen, dentro de los términos en los que la educación debe ser impartida, el uso de la lengua como parte de la instrucción, por considerarse el vehículo que da significado y pertenencia a los individuos, así como los elementos culturales y de derecho que dan contenido a la formación de estos grupos. En ese sentido, las leyes de educación de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Honduras, México, Perú y Paraguay son fieles a la perspectiva bilingüe y pluricultural, pues establecen claramente que la enseñanza deberá ser en la lengua materna y respetando la multiculturalidad.

Por su parte, en Chile, la educación bilingüe solo se destina a «áreas de alta densidad indígena» (Ley 19.253), sin establecer el parámetro de alta densidad, y la Ley 20.370 señala:

En el caso de establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, dentro de los objetivos generales, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permiten comprender y expresar mensajes simples en lengua indígena reconociendo su historia y conocimientos de origen.

Además, existen normas que reglamentan contenidos específicos dentro de los programas nacionales de educación que tienen como uno de sus objetivos sensibilizar y dar a conocer a la población en general la riqueza de la diversidad étnica y cultural de los países, así como dignificar a las culturas ancestrales. Por ejemplo, Brasil integra a nivel curricular la historia de los pueblos indígenas y afrodescendientes con las leyes 10.639 y 11.645, que modifican la Ley General de Directrices de la educación nacional en Brasil (Ley 9.934 de 1996). Estas leyes obligan a todas las escuelas a enseñar «la historia y cultura afrobrasileña e indígena». Chile incluye dentro de su sistema educati-

vo el conocimiento de las culturas y lenguas; en Colombia se instrumenta para todos los niveles la cátedra de Estudios Afrocolombianos y Saberes Afrocolombianos, y en México se propone incluir dentro de los planes y programas a nivel nacional el origen y evolución de las lenguas.

También Perú, con la aprobación de la Ley para la Educación Bilingüe Intercultural (Ley 27.818 de 2002), propone el Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, que deberá «incorporar la visión y el conocimiento indígena; así como que la educación para los pueblos indígenas debe ser igual en calidad, eficiencia, accesibilidad y en todos los demás aspectos previstos para la población general» (artículo 2). Con ese espíritu impulsa la aprobación y difusión de las lenguas indígenas y, de manera particular, dentro de la ley que regula el «Uso, Preservación, Desarrollo, Recuperación, Fomento y Difusión de las Lenguas Originarias del Perú» apunta al «reconocimiento al ejercicio de los derechos lingüísticos de manera individual como colectiva, así como a recibir educación en su lengua materna y en su propia cultura bajo un enfoque de interculturalidad» (Ley 29.735 de 2011).

En la legislación en materia educativa de Argentina y Colombia se incorpora la participación de los miembros de las comunidades como un elemento clave para construir el modelo de educación indígena, con pleno respeto a estos grupos. Argentina lo expresa de la siguiente manera:

Art. 53. Para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, el Estado será responsable de: crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de educación intercultural bilingüe [y] promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En tanto en Colombia, a través del Ministerio de Educación Nacional, se señala la necesidad de trabajar en conjunto con líderes de las comunidades indígenas y afrodescendientes, a fin de lograr una educación pertinente hacia sus poblaciones, esto siempre con la asesoría del Ministerio, que será el responsable del desarrollo curricular así como del diseño de los materiales y otros recursos.

La atención a grupos étnicos es para el Ministerio de Educación Nacional un proyecto estratégico y transversal que se apoya en un amplio marco normativo, garantizando una educación pertinente y el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural. En este sentido, el cambio estructural en la atención educativa para los grupos étnicos se manifiesta en una política pública sectorial con énfasis intercultural y plurilingüe que reconoce, acompaña y se formula con la participación, concertación y en cooperación con las autoridades y organizaciones representativas de los pueblos indígenas, comunidades afrocolombianas, palenqueras, negras, raizales y rrom, con el fin de formular, diseñar e implementar los sistemas etnoeducativos propios, comunitarios e interculturales, con fundamento en los artículos 7.º y 10.º de la Constitución Política, el Título III Capítulo 3 de la Ley 115 de 1994, el Decreto Reglamentario 804 de 1995, la Ley 70 de 1993 y los convenios y tratados internacionales.

Administración y gestión del sistema educativo

El paradigma tradición / modernidad, que dominó la sociedad del pasado siglo, ha dado paso, en los comienzos del siglo xxi, al paradigma homogeneidad / diversidad, que sirve como marco de referencia explicativo para la mayoría de los conflictos que se producen en nuestros días. En una sociedad multicultural y diversa como la actual, las políticas públicas no deben ser unidimensionales, sino tener en cuenta que los bienes que distribuyen (salud, educación, seguridad, cultura, etc.) tienen como receptor a un público cada vez más heterogéneo. A partir de esta premisa, las políticas públicas deben orientarse a lograr la coexistencia de diferentes culturas y tradiciones en una esfera pública inicialmente ocupada por una cultura dominante, y ser capaces de gestionar la diversidad, que se ha convertido en sí misma en una forma de cultura (De Lucas, 2009, p. 93).

Los estados, a través de sus ministerios o secretarías de Educación, enfrentan grandes retos para diseñar e instrumentar acciones de política pública que garanticen a los pueblos indígenas y afrodescendientes en edades normativas su derecho a la educación. Por esta razón se han llevado a cabo una serie de políticas que permiten ofrecer una educación pertinente, acorde a los usos, costumbres y sistemas de valores culturales, que aseguren la igualdad de oportunidades educativas y reconozcan las necesidades que tienen los distintos grupos étnicos. Estos principios son los que guían a cada país a realizar gestiones de gobierno que se traducen en planes a mediano y largo plazo; o bien en proyectos y programas emergentes para responder a sus particularidades étnicas y a compensar positivamente las carencias y desventajas en los ambientes escolares a los que asisten.

Políticas públicas dirigidas a la atención de la población indígena y afrodescendiente

Como se describe en el capítulo anterior, los tamaños de las poblaciones indígenas y afrodescendientes, así como su distribución espacial, cambian entre los países de América Latina. Aquellos con presencia indígena, generalmente reconocen y miden a estas poblaciones en los censos de población, mientras que en algunos casos, aun cuando existen poblaciones afrodescendientes, no todos los países cuentan con un registro estadístico de su presencia. Esta mayor visibilidad de la población indígena ha implicado un mayor desarrollo de políticas educativas para ellos, en contraste con las destinadas a la población afrodescendiente, dejando un gran reto educativo para los países de la región, como se describe a continuación.

Con los pueblos indígenas

Hoy en día, Argentina, Brasil, Chile, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Paraguay y Perú presentan una gama de planes, programas y proyectos que están mayormente orientados a la mejora educativa de la población indígena.

Argentina aplica un Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), con el cual desarrolló distintas líneas de trabajo bajo una modalidad de gestión participativa en articulación con las jurisdicciones provinciales a partir del nivel de conocimientos de la situación educativa de los pueblos indígenas y del desarrollo de la EIB, con las organizaciones y comunidades indígenas, así como las instituciones de formación y capacitación docente, las universidades nacionales y las organizaciones de la sociedad civil de apoyo a la EIB, y cubrió el vacío existente hasta entonces en la política educativa del país en relación a los pueblos indígenas y sus derechos educativos.

El sistema educativo boliviano, al tener un carácter plurinacional, no cuenta con estructuras administrativas específicas para el desarrollo de planes, programas y acciones focalizadas destinadas a población indígena y afrodescendiente. Así, cada pueblo indígena y/o nacionalidad tienen los mismos derechos y prerrogativas para que se desarrollen los servicios de educación en pertenencia cultural. La ley de Educación creó el Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas (IPELC), con el objetivo de promover el desarrollo de las lenguas y culturas.

Brasil incluye una serie de estrategias para indígenas y quilombolas en más de uno de sus veinte objetivos o metas del Plan Nacional de Educación 2011-2018. Además, «con la intención de profundizar en el reconocimiento de la diversidad sociocultural de los pueblos indígenas en las políticas educacionales y ampliar el protagonismo de sus representantes entre los gestores públicos», el gobierno brasileño aprobó el Decreto N.º 6.861/2009 que dispone la organización y gestión de la Educación Escolar y Territorios Etnoeducacionales (TEE), tras consultas a la Comisión Nacional de Educación Escolar Indígena (CNEEI), instancia interinstitucional mayoritaria para la representación indígena, que tiene la función de «discutir, proponer y evaluar políticas, programas y acciones en el área de la Educación Escolar Indígena, que pertenece al Ministerio de Educación». De los 41 territorios planeados en todo el país, en 2015 existen 25 pactados, tres en proceso de implementación y 13 en proceso de consulta.

En Chile opera desde hace casi dos décadas, al interior del Ministerio de Educación, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), que busca «contribuir al desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos originarios y a la formación de ciudadanos interculturales en el sistema educativo». El objetivo es que «todos los estudiantes, sin condicionantes étnicas, adquieran conocimientos de la lengua y de la cultura de los pueblos originarios por medio de prácticas pedagógicas y gestión institucional intercultural». Esta política la acota a áreas de alta densidad indígena, donde se desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global. Al efecto podrá financiar o convenir, con los gobiernos regionales, municipalidades u organismos privados, programas permanentes o experimentales.

En Ecuador se crearon diferentes instituciones que inciden en la educación intercultural, tales como la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe y el Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales de los Pueblos y las Nacionalidades, entre otros, que en conjunto realizan una serie de programas, proyectos y lineamientos

enfocados a la educación intercultural bilingüe. Como ejemplo se puede mencionar el programa Guardianas de la Lengua, una unidad responsable de preservar la lengua, historia, conocimiento y saberes ancestrales de cada pueblo, permitiendo el diálogo entre los pueblos indígenas y los no indígenas; y el programa Uniforme con Pertinencia Cultural, cuyo objetivo es dotar a los niños con uniformes acordes a las culturas de cada pueblo. Otros programas están más dirigidos a la profesionalización y formación de los profesores.

Por medio de proyectos institucionales, El Salvador impulsa acciones para el mejoramiento de la calidad educativa y la creación de mecanismos destinados a atender a los pueblos indígenas. Entre ellos destaca un Programa de Revitalización de la Lengua Náhuat o Pipil de El Salvador, financiado por la UNESCO, con componentes que incluyen, por ejemplo, «la inmersión en náhuat para niños y niñas en edad preescolar». También, el Estado salvadoreño ha constituido la Dirección de Pueblos Indígenas para ocuparse de todos los asuntos vinculados con esta población, que también dinamiza la Comisión Intersectorial de Asuntos Indígenas, conformada por representantes de diferentes instancias del Gobierno, así como por representantes de los pueblos originarios.

La Secretaría de Educación de Honduras, a través del Decreto 93-97, postula:

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y sus técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

Con ello apunta a una educación bilingüe e intercultural que busca responder a la riqueza y diversidad cultural existente en el país, por lo que en 1990 pone en funcionamiento el Comité de Educación Bilingüe e Intercultural de la Moskitia Hondureña (CEBIMH), «con el propósito de implementar un educación intercultural bilingüe en la Moskitia Hondureña y mejorar los indicadores de rendimiento escolar de los niños y niñas de la Moskitia que año con año por varias décadas han registrado los niveles más bajos en relación a los demás departamentos».

En México, la educación destinada a la población indígena es reconocida como educación indígena, y su objetivo fundamental es promover el conocimiento de la pluralidad lingüística entre sus ciudadanos, así como el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Con la creación de la Dirección General de Educación Indígena en 1978, México busca también vigilar estrechamente «el cumplimiento de políticas públicas en favor de los grupos originarios y el desarrollo de acciones que permitan su inclusión en el sistema educativo, respetando su cultura y estimulando el uso de sus lenguas maternas». También la Dirección dirige sus esfuerzos a «la propuesta y diseño de normas, programas, contenidos, métodos, materiales y auxiliares didácticos que cumplan con criterios de pertinencia y respeto a la diversidad sociocultural y lingüística de los pueblos, además de asegurar la formación integral de los alumnos». En la atención educativa a la población indígena, el Estado mexicano ha transitado por «tres mo-

delos educativos: [...] el modelo evolucionista y la perspectiva de la enseñanza del español a los indígenas, el modelo bilingüe-bicultural y la perspectiva intercultural y bilingüe» (PORRAS y SALMERÓN, 2015: 4-10).

Paraguay elaboró una Agenda Estratégica para la Educación 2014-2018 que define las prioridades de la política educativa, tomando en consideración el Plan de Gobierno y el Plan Nacional de Educación 2024. El plan de implementación del modelo educativo plurilingüe desde los pueblos indígenas del Paraguay 2013-2018 tiene como objetivo «mejorar la educación escolar de los pueblos indígenas en Paraguay garantizando la calidad educativa, conforme al marco legal vigente contempla los siguientes ejes de intervención: estructura política, política lingüística, diseños curriculares, formación docente y actualización técnica, comunicación intercultural, infraestructura y alimentación, materiales educativos».

La Ley para la Educación Bilingüe Intercultural de Perú establece que:

Los planes, programas y acciones públicas que se formulan y ejecutan deben concordarse con las políticas nacionales de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad; de Educación Intercultural y Bilingüe; y de Educación Rural. Asimismo, toman en cuenta los contextos socioculturales existentes a nivel regional y local (artículo 11.2).

Dicha ley destaca la participación del Estado para:

[...] asegurar, a través de los programas estatales de educación primaria, secundaria y universitaria, el derecho de todas las personas a hablar una o más lenguas originarias; y el de quienes tienen como lengua materna una lengua originaria puedan aprender el castellano, sin que ello implique el reemplazo de una lengua por otra (artículo 12).

Argentina, Chile y México coinciden en la importancia de ofrecer algún tipo de apoyo monetario a docentes y estudiantes indígenas, por lo que una de las políticas públicas dirigidas a ellos es contar con programas de becas. Argentina reporta que en el período 2003-2013 se otorgó un total de 61.841 becas para estudiantes indígenas, que promovían la participación activa de las comunidades «ya que ellas mismas participaban en la selección de los beneficiarios acorde a una metodología comunitaria, en la cual eran elegidos los becarios según los criterios de necesidad que la asamblea de la comunidad indígena resuelva de común acuerdo entre sus miembros». Además, se otorgaron 17.571 becas para la formación docente de estudiantes pertenecientes a los pueblos originarios que asisten a los profesorados de los niveles iniciales, primario y secundario de todo el país.

Con el fin de facilitar su acceso al sistema educativo, en Chile la ley de presupuestos del sector público considera recursos especiales para el Ministerio de Educación destinados a satisfacer un programa de becas indígenas que ofrezca un beneficio económico a estudiantes de enseñanza básica, media y superior de ascendencia indígena de situación socioeconómica vulnerable y

buen rendimiento académico. Esta ley va más allá y ordena que «en su confección, orientación global y en el proceso de selección de los beneficiarios, deberá considerarse la participación de la Corporación de Desarrollo Indígena».

México también dispone de un conjunto de programas de becas que contemplan la atención de la población indígena. El Promajoven busca asegurar la permanencia y egreso satisfactorio de la educación básica de madres jóvenes y jóvenes embarazadas, y tiene presencia en 486 municipios indígenas en donde brinda atención a 8.521 becarias, de las cuales 1.392 se identifican como población indígena. El programa Cruzada Nacional Contra el Hambre, que intenta abatir el hambre para garantizar el derecho de toda persona a una alimentación nutritiva, suficiente y de calidad, el cual tiene presencia en 303 municipios; en el año 2012 atendió a un poco más de 16 mil jóvenes y en 2013 a un poco más de 17 mil becarias que en su mayoría cursan la educación básica en el sistema. Además, con apoyo de diversas instancias estatales y federales de atención a la mujer, se han brindado diversos apoyos a las becarias, especialmente en salud sexual y reproductiva.

Asimismo, con el objetivo de apoyar la atención a las poblaciones indígenas, el sistema educativo de Perú aplica un esquema para otorgar bonos especiales a los docentes que laboran en educación intercultural bilingüe de zonas fronterizas y rurales a través del DS N.º 014-2014-EF, que establece la asignación temporal siguiente: escuela unidocente: S/.200; escuela multigrado: S/.140; escuela EIB: S/.50; docente bilingüe en IE EIB: S/.100; rural: de S/.70 a S/.200 según zona establecida por MEF; escuela en frontera: S/.100; escuela en VRAEM: S/.300. Ello como un mecanismo que permite ofrecer estímulos económicos destinados a los docentes dedicados a la enseñanza de los niños indígenas en áreas lejanas o asiladas de los centros urbanos.

Aun cuando Uruguay no tiene una historia de reconocimiento de sus pueblos indígenas, entre las acciones de política dirigidas a esta población se observan avances. En el marco del análisis de la institucionalización de la participación indígena en el Estado, existen hasta el momento dos casos de participación en instituciones estatales: un representante del CONACHA participa desde el 2006 como miembro de la Comisión Honoraria contra el Racismo, la Xenofobia y toda otra forma de Discriminación⁷¹ y muy recientemente la Unidad Étnico Racial del Ministerio de Relaciones Exteriores⁷² ha incorporado a una representante del CONACHA como asesora en asuntos indígenas, lo cual comprueba que el gobierno uruguayo tiene una firme voluntad de avanzar en el reconocimiento de la identidad indígena y sus aportes.

⁷¹ Comisión honoraria creada por el Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, reunidos en Asamblea General, mediante la Ley N.º 17.817 del 6 de septiembre de 2004.

⁷² Unidad creada por Decreto Presidencial CE N.º 188.309 del 27 de julio de 2012, en la estructura organizativa de la Unidad Ejecutora 001 Ministerio de Relaciones Exteriores, con dependencia jerárquica directa de la Dirección General de Secretaría de dicha cartera.

Con los pueblos afrodescendientes

Colombia centra su atención en la población afrodescendiente pues, en su territorio, este grupo representa una proporción de niños y jóvenes en edad normativa mayor a la de aquellos de población indígena; por tanto, dispone de políticas públicas que contienen acciones específicas para asegurar que estas poblaciones ejerzan su derecho a la educación obligatoria.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia trabaja desde 1996 en una política de etnoeducación para las comunidades negras, al crear una Comisión Pedagógica que asesore dicha política con representantes de las comunidades. Asimismo, con la población afrocolombiana, negra, palenquera y raizal «se avanza en la elaboración consensuada, puesta en práctica y fortalecimiento de trece proyectos y modelos etnoeducativos, propios e interculturales». También ha establecido ocho estrategias educativas dirigidas a los diferentes grupos étnicos (afrodescendientes, negros, palenqueros y raizales). En su Plan Sectorial de Educación 2011-2014 «han generado un nuevo escenario para el reconocimiento del enfoque diferencial y la exigibilidad de los derechos humanos como fundamento para el goce efectivo de los derechos de los grupos étnicos del país».

Otros países realizan también acciones dirigidas específicamente para dar atención a la población afrodescendiente. Ecuador opera un programa de formación continua para el pueblo afroecuatoriano, en el que a través de convenios con universidades nacionales se capacita a docentes del sistema intercultural en el que se incluyen a los docentes afroecuatorianos. En el caso de Honduras, la educación bilingüe e intercultural se institucionaliza también para los pueblos afrohondureños «como uno de los medios para preservar y estimular la cultura nativa de Honduras». Dicha educación bilingüe e intercultural se implementa mediante el Programa Nacional de Educación para las Etnias Autóctonas y Afroantillanas de Honduras (PRONEEAAH), entre otras acciones complementarias debidamente coordinadas.

Cabe mencionar que, aun cuando las cifras oficiales mexicanas no registran poblaciones afrodescendientes, existe una preocupación del gobierno mexicano por este grupo poblacional, por lo que en el Censo de Población de 2015 se incluyeron reactivos que buscan conocer el número de afrodescendientes que habitan en el territorio mexicano. Asimismo, la Dirección General de Educación Indígena ha externado su preocupación, por lo que actualmente desarrolla una propuesta de atención específica «que permita enriquecer el conocimiento e impulso de las culturas africanas y áfrico-americanas, de manera que los educandos amplíen la conciencia de seres sociales con influencias étnicas, culturales y lingüísticas múltiples, donde lo local se ha visto reforzado y potenciado con nutrientes geográficamente lejanos, cuyos antecedentes es importante valorar».

Además, existen esfuerzos por parte de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas para identificar a las poblaciones afrodescendientes actuales a través de su ubicación geográfica (PORRAS y SALMERÓN, 2015: 23).

Perú informa que en los últimos años se ha considerado una atención diferenciada para estudiantes de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Entre las propuestas dirigidas a la atención de la población afroperuana, el sistema educativo aplica iniciativas que buscan una mayor difusión con materiales educativos para alumnos y docentes con el fin de reivindicar su historia, identidad y ciudadanía, y la creación de espacios participativos para los docentes; así como la construcción de condiciones de aprendizaje a partir de un enfoque etnoeducativo afroperuano.

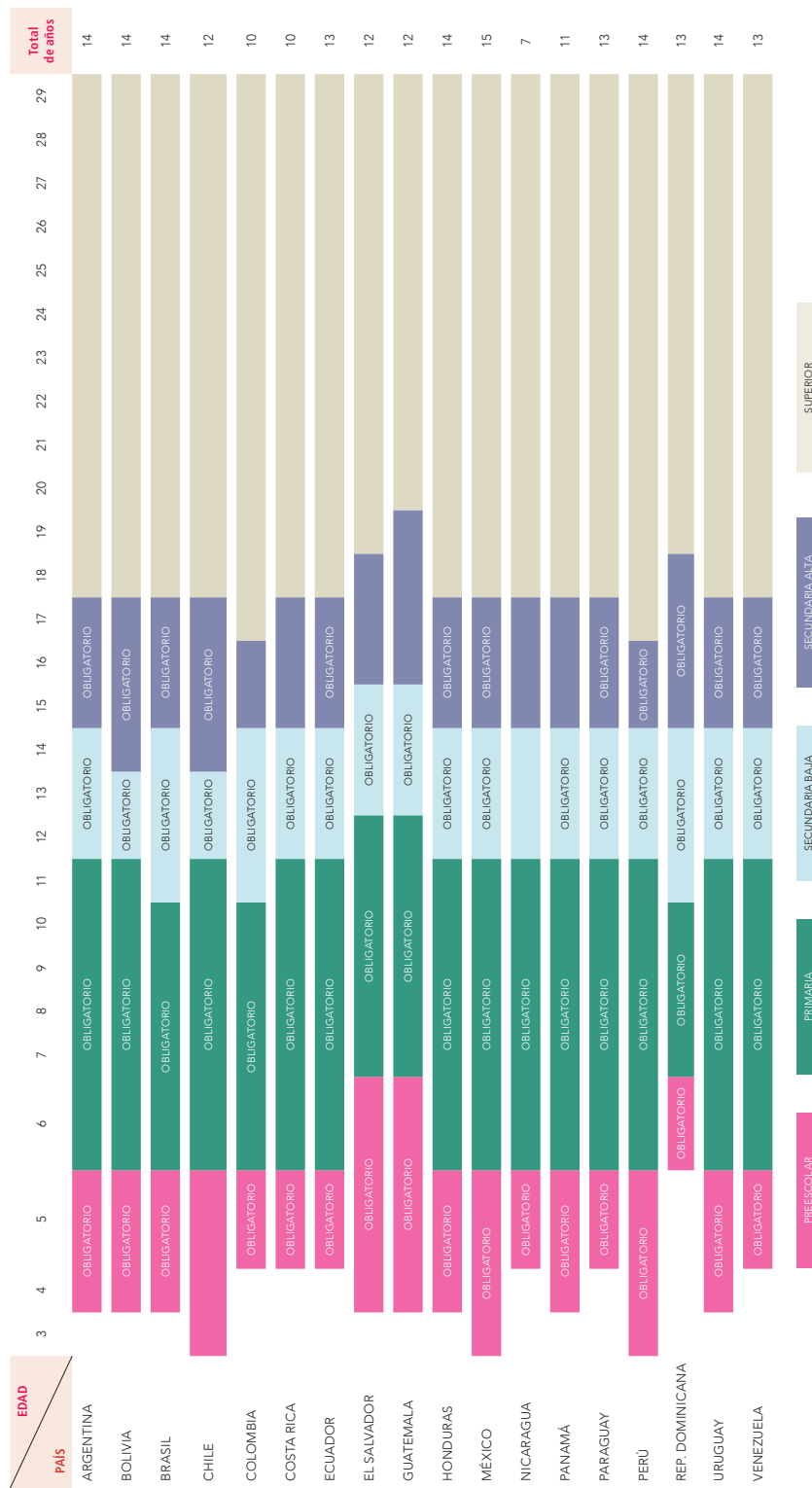
Por su parte, Uruguay señala que en cuanto a las políticas sociales dirigidas a la población afrodescendiente inserta en el sistema educativo, el país se encuentra «empeñado en enmendar carencias y omisiones del pasado, mediante la implementación de acciones afirmativas». Recientemente (2013), en favor de este grupo poblacional, ha seguido los lineamientos internacionales promulgando una ley «que aplica políticas afirmativas con el objetivo de asegurar que el sistema de becas y apoyo estudiantil, así como el empleo dentro del Estado, contemple la inequidad existente entre la población afro y no afro».

Estructura y organización de los sistemas educativos nacionales

Los sistemas educativos de los países de América Latina difieren en el número de niveles y grados escolares a los que sus constituciones políticas les obligan, en su compromiso de garantizar el derecho a la educación de su población. Por lo general, la modalidad escolarizada o formal está organizada por niveles y tipos de servicio, para asegurar la continuidad del proceso educativo de manera sistemática y secuencial.

Como se puede observar en la tabla 3.1, las estructuras de los sistemas educativos son muy similares: todos contemplan desde la educación inicial hasta la educación superior, pero varían en las edades teóricas en las que los alumnos deben cursarlas, en el número de grados escolares y en los niveles educativos. Más adelante se revisan los objetivos de cada nivel, así como los servicios y modalidades educativas que ofrecen a la población indígena y afrodescendiente.

Tabla 3.1. Edad ideal o típica para cursar cada nivel educativo y situación de obligatoriedad por país.



Fuente: INEE (2015). Elaboración propia a partir de información de la Guía Informe en los países de Iberoamérica y Leyes de Educación, varios años.

Como se puede observar, las edades teóricas o normativas varían en uno a tres años escolares entre los países. México se distingue por ser el país que establece la obligatoriedad de escolaridad con el mayor número de años, quince. Esto ocurre así porque considera como obligatoria para sus niños la educación preescolar (CINE 0), con tres grados escolares y edades normativas de 3 a 5 años de edad. En contraste, Nicaragua se compromete a ofrecer solo siete años de educación a sus ciudadanos, uno de preescolar y seis de primaria. Llama la atención que el sistema educativo de Chile es el único donde el nivel preescolar no es obligatorio⁷³ y que los de Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, Nicaragua, Paraguay, República Dominicana y Venezuela solo ofrecen un grado obligatorio de este nivel.

La gratuidad va de la mano con la obligatoriedad, ya que los gobiernos, al establecer un nivel educativo como obligatorio, se comprometen a garantizar a la población su acceso, aunque no siempre ocurre así. Cada Estado debe proveer de los recursos necesarios y suficientes a fin de evitar que ese costo sea un obstáculo para ejercer el derecho a la educación obligatoria. En la tabla 3.2 se muestra la relación de los países de la región y su situación en relación a estos dos criterios.

Tabla 3.2. Situación de obligatoriedad y gratuidad de los niveles

País	Situación	CINE 0	CINE 1	CINE 2	CINE 3	CINE 5	CINE 6
		Preescolar	Primaria	Secundaria baja	Secundaria alta	Superior	
						Universitaria	Postgrado
Argentina	Obligatoriedad	X	X	X	X		
	Gratuidad	O	O	O	O		
Bolivia	Obligatoriedad	X	X	X	X		
	Gratuidad	O	O	O	O	O	
Brasil	Obligatoriedad	X	X	X	X		
	Gratuidad		O	O			
Chile	Obligatoriedad		X	X	X		
	Gratuidad	O	O	O	O		
Colombia	Obligatoriedad	X	X	X			
	Gratuidad		O	O	O		
Costa Rica	Obligatoriedad	X	X	X			
	Gratuidad	O	O	O	O		
Ecuador	Obligatoriedad	X	X	X	X		
	Gratuidad	O	O	O	O	O	
El Salvador	Obligatoriedad	X	X	X			
	Gratuidad	O	O	O	O		
Guatemala	Obligatoriedad	X	X	X	X		
	Gratuidad	O	O	O	O		
Honduras	Obligatoriedad	X	X	X	X		
	Gratuidad	O	O	O	O		
México	Obligatoriedad	X	X	X	X		
	Gratuidad	O	O	O	O		
Nicaragua	Obligatoriedad	X	X				
	Gratuidad	O	O	O	O		

⁷³El 11 de diciembre de 2013 se aprobó la Ley 20.710 de Reforma constitucional que establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el nivel medio menor la cual aún no ha entrado en vigencia. (Disponible en <http://bcn.cl/1m7ss>)

País	Situación	CINE 0	CINE 1	CINE 2	CINE 3	CINE 5		CINE 6
		Preescolar	Primaria	Secundaria baja	Secundaria alta	Superior Universitaria	Postgrado	
Panamá	Obligatoriedad	X	X	X				
	Gratuidad	O	O	O				
Paraguay	Obligatoriedad	X	X	X	X			
	Gratuidad	O	O	O	O			
Perú	Obligatoriedad	X	X	X	X			
	Gratuidad	O	O	O	O	O		
Uruguay	Obligatoriedad	X	X	X	X			
	Gratuidad	O	O	O	O			
Venezuela	Obligatoriedad	X	X	X	X			
	Gratuidad	O	O	O	O	O		

Fuente: INEE (2015). Elaboración propia a partir de información de la Guía Informe en los países de Iberoamérica.

Un primer resultado indica que el nivel primario (CINE 1) está cubierto en cuanto a la obligatoriedad y la gratuidad en todos los países de la región. En cambio, en Colombia y Brasil el preescolar (CINE 0) es obligatorio pero no gratuito; mientras que en Chile, aunque no es obligatorio, sí se presenta la gratuidad. Con relación a la secundaria baja (CINE 2), la gratuidad está asegurada en todos los países, incluyendo Nicaragua, donde este nivel no es obligatorio. En los países donde es obligatoria la secundaria alta (CINE 3), se garantiza la gratuidad, excepto en Brasil; en contraste, en Colombia, Costa Rica, El Salvador y Nicaragua, aunque este nivel es gratuito, no es obligatorio. Y en Panamá este nivel ya no se considera obligatorio y por lo tanto tampoco es gratuito. Por último, cabe resaltar que en Argentina, Bolivia, Ecuador, Perú y Venezuela la enseñanza superior universitaria (CINE 5) es gratuita.

Objetivos de la educación

Existe una concordancia casi total en el planteamiento de los objetivos generales que persiguen los sistemas educativos de la región para cada uno de los niveles educativos que los componen. En la educación inicial estos se centran en estimular y fortalecer el desarrollo integral que involucra los aspectos físico, psicológico, intelectual y social de los niños y niñas. En el nivel primario hay un énfasis en proporcionar a los alumnos los conocimientos y destrezas básicas de la lectura, escritura y matemáticas como herramientas básicas para atender las asignaturas, así como el desarrollo de habilidades sociales para una mejor convivencia. Colombia, El Salvador, México, Perú y Uruguay buscan un fortalecimiento de la formación primaria con el nivel de secundaria, mientras que en Brasil y Paraguay agregan la importancia de preparar a los educandos para su participación responsable en la sociedad.

Los objetivos de la educación media en Chile y Honduras son los mismos que en el resto de los países. Este nivel es visto como una oportunidad de lograr una formación más profunda y consolidada de los niveles anteriores y la posibilidad de acceder algún trabajo o continuar a estudios superiores. La educación superior permite una mayor especialización y profundización en los diferentes campos de la ciencia, tecnología, la docencia y la investigación, lo cual asegura la formación de profesionales que pueden impulsar el desarrollo de sus sociedades.

Las necesidades de servicios educativos para los niños y jóvenes en edad normativa de las poblaciones indígenas y afrodescendientes

Si bien es cierto que existe un consenso en los países con relación a los fines de la educación, los sistemas educativos, al igual que las sociedades, deben de afrontar la diversidad cultural y étnica que los caracterizan. Ello supone contar con una respuesta educativa para esta diversidad dentro de un marco que considera el cumplimiento irrestricto del derecho que cada alumno tiene a recibir una educación de calidad, pertinente e inclusiva, esto es, con igualdad de oportunidades educativas para que todos alcancen los resultados educativos esperados.

Los volúmenes poblacionales indígena y afrodescendiente de acuerdo a los niveles educativos

Los procesos migratorios, sociales y políticos que anteceden a los actuales asentamientos poblacionales en América Latina han dado como resultado que los volúmenes de los grupos indígenas y afrodescendientes con los que cuenta cada país representen una tensión diferente para que sus sistemas educativos cumplan con lo dispuesto en las normas y leyes que los obligan a garantizar la educación obligatoria de sus ciudadanos. En la tabla 3.3 se presentan las cifras más recientes de cada país⁷⁴ sobre el total de niños y jóvenes de estos grupos poblacionales que se encuentran en las edades normativas para estudiar los niveles educativos obligatorios.

⁷⁴ Ver capítulo 2 para conocer las fechas y formas de obtención de la información.

Tabla 3.3. Población en edad ideal o típica para cursar cada nivel educativo por país según condición étnica

País	Preescolar			Primaria			Secundaria baja			Secundaria alta										
	Población Total	Indígena	Afrodescendiente	Población Total	Indígena	Afrodescendiente	Población Total	Indígena	Afrodescendiente	Población Total	Indígena	Afrodescendiente								
			Absolutos			%			Absolutos			%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%		
Argentina (2010)	1 335 999	33 527	2,5	4 428	0,3	15 460	0,4	2 104 527	63 156	3,0	8 797	0,4	2 111 430	61 297	2,9	8 250	0,4			
Bolivia (2012)	424 624	147 159	34,7	820	0,2	453 448	37,4	2 558	0,2	449 747	175 982	39,1	978	0,2	885 152	352 406	39,8	2 132	0,2	
Brasil (2010)	5 802 254	41 131	0,7	3 060 005	52,7	15 542 603	100 283	0,6	8 581 176	55,2	13 661 545	56,7	7 741 551	56,7	10 357 874	51 367	0,5	5 810 023	56,1	
Chile (2011)	688 174	74 779	10,9	n.a.	n.a.	1 370 622	147 168	10,7	n.a.	n.a.	517 541	50 228	9,7	n.a.	n.a.	1 118 586	110 242	9,9	n.a.	n.a.
Colombia (2005)	877 291	39 574	4,5	101 882	11,6	4 306 796	179 476	4,2	472 386	11,0	3 450 872	128 196	3,7	382 295	11,1	1 655 598	60 443	3,7	187 126	11,3
Costa Rica (2011)	66 984	1 774	2,6	5 135	7,7	429 357	10 999	2,6	35 642	8,3	232 772	5 741	2,5	19 607	8,4	243 153	5 550	2,3	20 020	8,2
Ecuador (2010)	287 751	25 701	8,9	21 638	7,5	1 893 778	157 080	8,3	143 728	7,6	884 619	73 118	8,3	66 237	7,5	868 714	68 649	7,9	64 646	7,4
El Salvador (2007)	379 666	909	0,2	376	0,1	860 457	2 108	0,2	1 046	0,1	401 543	995	0,2	573	0,1	362 563	816	0,2	450	0,1
Honduras (2001)	361 168	26 020	7,2	3 180	0,9	1 032 329	71 340	6,9	9 977	1,0	467 230	30 832	6,6	4 824	1,0	431 105	26 745	6,2	4 283	1,0
México (2010)	6 529 727	762 713	11,7	n.a.	n.a.	13 340 939	1 585 684	11,9	n.a.	n.a.	6 500 432	793 614	12,2	n.a.	n.a.	6 741 877	806 189	12,0	n.a.	n.a.
Nicaragua (2005)	132 825	6 965	5,2	580	0,4	782 765	39 218	5,0	3 544	0,5	407 711	19 305	4,7	1 862	0,5	360 357	17 000	4,7	1 704	0,5
Panamá (2010)	127 097	25 456	20,0	7 256	5,7	402 380	74 786	18,6	26 195	6,5	203 997	32 164	15,8	15 879	7,8	178 668	27 567	15,4	13 833	7,7
Paraguay (2012)	146 875	3 357	2,3	n.a.	n.a.	869 243	18 797	2,2	n.a.	n.a.	424 504	8 880	2,1	n.a.	n.a.	415 342	8 498	2,0	n.a.	n.a.
Perú (2013)	1 214 421	70 838	11,5	n.a.	n.a.	2 884 410	275 138	12,8	n.a.	n.a.	2 515 355	299 687	13,0	n.a.	n.a.	1 543 761	178 944	11,8	n.a.	n.a.
R. Dominicana (2010)	175 128	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	787 265	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	764 108	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	799 699	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Uruguay (2013)	95 240	6 646	7,0	15 236	16,0	300 800	20 868	6,9	47 770	15,9	160 993	12 087	7,5	24 941	15,5	167 358	11 519	6,9	24 952	14,9
Venezuela (2011)	487 967	18 242	3,7	245 528	50,3	2 949 326	105 052	3,6	1 591 321	54,0	1 481 850	50 771	3,4	833 848	56,3	1 580 682	49 966	3,2	877 867	55,5

 Fuente: Elaboración propia. Véase cuadro 2.2
 n.a.: No aplica.

En términos relativos, Bolivia, Panamá, México y Perú⁷⁵ cuentan con los porcentajes más altos de indígenas que se ubican en edades teóricas o ideales para asistir la educación preescolar, primaria, secundaria baja y secundaria alta. La mayor carga poblacional es para Bolivia, con altas proporciones de niños y jóvenes en edades normativas para cursar la educación obligatoria: 34,7% (4 y 5 años), 37,4% (6 a 11 años), 39,1% (12 a 13 años) y 39,8% (14 a 17 años), respectivamente. Le sigue Panamá con 20% (4 y 5 años), 18,6% (6 a 11 años) y 15,8% (12 a 14 años) en los niveles educativos correspondientes. México reporta un 11,7% de la población indígena en edad normativa preescolar (3 a 5 años), 11,9% en primaria (6 a 11 años), 12,2% (12 a 14 años) en secundaria baja y 12% en secundaria alta (15 a 17 años). Le sigue Perú con 11,5% (3 a 5 años), 12,8% (6 a 11 años), 13% (12 a 14 años) y 11,8% (15 a 16 años), en ese orden.

En contraste, para los sistemas educativos de Brasil y El Salvador estos grupos de edad representan porcentajes mínimos: en el caso de Brasil oscilan entre el 0,6% (6 a 10 años) y 0,5% (11 a 14 años), mientras que en El Salvador se mantienen en 0,2% a lo largo de todo su trayecto obligatorio (4 a 6 años, 7 a 12 años y 13 a 15 años).

Al considerar los valores absolutos que estos grupos representan para algunos sistemas educativos, se observa que México, Bolivia y Perú son los que requieren mayores esfuerzos y recursos para atender un volumen considerable de alumnos a quienes deben de garantizar su derecho a la educación obligatoria de acuerdo a su normativa. En México, la población indígena en edades ideales para cursar los cuatro niveles alcanzan un total de 3.948.200 de indígenas menores de 18 años; le siguen Bolivia con 1.128.995 y Perú con 824.607 niños y jóvenes indígenas.

En el caso de los afrodescendientes, Brasil y Venezuela reportan los porcentajes más altos de niños y jóvenes en edades teóricas para cursar la educación obligatoria. Ambos deben estar preparados para atender a más de la mitad de los niños y jóvenes de esos grupos. En el sistema educativo de Brasil, estos grupos representan en primaria 55,2% (6 a 10 años), y en secundaria baja, 56,7% (11 a 14 años). Algo similar ocurre en Venezuela, pero su tramo educativo obligatorio abarca más niveles, desde el preescolar hasta la educación media, por lo que debe asegurar servicios educativos acordes a estos grupos en la siguiente proporción: 50,3% (5 años) para preescolar; 54% (6 a 11 años) en primaria; 56,3% (12 a 14 años) en secundaria baja, y 55,5% (15 a 17 años) en secundaria alta. Ambos países también reúnen la mayor cantidad de menores afrodescendientes en estas edades normativas: en Brasil hay en total 25.192.755 de niños y jóvenes, y en Venezuela 3.548.564. Cabe señalar que los registros censales de Argentina, Chile, México,⁷⁶ Paraguay y Perú no identifican a la población afrodescendiente, por lo que actualmente no consideran servicios especiales para ellos.

⁷⁵ En el caso de Perú y México, la captación censal de población indígena se hace a través de la variable «hablantes de lengua indígena». Ver tabla Anexo 3.1.

⁷⁶ Es a partir de la Encuesta Intercensal de 2015 que se utilizarán reactivos para identificar la población afrodescendiente en México.

Modalidades o tipos de servicio educativo para la atención de poblaciones indígenas y afrodescendientes

En este apartado se describen aquellas modalidades o servicios que los sistemas nacionales de educación han creado para atender a la población indígena y afrodescendiente. Estas modalidades / servicios dan respuesta a requerimientos específicos que estas poblaciones demandan para su formación, y tienen como propósito garantizar no solo el derecho a la educación sino también al principio de diversidad e inclusión. Estas denominaciones cambian de país a país; por ejemplo, en México las «modalidades» refieren a las «formas» educativas: *escolarizada*, *mixta* o *no escolarizada*, mientras que por «tipo de servicio» distingue a la población que atiende, que en el nivel básico puede ser *general*, *comunitario* e *indígena*.

Como se mencionó anteriormente, Bolivia, Chile, El Salvador, Paraguay, Perú y Uruguay no cuentan con modalidades o servicios específicos para la población indígena ni afrodescendiente, sino que toda la población es atendida dentro de un esquema único; sin embargo, al interior de sus sistemas educativos pueden existir dispositivos o programas para la atención de esas poblaciones.

Los países cuyos sistemas educativos funcionan con una modalidad / servicio para la población indígena y/o afrodescendiente son Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, El Salvador, Honduras y México. La forma en que cada uno de ellos ha conceptualizado este tipo de educación se detalla a continuación.

En Argentina la educación intercultural bilingüe (EIB) es parte de ocho modalidades del sistema educativo nacional, y donde se garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas «a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida». Asimismo, la EIB «promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias». La interculturalidad y el bilingüismo son entendidos desde la complejidad del mundo actual en relación con la heterogeneidad lingüística y cultural de sus poblaciones. La multiculturalidad creciente de los espacios nacionales, junto con la mayor presencia política indígena, marcan significativamente el contexto en el cual hoy se desarrolla la EIB, planteando nuevos retos en sus formulaciones y aplicaciones.

Si bien Brasil considera la educación escolar indígena una «modalidad», o sea, un modo específico de planear y hacer pedagogía en razón de la interculturalidad y la diversidad lingüística, es a través de los Territorios Etnoeducacionales (TEE) que se propone:

[...] construir un nuevo modelo de plan y gestión de la educación escolar indígena, cuya principal referencia es la forma como los pueblos indígenas se organizan, sus territorialidades, sus especificidades sociolingüísticas, políticas, históricas, geográficas y sus relaciones intersocietarias. Aquellos son definidos a partir de la consulta a los pueblos indígenas y están relacionados a su movilización política y a la garantía de sus territorios.

Colombia, a través de los años, ha ido construyendo el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), el cual contempla tres ejes: a) el político-organizativo, que se refiere «a los fundamentos históricos, territoriales, culturales, políticos, organizativos, ley de origen / derecho mayor, articulaciones externas y sus efectos»; b) el pedagógico, que «relaciona las pedagogías indígenas propias, sus procesos y principios pedagógicos, el Plan Educativo Indígena, Cultural, Comunitario y Territorial, el Proyecto Educativo Comunitario, Semillas de vida y educación universitaria», y c) la administración y gestión, que contiene «los principios de administración propia, el rol de las autoridades indígenas, la estructura del SEIP, órganos de participación, espacios de diálogo de saberes, la administración del SEIP y el relacionamiento de los dinamizadores».

Dicho sistema instrumenta la modalidad conocida como «etnoeducación», que se entiende como:

[una] educación para grupos étnicos que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones. La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura (Ley 115 de 1994, Ley General de Educación de Colombia).

Ecuador dispone de una modalidad / servicio para grupos indígenas denominada Educación Intercultural Bilingüe, que establece equivalencias de las unidades de aprendizaje del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) con los años / grados y niveles de educación general básica. Su servicio educativo dirigido a la población indígena «prioriza la educación personalizada, científica y creativa a fin de potenciar al máximo las capacidades intelectuales, psicológicas, físicas y artísticas de la persona a través de las siguientes modalidades: presencial; semipresencial y a distancia y la modalidad virtual».

El sistema educativo de El Salvador contempla una atención diferenciada a las poblaciones indígenas dentro de su modalidad regular, con avances en su institucionalización. El Estado salvadoreño ha constituido la Dirección de Pueblos Indígenas, que funciona al interior de la Secretaría de Cultura de la Presidencia, y es la dependencia del Estado destinada a ocuparse de todos los asuntos vinculados con esta población. Dicha Dirección también dinamiza la Comisión Intersectorial de Asuntos Indígenas, que está conformada por representantes tanto de diferentes instancias del Gobierno como de los pueblos originarios.

Los servicios educativos de Honduras enfatizan «la inclusión permanente de conocimientos, tecnologías, valores y prácticas de las distintas culturas, en torno a los contenidos de aprendizaje propios de las diferentes áreas de formación». Para asegurar su implementación, recientemente (2013) creó la Dirección General de Educación Intercultural Multilingüe (DIGEIM), que de acuerdo a la Ley Fundamental de Educación se convirtió en Subdirección General de Educación para Pueblos Indígenas y Afrohondureños (SDGEPIAH).

Por último, en México la Dirección General de Educación Indígena de la Subsecretaría de Educación Básica es la encargada de atender la educación de los pueblos indígenas, a través de un conjunto de acciones y estrategias de gestión, profesionalización y contextualización curricular. Esta modalidad o tipo de servicio, denominado Educación Indígena, parte de una concepción «filosófico-educativa que se encuentra centrada en la justicia social, equidad, inclusión, pertinencia y calidad»:

Si bien se parte del currículo nacional para la educación básica que todos los niños y adolescentes del país deben cubrir, en tanto conjunto de fines, propósitos, contenidos y estrategias para formar los conocimientos, habilidades y valores sustanciales que los ciudadanos requerimos para funcionar en nuestro entorno local, nacional y global, se reconoce plenamente la importancia de aprehender los conocimientos ancestrales y vincular los saberes locales con los propuestos en los programas de estudio nacionales. Lo anterior parte del reconocimiento y valoración de la diversidad social, étnica, cultural y lingüística de nuestro país, así como la urgencia de proporcionar servicios educativos pertinentes a las necesidades específicas de los alumnos que atiende la educación básica, han permitido el desarrollo de un modelo para la diversificación y contextualización curricular.

Con relación a los servicios dirigidos a los afrodescendientes, Colombia tiene proyectos dirigidos a la población afrocolombiana, negra, palenquera y raizal,⁷⁷ y además ha diseñado modelos educativos para los pueblos en condición de seminomadismo y una estrategia de atención educativa a pueblos de la Amazonia colombiana en alta vulnerabilidad.

Aun cuando Ecuador no considera una modalidad específica para la población afroecuatoriana, en coordinación con organizaciones sociales pertenecientes a este pueblo se está levantando información sobre sus saberes, tradiciones y cultura general de los afrodescendientes para incluirlos en currículo nacional, «con todo el derecho que les asiste por ser un colectivo humano que forma parte del Ecuador intercultural y plurinacional que se está construyendo».

En Honduras se aplica el mismo enfoque educativo intercultural bilingüe para los siete pueblos indígenas y dos pueblos afrodescendientes diseminados en 15 departamentos de los 18 que conforman el país. Y recientemente, en México, la Dirección General de Educación Indígena desarrolla un proyecto de atención específica que permitirá enriquecer el conocimiento e impulso de las culturas africanas y áfrico-americanas.

La modalidad / servicio que estos países ofrecen a las poblaciones objetivo abarca a algunos niveles educativos, tal y como se observa en la tabla 3.4.

⁷⁷ También ha trabajado en dispositivos para la población rrom: «Durante los tres últimos años se ha logrado concertar los lineamientos pedagógicos O'lasho Lungo Drom, documento que contiene los fundamentos de la educación propia del pueblo rrom sicharav muge shave o zakono te traín sar rrom ai te an shindé an de kumpeñy».

Tabla 3.4. Modalidades o servicios especializados en la atención de la población indígena y afrodescendiente por nivel educativo para países seleccionados

País	Nivel	Modalidad
Argentina	Inicial	Educación Intercultural Bilingüe
	Preescolar	
	Primaria	
	Secundaria	
Brasil	Educación Infantil	Educación Escolar Indígena
	Enseñanza fundamental	
	Enseñanza media	
	Educación Infantil	Educación Quilombola
	Enseñanza fundamental	
Enseñanza media		
Colombia	Inicial	Etnoeducación
	Básica	
	Secundaria	
Ecuador	Inicial	Educación Intercultural Bilingüe
	Preparatoria	
	Básica elemental	
	Básica media	
	Básica superior	
Bachillerato		
Honduras	Pre-básico	Educación Intercultural Bilingüe
	Básico	
	Medio	
México	Inicial	Educación Indígena
	Preescolar	
	Primaria	
	Preescolar	Educación Comunitaria
	Primaria	
	Secundaria	
Bachillerato	Intercultural	
Perú	Preescolar	Educación Bilingüe Intercultural
	Primaria	
	Secundaria	

Fuente: INEE (2015). Elaboración propia a partir de información de la Guía Informe en los países de Iberoamérica.

En todos los casos, la modalidad / servicio es considerada para preescolar y primaria, ya que son los niveles en los que se establece que se debe rescatar la lengua materna y la cultura de la comunidad. Al menos así lo señalan Argentina, México y Perú.

Argentina señala la importancia de esta atención educativa desde su nivel inicial, ya que es ahí donde se comienzan a significar los ambientes y contextos diversos de las diferentes comunidades indígenas:

[...] indica adecuarse y diferenciarse en su diseño y ejecución, considerando las características sociolingüísticas y socioculturales de los alumnos y alumnas que asisten a los jardines, partiendo

de la premisa que la familia y la comunidad de pertenencia constituyen el primer centro de relación y acción desde donde se propicia la conformación de la identidad personal y colectiva. [...] Hay una recuperación de las prácticas comunitarias, donde las voces y sus producciones se amplían desde la mirada de la cultura propia.

La recuperación de la lengua con el fin de preservarla continúa en otros niveles. En primaria, el propósito es fortalecer la participación comunitaria y los procesos identitarios de los pueblos, lo que se afianza en el nivel secundario. Para el sistema educativo argentino, la modalidad de educación intercultural bilingüe «no se acota solo a lo pedagógico sino a la formación de un nuevo tipo de sociedad intercultural donde se respeten y se valoren las distintas culturas y lenguas presentes en el país».

México también hace énfasis en el nivel inicial por el papel que juega la lengua en el desarrollo los niños menores de tres años. En este país, el preescolar se orienta hacia un proyecto didáctico que tiene como principio fundamental «que las niñas y niños conozcan su cultura por medio de una investigación que harán en su comunidad», lo que tiene como objetivo un «acercamiento con informantes de la propia comunidad quienes son poseedores y han sido transmisores del conocimiento de los pueblos indígenas por generaciones, así como de las sociedades migrantes que conservan y acumulan otros conocimientos». En tanto, el nivel primario busca «la inclusión de saberes y la cosmovisión de pueblos y comunidades con el fin de fortalecer las identidades sociales y culturales. Se busca, de esta manera, revertir los procesos de deterioro cultural y lingüístico a que han estado sujetos».

El sistema educativo de Perú incluye además a los afrodescendientes, pero para los grupos indígenas el Ministerio de Educación, a través de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB), «asume brindar progresivamente el servicio EIB consistente en docentes bilingües, materiales en lengua originaria y castellano como segunda lengua, y la implementación de la Propuesta Pedagógica EIB». De igual manera, funcionan las Instituciones Educativas Interculturales de Revitalización Lingüística (IIEE EIRL) a través de la RM N.º 630-2013, «donde se reconoce como IIEE EIRL a aquellas instituciones que atienden a estudiantes hablantes de una lengua originaria como su segunda lengua, o donde se encuentre en desuso o riesgo de extinción». Para la población afrodescendiente, en Perú «se viene atendiendo a los estudiantes afrodescendientes a través de la elaboración de material educativo, rutas de aprendizaje para docentes y acciones de difusión y sensibilización. Y se ha elaborado un Plan de Atención para una Educación Intercultural de Calidad para niñas, niños y adolescentes 2015-2024, en espera de aprobación para su plena ejecución».

Currículo específico para la atención de alumnos indígenas y afrodescendientes

Una parte medular de los modelos educativos se refiere al currículo y cómo este reconoce y se adecua para incorporar en sus enfoques la diversidad étnica, lingüística y cultural de cada país. A continuación se presentan las propuestas curriculares de Argentina, Bolivia, Colombia, Brasil, Chile, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Paraguay, Perú y Uruguay.

Argentina, El Salvador, Paraguay y Uruguay no cuentan con un currículo específicamente dirigido a los pueblos indígenas de sus naciones. Si bien es cierto que en los dos primeros la demanda de servicios educativos para esa población muestra porcentajes mínimos (en el primer caso cerca del 3% y en el segundo, de 2%), cada uno de los tres impulsan estrategias focalizadas para la atención de estos grupos poblacionales. En Argentina, se informa que en las escuelas con matrícula indígena no se trabaja con un currículo específico, «dado que la modalidad de educación intercultural bilingüe (MEIB) es transversal a los niveles obligatorios del sistema educativo», aunque de acuerdo a lo señalado las provincias han incorporado de manera aislada un currículo denominado Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). Aun cuando no existe un marco normativo que indique el currículo que se debe utilizar, en algunas provincias donde existe un número importante de indígenas, se adapta el existente a sus necesidades. Así, las provincias pueden implementar algunas materias curriculares específicas en los NAP para los niveles obligatorios de enseñanza dirigidos a la atención de la población indígena, con el propósito específico de que ellos reciban una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica.

Para Bolivia, desde la aprobación de la Ley de Educación 070, «el sentido principal del desarrollo curricular es responder a las demandas y necesidades de toda la pluralidad del Estado con un enfoque de descolonización». Para ello se crea un currículo regionalizado, cuya característica es contener las particularidades del contexto sociocultural, lingüístico y productivo de las regiones donde viven las naciones y pueblos indígena originarios, «expresándose en un conjunto organizado de planes, programas, objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y de evaluación que debe ser armonizado con el currículo base del sistema educativo plurinacional diseñado por el Ministerio de Educación».

En Paraguay, la educación indígena no cuenta con un currículo diferenciado, sino que se rige por el sistema educativo nacional, realizando adecuaciones al contexto. Se han realizado propuestas para la elaboración de un currículo específico para los pueblos indígenas «mediante el desarrollo de seminarios y talleres con referentes de los pueblos indígenas».

Aun cuando Uruguay establece en su Ley General de Educación la igualdad entre todos sus habitantes y su derecho a la educación, donde se incluye a la población indígena y afrodescendiente, incorpora en el currículo educativo de primaria y del primer ciclo de secundaria el reconocimiento de la diversidad cultural existente en el país: «En los currículos actuales de la enseñanza primaria y de educación media básica general (primer ciclo de enseñanza secundaria), se incluye el reconocimiento de la diversidad cultural que posee nuestro país, aunque solo en algunos niveles».

En ese mismo sentido, los planes y programas de estudio vigentes incluyen y reconocen la diversidad étnica y cultural de El Salvador:

Respecto a las lenguas de los pueblos originarios, las diferentes investigaciones realizadas en el país en torno al tema, evidencian la pérdida de hablantes nativos de los otros pueblos que en algún momento se asentaron en tierras salvadoreñas, a excepción de la lengua náhuat o

pipil, cuyo número de hablantes aún permite que se realice un trabajo de revitalización, acción con la cual el Ministerio de Educación está comprometido.

Antes se señaló que Brasil aplica un enfoque intracultural en sus programas educativos regulares, ya que se integra a nivel curricular la historia de los pueblos indígenas y afrodescendientes con leyes que obligan a todas las escuelas a enseñar la historia y cultura afrobrasileña e indígena.

También en Perú se impulsa una política nacional con el fin de «establecer un marco curricular nacional compartido, intercultural, inclusivo e integrador, que permita tener currículos regionales». Más específicamente, existe el Diseño Curricular Nacional vigente, aprobado mediante RM N.º 0440-2008-ED y modificado parcialmente por RM 199-2015-ED, que «asume los fines y principios de la educación como la ética, equidad, inclusión, calidad, democracia, interculturalidad, conciencia ambiental, creatividad e innovación».

En cambio, Ecuador ha desarrollado un currículo específico solo para los indígenas. En el modelo de educación intercultural bilingüe, su legislación educativa establece que el currículo de la educación intercultural bilingüe estará conformado por el currículo nacional y el currículo de la educación intercultural bilingüe, y que el mismo fomentará el desarrollo de la interculturalidad a partir de las identidades culturales, aplicando en todo el proceso «las lenguas indígenas, los saberes y prácticas socioculturales ancestrales, valores, principios, la relación con la Pachamama, de conformidad a cada entorno geográfico, sociocultural y ambiental, propendiendo al mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos y nacionalidades indígenas».

Los escenarios para Chile y México indican que se ha logrado integrar al sistema educativo un modelo de educación dirigido a los pueblos indígenas que se basa en un currículo específico para ellos con un enfoque intercultural y bilingüe. Este currículo lo aplica de manera general a la educación básica a través de la educación intercultural bilingüe como un reconocimiento de los derechos individuales y colectivos a estas poblaciones.

Chile trabaja en la aplicación de un currículo intercultural bilingüe acorde a las necesidades de cada uno de los alumnos indígenas y no indígenas. El objetivo es «que todos los estudiantes, sin condicionantes étnicas, adquieran conocimientos de la lengua y de la cultura de los pueblos originarios por medio de prácticas pedagógicas y gestión institucional intercultural». De acuerdo al Ministerio de Educación, desde 2010 se estableció el aprendizaje de la lengua indígena en el primer año de básico con carácter de obligatorio en escuelas que tengan una matrícula superior al 50%, «lo que ha permitido diseñar materiales acordes a las necesidades de cada uno de los alumnos». Las lenguas impartidas en este sector de aprendizaje son aymara, quechua, rapanui y mapuzungun. La enseñanza de los mismos se articula en torno a los ejes de lenguaje y comunicación escrita, «de manera tal que se integra a los contenidos pedagógicos dentro del aula la historia así como los saberes de los pueblos indígenas que comprende los niveles educativos inicial, básico y medio».

El sistema educativo de México también incorpora a la educación intercultural un currículo en el mismo sentido:

Los niveles de la educación básica indígena y para la población migrante, —así como el de educación inicial, aun cuando no tiene obligatoriedad este último—, cuentan con un marco curricular cuyos fascículos y materiales de apoyo incorporan líneas filosóficas sobre derechos, inclusión en la diversidad, respeto a las prácticas sociales y culturales, normas pedagógicas, curriculares y didácticas. En los mismos se plantean entre otros temas de interés: los derechos de niños, niñas y adolescentes indígenas y migrantes, elementos de su historia, características del servicio educativo, aspectos curriculares, enfoques pedagógicos, formas de atender las relaciones interculturales, así como la planeación estratégica de escuelas y metodología específica para la atención de las aulas multigrado y unitarias.

La atención educativa dirigida a los pueblos indígenas de México, si bien reconoce la importancia de la lengua durante los primeros años destinados a la educación formal, en el nivel de secundaria cambia, ya que «a diferencia de lo que sucede en el nivel inicial y básico de preescolar y primaria, la educación secundaria tiene una orientación monolingüe y monocultural, en sus tres modalidades». Con la finalidad de seguir desarrollando la lengua y cultura indígena, la reforma de la educación secundaria de 2006 determinó una nueva propuesta curricular que contempla temas y contenidos relativos a la diversidad cultural y lingüística de México. Determinó, asimismo, que en las localidades con un 30% o más de población indígena se estableciera, como asignatura estatal, la de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria (ALCIES). Con relación al bachillerato en contextos multiculturales, se cuenta con un bachillerato intercultural, cuyo diseño curricular tiene pertinencia cultural para el nivel, que busca establecer un diálogo entre las diversas culturas a partir de sus propios procesos de construcción del conocimiento. La propuesta de bachillerato desde la perspectiva intercultural permite la articulación y el diálogo con la comunidad, y se organiza por campos o áreas de formación intercultural. Los ejes formativos son: Matemáticas, Ciencia y Tecnología, Enseñanza Integral de las Ciencias, Ciencias Sociales y Humanidades, Lenguaje y Comunicación, Vinculación Comunitaria y Formación para el Trabajo.

De manera similar, Colombia incorpora en su currículo aspectos que considera como particularidades de los pueblos indígenas y afrodescendientes. El decreto 804 de 1995 establece que existirá un currículo basado en la etnoeducación, el cual se encuentra fundamentado por la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos costumbres. De acuerdo a lo señalado por el Ministerio de Educación colombiano, el diseño curricular dirigido a estas poblaciones dependerá de la investigación efectuada tanto por la misma comunidad, como por la comunidad educativa, sus autoridades y organizaciones tradicionales, y responderá a los usos y costumbres, las lenguas nativas y la lógica implícita en su pensamiento. Lo anterior está respaldado a través de la Ley 115 de 1994, la cual señala la responsabilidad que tiene el Estado, a través del Ministerio de Educación, para brindar asesoría especializada a los grupos étnicos con la finalidad de elaborar el currículo así como materiales y textos educativos a cada una de estas poblaciones.

Por su parte, Honduras plantea la inclusión permanente de conocimientos, tecnologías, valores y prácticas de las distintas culturas, en torno a los contenidos de aprendizaje propios de las diferentes áreas de formación. En ese sentido, «el diálogo de saberes (referido al saber en su más amplio sentido: saber ser, saber hacer) es un mecanismo privilegiado para la adecuación del currículo a las necesidades educativas y culturales de cada pueblo o comunidad.

Materiales de apoyo a docentes, alumnos, agentes educativos y autoridades educativas.

La instrumentación de un currículo requiere de materiales de apoyo pedagógico acordes a las necesidades de cada uno de los grupos a los que se ofrece el servicio educativo. En el caso de la población indígena y afrodescendiente, los gobiernos deben destinar parte de su presupuesto al diseño y edición de materiales adecuados que apoyen la labor de los docentes y promuevan los aprendizajes de los alumnos. Por ello es clave que estos auxiliares didácticos cuenten con la pertinencia cultural, así como con los elementos lingüísticos necesarios para atender a estas poblaciones.

De acuerdo a los informes presentados por los países, Argentina, Bolivia y Colombia cuentan con la asistencia de líderes y representantes de las comunidades indígenas, no solo en el diseño curricular sino también en la preparación de los materiales que se destinan a los estudiantes.

De acuerdo a lo reportado por el Ministerio de Educación de Argentina, en los últimos once años se ha trabajado en la revisión y edición de una serie de materiales que sirven de apoyo tanto a docentes como a los alumnos, tales como *Educación intercultural bilingüe en Argentina, sistematización de experiencias*; *Taller de lengua y cultura toba*, de la Comunidad de Derqui; *Educación intercultural: debates, experiencias y recursos*; *Te contamos de nosotros*, integrado por narraciones de niños indígenas salteños de la Organización de Derechos Humanos Chaguar; *La modalidad de educación intercultural bilingüe en el sistema educativo argentino*; *Hacia una educación intercultural en el aula*, del equipo «Elaboremos entre todos una escuela para todos»; *Voces de nuestra cultura*, en español y en wichí; *Quebrada de Humahuaca, más de 10.000 años de historia*; material sobre los derechos del niño publicado en el 50 aniversario de *Mafalda*, de Quino, traducido en cinco lenguas indígenas, y *Bi-alfabetización simultánea en lenguas indígenas y castellano. Mbya Guaraní - Castellano para jóvenes y adultos*.

Colombia también incorpora a los distintos grupos étnicos del país para lograr el diseño de textos y materiales educativos, según se establece en el Decreto 804: «La elaboración, selección, adquisición de materiales educativos, textos, equipos y demás recursos didácticos, deben tener en cuenta las particularidades culturales de cada grupo étnico y llevarse a cabo en concertación con las instancias previstas en el artículo 10 del presente Decreto».

Por esta razón, los materiales de apoyo a docentes, alumnos, agentes educativos y autoridades educativas que se elaboran en los procesos de diseño e implementación de los proyectos educativos propios, comunitarios y/o interculturales «deben estar avalados por las autoridades

competentes de las comunidades de los grupos étnicos y concertados con la comunidad educativa y deben contar con la asesoría de las organizaciones representativas y de los comités de etnoeducación de las comunidades».

El Ministerio de Educación de Bolivia, en coordinación con las organizaciones indígenas, produce una serie de materiales impresos, audiovisuales y virtuales. Como componente esencial de los currículos regionalizados, se producen los textos de los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígenas originarios (NyPIOs) y de los afrobolivianos. Asimismo, se publica el texto denominado *Pedagogías propias*, que refleja las experiencias e innovaciones de los pueblos en la construcción de sus currículos. Se producen materiales audiovisuales e impresos como parte de programas de atención prioritaria a poblaciones indígenas de la Amazonía, y se publica y distribuye una biblioteca virtual con más de trescientos títulos de textos con temáticas relacionadas a las NyPIOs y afrobolivianos, así como sus propias lenguas.

Brasil, por su parte, trabaja en el diseño de materiales didácticos, libros y folletos que obedezcan a las directrices curriculares, pues considera de enorme prioridad que los materiales contengan aspectos sobre la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileña y africana, así como temas relacionados a las relaciones étnico raciales del país. Además, aplica políticas públicas que comprometen a la Unión a prestar «apoyo técnico y financiero a las siguientes iniciativas para aumentar la oferta de educación a las comunidades indígenas, [específicamente] para producción de materiales de enseñanza».

Ecuador dispone de un programa específico de materiales didácticos dirigido a la población indígena en el que se hace explícita la consideración de la lengua de cada pueblo, «que incluyen los saberes y conocimientos ancestrales en la lengua de cada una de las nacionalidades, en función del nivel de desarrollo del idioma». En el caso de la población afrodescendiente, hay una preocupación por rescatar saberes, conocimientos, tradiciones y cultura, por lo que se está trabajando para obtener los derechos de una colección literaria denominada Orisha que da cuenta de la cultura de esta población, con el fin de difundir los textos en el sistema educativo nacional.

Si bien Honduras menciona la existencia de textos elaborados en la lengua de siete pueblos y con el español como segunda lengua, no especifica si estos solo refieren a los indígenas o incluyen alguno de los afrodescendientes.

Chile y México cuentan con una larga experiencia en el diseño e implementación de materiales en las distintas lenguas indígenas. Chile ha destinado libros y materiales educativos para los estudiantes en los niveles preescolar (CINE 1) y primaria (CINE 2) en su lengua materna, alcanzando una cobertura de por lo menos el 37%. México, a través de la Secretaría de Educación Pública, junto con la Dirección General de Educación Indígena y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, ha dedicado muchos años al desarrollo de materiales didácticos en todos los niveles, los cuales tienen entre sus virtudes encontrarse tanto en lengua indígena como en castellano, procurando que los materiales, los métodos y los programas cumplan con criterios

de pertinencia y respeto a la diversidad sociocultural y lingüística de los pueblos, además de asegurar la formación integral de los alumnos. Es importante destacar que en el diseño de estos materiales participan los docentes de diversas entidades federativas del país.

Asimismo, México señala que los materiales diseñados para cada uno de los niveles obedecen a las pautas marcadas en los currículos, por lo que actualmente es posible encontrar materiales de nivel preescolar que permitan a los niños y niñas jugar y aprender, desarrollar sus habilidades comunicativas, cognitivas, psicomotrices, emocionales y sociales, permitiéndoles al mismo tiempo la construcción de conocimientos y la interacción entre docentes, padres y comunidad. Durante 2012, informan, se financiaron 5.489.862 ejemplares y se impulsó además la creación de bibliotecas artesanales con un acervo de más de 12.000 títulos escritos en lenguas indígenas y que fueron ilustrados por los propios docentes. En la actualidad, se difunden mediante la plataforma ISSUU todas las publicaciones de este acervo.

En Paraguay existe la intención de llevar a cabo acciones en esa dirección, como lo explicitó el Ministerio de Educación y Cultura en el II Congreso Nacional de Educación Indígena (2009), el cual concluyó sobre la importancia que tienen en el proceso educativo tanto los maestros como los ancianos de las comunidades étnicas. Por ello, se propuso recuperar y plasmar los conocimientos principalmente de los ancianos para traducirlos en materiales educativos.

Si bien no se señalan los avances logrados después de esta propuesta, en el «Plan de implementación del modelo educativo plurilingüe desde los pueblos indígenas del Paraguay 2013-2018» se enuncia la necesidad de ofrecer una educación de calidad para los pueblos indígenas considerando dentro de los ejes de intervención el ofrecer materiales educativos acordes. Mientras, la Agenda Estratégica para la Educación 2014-2018 cuenta con dos iniciativas: el Programa de Mejoramiento de la Educación Indígena, que consiste en el diseño e implementación de un modelo de formación en servicio dirigido a docentes de instituciones educativas indígenas, y el Currículo y recursos para el aprendizaje, que consiste en el diseño, validación e implementación del currículo y la distribución de materiales educativos según las características propias de los pueblos indígenas. Además, Paraguay ha desarrollado materiales didácticos educativos bilingües para 15 pueblos indígenas con la debida pertinencia cultural.

También Perú realiza acciones para distribuir materiales didácticos para estudiantes y alumnos de estos grupos poblacionales. Dirigidos a los indígenas, entre el 2014 y 2015 se distribuyeron cuadernos de trabajo para 4 y 5 años del nivel inicial y para primero a sexto grado de primaria de las áreas de Comunicación, Matemáticas, Ciudadanía y Ciencia en las lenguas originarias awajún, sawi, wampis, asháninka, shipibo-konibo, qichwa collao y quechua chanca (2014), y también en wampis, yanesha, nomatsigenga, inkahuasi-kañaris y quechua central (2015). Adicionalmente se cuenta con cuadernos de trabajo en castellano como segunda lengua y materiales de apoyo para el docente en las lenguas secoya, asháninka, awajún, aymara, cashinahua, castellano, ese eja, harkbut, jaqaru, kakataibo, murui-muinani, matsigenka, nomatsigenga, quechua amazónico, quechua chanka, quechua collao, shawi, sharanahua, shipibo, wampis, yanesha y yine. En tanto, para

los pueblos afroperuanos se distribuyeron los fascículos de «Identidad y ciudadanía» a partir del enfoque etnoeducativo afroperuano (inicial -secundaria); así como el de «Rutas de aprendizaje», de orientación a docentes, para el tratamiento de la temática afroperuana. Entre los materiales de biblioteca se encuentran *Historia de los afroperuanos*, *Historia de las localidades*, *Cuentos, Cumananas y Décimas y decimistas*.

Los docentes que atienden a los alumnos indígenas y afrodescendientes.

El docente es un actor clave dentro de cualquier sistema escolar, ya que es el responsable de una buena parte del proceso de enseñanza aprendizaje. Algunos de los países que tienen una modalidad o tipo de servicio educativo específico para la población indígena y afrodescendiente, consideran que los docentes deben contar con una formación especializada, que incorpore las características propias de dichos grupos étnicos.

Si bien los sistemas educativos de Chile y Uruguay no cuentan con metodologías particulares para ellos, sí destacan la importancia que tienen los docentes para impulsar la política inclusiva. Actualmente, el Fondo de Cultura y Educación de Chile señala dentro de las líneas de trabajo que se deben «generar cursos elementales y específicos sobre lengua, cultura, arte, cosmovisión e historia indígena, etc.; para la formación de docentes en ejercicio que trabajen en establecimientos de educación intercultural focalizados».

Para Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, México, Paraguay y Perú el tema de la formación docente es una pieza medular en la legislación educativa. En la tabla 3.5 se presenta, de manera esquemática, cómo cada uno de los países lo expresa de forma normativa.

Tabla 3.5. Normatividades vigentes que regulan la educación dirigida a las poblaciones indígenas y afrodescendientes para países seleccionados

País	Normatividad
Argentina	Ley de Educación Nacional No. 26.206 Art 53.- Para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, el Estado será responsable de: b) garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema.
Brasil	Decreto 6.961 Art. 2.- Entre los objetivos de la educación indígena están: (...) II) El fortalecimiento de las prácticas socioculturales y de la lengua materna de cada comunidad indígena; (III) formulación y manutención de programas de formación de personal especializado, destinado para proporcionar educación en las comunidades indígenas; (IV) elaboración y publicación sistemática de material didáctico específico y diferenciado.
Colombia	Ley 115 Art.58. Formación de educadores para grupos étnicos. Art.62. Selección de educadores. El Ministerio de Educación Nacional, conjuntamente con las entidades territoriales y en concertación con las autoridades y organizaciones de los grupos étnicos, establecerán programas especiales para la formación y profesionalización de etnoeducadores o adecuará los ya existentes, para dar cumplimiento a lo dispuesto en esta ley y en la Ley 60 de 1993.

País	Normatividad
Colombia	Decreto 804 Se sentaron las bases para la entrada de los etnoeducadores oficialmente y Art.5o. La formación de etnoeducadores. Art.6o. El proceso de formación de etnoeducadores se regirá por las orientaciones que señale el Ministerio de Educación Nacional.
Honduras	Acuerdo No. 1025 Art. 4. El presente reglamento será aplicable para el nombramiento o contratación de personal con formación docente o no titulado para laborar en los centros educativos de los pueblos indígenas y negros en aquellas comunidades remotas en donde funcionan proyectos educativos dependientes de la secretaria de educación.
México	Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas Art 13. Garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena que se trate.
Paraguay	Ley No. 3.231/07 Artículo 6°.- El sistema de educación escolar indígena en cuanto a la enseñanza nacional, departamental y local con la colaboración del órgano indigenista oficial, desarrollará: c) metodologías específicas del proceso de enseñanza–aprendizaje de la educación escolar indígena; y, d) centros para la formación, especialización y capacitación de docentes indígenas que funcionen especialmente en zonas geográficas y culturales indígenas.

Fuente: INEE (2015). Elaboración propia a partir de información de la Guía Informe en los países de Iberoamérica.

Argentina plantea, tanto en el nivel inicial como en el primario, la importancia de los docentes indígenas y no indígenas en la gestión institucional, ya que se constituyen como entes que propician el acercamiento con la comunidad. Esto cobra especial relevancia en el nivel primario:

[...] ha sido este el nivel destinatario de los primeros auxiliares docentes indígenas, quienes se asumieron como referentes comunitarios en el campo educativo, y que iniciaron su desempeño en algunas de las provincias con fuerte presencia indígena. Se requiere de equipos interculturales docentes que instalen ámbitos de intercambio y enriquecimiento intercultural mutuo, que fortalezcan espacios de coherencia institucional con dinámicas educativas de crecimiento, y que aporten a la participación protagónica de las comunidades indígenas y de sus referentes culturales en la reflexión y definición de acciones que garanticen un perfil institucional de calidad.

Además, destaca que el docente con especialidad en educación intercultural bilingüe estará capacitado para:

[...] planificar e implementar procesos de enseñanza y aprendizaje que incorporen con una perspectiva integral los patrones de crianza indígenas, las epistemologías de construcción de conocimientos y las metodologías de transmisión de los pueblos indígenas [y] generar un diálogo intercultural equitativo en las diversas circunstancias de desempeño docente, promoviendo en las actividades escolares y no escolares el fortalecimiento de la autoestima de los integrantes de la comunidad.

En Bolivia, todos los centros de formación de maestros incorporan en sus planes las competencias necesarias para atender a toda la población estudiantil de acuerdo a los diferentes niveles de concreción curricular construidos, por tanto la atención a las necesidades y características sociolingüísticas y culturales se efectúa mediante el currículo regionalizado.

Brasil por su parte señala que en 2013 el Ministerio de Educación lanzó el Programa Nacional de los Territorios Etnoeducacionales, a través de la Resolución N°. 1.062/2013, «con el objetivo de implementar y consolidar la nueva forma de organización y gestión de la educación escolar indígena», que consiste en «un conjunto articulado de acciones de apoyo técnico y financiero del Ministerio de Educación dirigido al sistema de enseñanza». El programa está organizado en cinco ejes: Gestión Educacional y Participación Social; Pedagogías Diferenciadas y Uso de las Lenguas Indígenas; Memorias Materialidad y Sustentabilidad; Eje V - Educación Superior, y Posgrado.

Ecuador tiene una descripción precisa del perfil de docente que requiere para la educación intercultural bilingüe,⁷⁸ resaltando los conocimientos que debe de tener no solo desde el punto de vista lingüístico —«Manejan la lengua indígena y el castellano en el proceso de enseñanza-aprendizaje»—, sino también socioculturales, de la cosmovisión, objetivos y fines de la educación intercultural entre otros. Se destaca «el respeto a las manifestaciones culturales ancestrales de las culturas del país, y la capacidad de gestión y preservación del sistema agroecológico y cultural».

En el caso de El Salvador, recientemente aparecen esfuerzos institucionales en el marco del Programa de Revitalización de la Lengua Náhuat o Pipil (2010 a 2014), que impulsaron acciones como la especialización de maestros en servicio del sistema público de educación con el enfoque de educación intercultural bilingüe; el curso de lengua náhuat o pipil para profesores de náhuat de centros educativos públicos, y la formación de portadores culturales.

Honduras enfatiza la importancia de la capacitación docente en el modelo educativo intercultural docente, pues espera que ellos «hablen, lean y escriban una lengua materna, principalmente de la comunidad donde se ejerza la profesión». Además, deben manejar el español como segunda lengua. En su descripción, plantea:

[...] que se identifique como miembro de la comunidad étnica en la que ejerza la docencia, debe poseer conocimientos sólidos de la conciencia y la cultura universal, sin dejar de identificarse con la propia [...] actualizarse en forma técnica, pedagógica en educación bilingüe e intercultural, en las ciencias y en las artes de su comunidad y en las universales. Deben promover el desarrollo integral de la comunidad educativa en el contexto social y cultural, así como investigar y actualizarse en su lengua, cultura, currículo, y participa en proyectos de mejoramiento cualitativo de la enseñanza.

De acuerdo al reporte de Honduras, en 2012 egresaron alrededor de 1.312 docentes destinados a la educación intercultural bilingüe.

⁷⁸ Ver descripción del perfil en el Anexo Informe País.

México plantea que el concepto de educación intercultural, al integrarse al sistema educativo nacional, ha representado «un gran reto en la formación de los docentes» que atienden esta realidad diversa, «pues se trata de una oportunidad para renovar las prácticas educativas, así como de generar una nueva forma de educación que parta de la diversidad lingüística y cultural». Bajo este enfoque es que se han creado las instancias para formar docentes que impartan educación indígena. Reporta que en 2012 se ha logrado alcanzar la cifra de 33.000 maestros con título, y más de 29.000 docentes indígenas han participado dentro del Sistema Nacional de Formación Continua, que ofertó 49 propuestas académicas desarrolladas desde la Dirección General de Educación Indígena.

En ese contexto, una de las prioridades para los niveles inicial y primario es que los docentes «no solo tengan sólidos conocimientos del plan y programa de estudio, además deben conocer y entender el contexto sociocultural y lingüístico del grupo». Se busca que el docente también conozca el marco normativo que rige su servicio educativo y, una cuestión fundamental, que «el maestro de educación básica indígena debe establecer relaciones de colaboración con la comunidad escolar y el contexto local para la definición y el cumplimiento del proyecto escolar».

Con relación a la secundaria, en el plan de estudios mexicano existe la asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria (ALCIES), que obliga a que los docentes que están dentro de las comunidades con al menos 30% de población indígena atiendan algunas necesidades básicas.

Por otra parte, los ejes para la formación docente en la educación media superior, desde la perspectiva intercultural, incluyen aspectos como: a) pertinencia cultural y lingüística, que dimensiona la perspectiva histórico social y favorece la enseñanza y el uso de lenguas; b) diálogo de saberes, que se concreta mediante estrategias didácticas que refieren a la dimensión epistemológica, a partir del conocimiento de las comunidades y las culturas presentes en el contexto; c) formación profesional técnica en vinculación con la comunidad; d) diseño de materiales interculturales, y e) evaluación desde la mirada intercultural.

En tanto, la formación docente para el nivel de educación superior busca «constituir una comunidad académica que comparta un conjunto de valores sobre el nuevo proyecto formativo al que se integrarán». Aquí, el docente «debe mantener un sentido de pertinencia de acuerdo con la realidad cultural próxima de los estudiantes, al considerar su arraigo y sentido de compromiso, y estimular acciones que impulsen el desarrollo de las culturas y comunidades a las que la universidad Intercultural debe proyectar sus beneficios».

La formación de etnoeducadores en Colombia constituye un proceso permanente. Este proceso se rige por las orientaciones que señala el Ministerio de Educación Nacional y en especial por las siguientes:

- a) Generar y apropiar los diferentes elementos que les permitan fortalecer y dinamizar el proyecto global de vida en las comunidades de los grupos étnicos.
- b) Identificar, diseñar y llevar a cabo

investigaciones y propiciar herramientas que contribuyan a respetar y desarrollar la identidad de los grupos étnicos en donde presten sus servicios, dentro del marco de la diversidad nacional. c) Profundizar en la identificación de formas pedagógicas propias y desarrollarlas a través de la práctica educativa cotidiana. d) Fundamentar el conocimiento y uso permanentes de la lengua vernácula de las comunidades con tradiciones lingüísticas propias, en donde vayan a desempeñarse. e) Adquirir y valorar los criterios, instrumentos y medios que permitan liderar la construcción y evaluación de los proyectos educativos en las instituciones donde prestarán sus servicios.

Ecuador ofrece programas específicos destinados a la formación de sus docentes, como son el de Profesionalización de Docentes de Educación Intercultural, que consiste en un convenio suscrito con la Universidad de Cuenca para llevar a cabo el proceso de profesionalización de profesores de las nacionalidades y pueblos indígenas, y el de Formación Continua de Docentes de Educación Intercultural Bilingüe, que a través de un convenio suscrito con universidades nacionales capacita a docentes de educación intercultural bilingüe en historia de las nacionalidades, matemáticas, psicología intercultural y cosmovisión.

En Perú, el docente encargado de la educación dirigida a los pueblos indígenas está delineado en el documento «Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad. Propuesta Pedagógica», reconocido por RD 261-2013-ED). donde se describe el perfil del maestro intercultural bilingüe, entre cuyas capacidades y habilidades que menciona se encuentran:

- a) Tiene una identidad cultural y lingüística sólida y armónica que le permite ser un mediador cultural con sus estudiantes.
- b) Tiene un amplio conocimiento y valoración de la cultura originaria de sus estudiantes y usa este conocimiento al implementar el currículo intercultural bilingüe.
- c) Valora y respeta a los niños y a las niñas que tiene a su cargo con todas sus características físicas, sociales, de género, culturales, lingüísticas, etc.
- d) Ha sido formado en educación intercultural bilingüe y maneja estrategias para atender escuelas unidocentes y multigrados.
- e) Maneja, en forma oral y escrita, la lengua originaria de sus estudiantes y el castellano, y desarrolla en ellos competencias comunicativas en estas dos lenguas.
- f) Fomenta la participación de los padres, las madres de familia y la comunidad en la gestión pedagógica e institucional de la escuela.
- g) Investiga de manera personal y en equipo aspectos de la cultura local y de la lengua de sus estudiantes que le permite enriquecer su trabajo intercultural y bilingüe.
- h) Está comprometido con el aprendizaje de los estudiantes y con la comunidad, ejerce liderazgo y tiene la autoridad que le da una conducta ética y coherente con los valores de la comunidad y otros que permiten una convivencia intercultural.

Instituciones formadoras de educación intercultural bilingüe

El enfoque interculturalista se ha constituido en un factor influyente en la gestación de políticas públicas y en la institucionalización de espacios para la formación docente y profesional. Es por ello que la política de educación intercultural para todos busca que la formación de docentes no solo ocurra en las instituciones especializadas en educación dirigida a poblaciones indígenas o afrodescendientes, sino que trascienda a la escuelas de educación básica regulares, para favorecer el conocimiento de los aportes culturales de estos pueblos con los que se comparte el territorio, para que se valoren y lleguen al convencimiento de que en la diversidad cultural se obtiene la riqueza personal y nacional.

Argentina cuenta con instituciones especializadas en educación intercultural bilingüe. En la actualidad existen en total 13 institutos de formación docente con carreras especializadas en este tipo de educación.

En tanto, Brasil señala que las acciones prioritarias en términos de financiación pública del Ministerio de Educación son: formación inicial de profesores indígenas, tanto para el Magisterio Intercultural de nivel medio como para las Licenciaturas Interculturales, en nivel superior; formación continua; producción, impresión y distribución de materiales didácticos específicos; gestión de la alimentación y del transporte escolar; mejora en la infraestructura de las escuelas indígenas. En 2014 fue sancionada en este país la Ley 13.005, que instituye el Plan Nacional de Educación, donde varias de sus 20 metas y estrategias mencionan «la necesaria consideración de las especificidades socioculturales de los pueblos indígenas y comunidades quilombolas en la aplicación de programas y acciones y reafirman el procedimiento de la consulta libre, previa e informada a esas comunidades», de acuerdo con la Convención 169 de la OIT, ratificada por el país.

La Universidad Intercultural de México, por su parte, tiene la misión de formar profesionales «con valores arraigados a su cultura que revitalicen los procesos de comunicación, producción y organización social propios de las culturas mexicanas y que proyecten la riqueza de su cultura al resto de la sociedad». También la Universidad Pedagógica Nacional, pionera en América Latina en la creación de la licenciatura de Educación Indígena, ofrece la licenciatura en Educación Indígena Escolarizada y las licenciaturas de Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena en modalidad semiescolarizada con unidades regionales en los estados de la República Mexicana.

Es importante resaltar el caso de Colombia, donde se han desarrollado de manera sistemática y progresiva los talleres de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en seis entidades territoriales, con el propósito de sensibilizar a docentes, secretarías de Educación, organizaciones de base y consejos comunitarios sobre su implementación. Igualmente, estos espacios han permitido compartir experiencias exitosas sobre su implementación.

Selección y evaluación docente

En el ciclo escolar 2013-2014, México aplicó el primer examen de selección de profesores en la modalidad indígena. En el documento *Perfil, parámetros e indicadores. Para docentes y técnicos docentes y propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación* (SEP, 13 de febrero de 2014) se detallan las características de los perfiles para el concurso de oposición al servicio profesional docente, en este caso para educación preescolar y primaria indígena; maestro de Música (técnico docente); maestro de Taller (técnico docente), y maestro de Aula de Medios en educación secundaria (técnico docente). Para aquellos maestros que ya están dentro del servicio profesional docente en la modalidad indígena, al igual que sus pares de otras modalidades, su desempeño docente es evaluado de manera indirecta a través de pruebas nacionales de sus alumnos.

En Colombia, la selección de educadores se realiza con las autoridades competentes, en concertación con los grupos étnicos, los que seleccionan a los educadores que laboren en sus territorios, «preferiblemente, entre los miembros de las comunidades en ellas radicados». Dichos educadores deberán acreditar formación en etnoeducación, poseer conocimientos básicos del grupo étnico con el que trabaje, en especial de su lengua materna, además del castellano. La vinculación, administración y formación de docentes para los grupos étnicos se efectúa de conformidad con el estatuto docente y con las normas especiales vigentes aplicables a tales grupos.

La contratación de aspirantes a la enseñanza y del personal que ocupará los cargos administrativos en instituciones educativas indígenas en Paraguay debe cubrir como requisito indispensable la aceptación por la comunidad indígena. Además, para obtener el cargo de maestro de grado (educación inicial y educación escolar básica, nivel medio y educación permanente), el docente (indígena/no indígena) requiere mínimamente alguno de los siguientes grados escolares: bachillerato concluido; título de maestro aldeano; formación docente de Educación Escolar Básica; formación docente de Educación Indígena; formación docente por área y/o especialidad, o título de grado con formación pedagógica. Para los cargos de director, vicedirector y director de área, debe poseer cualquiera de esos grados y, además, tres años de experiencia en aula.

La infraestructura escolar en las escuelas con estudiantes indígenas y afrodescendientes

La infraestructura física educativa se refiere a los espacios y servicios donde alumnos, docentes y directivos desarrollan las actividades escolares, y es la que permite el funcionamiento de las escuelas. Esta debiera cumplir los requisitos de calidad, seguridad, funcionalidad, oportunidad, sustentabilidad y permanencia para ofrecer el ambiente físico de aprendizaje, convivencia y esparcimiento que asegure el cumplimiento de los planes y programas de la educación obligatoria para toda la población. Al menos, estos son los principios que rigen la ley de educación vigente en México.

En esta tarea se observa que Argentina ha considerado, a través del proyecto Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER) el financiamiento en la mejora de servicios básicos (energía eléctrica y agua) y obras de infraestructura dentro de los establecimientos educativos rurales. Las acciones realizadas al respecto se ejecutan a través de la Dirección Nacional de Infraestructura, y también existen las que se ejecutan con financiamiento PROMER administrado por la Dirección General Unidad de Financiamiento Internacional (DGUFI).

La competencia de dotación de infraestructura y equipamiento en Bolivia está a cargo de los gobiernos municipales desde la década de 1990. Para la identificación y priorización en la construcción y/o mantenimiento de las mismas, se elaboran los planes educativos de red para un conjunto de unidades aledañas que trabajan asociativamente. También pueden elaborarse los planes educativos indígenas (PEI) para responder a las características propias de cada zona.

Brasil se encuentra trabajando en la renovación de la red física de las escuelas públicas, incluidas las indígenas y las destinadas a la población afrobrasileña. En 2013 fueron aprobadas por el Fondo Nacional del Desarrollo de la Educación (FNDE) 903 proyectos de construcción de escuelas en el campo, 46 y 31 cimarrones indígenas. Los fondos fueron liberados de las acciones presupuestarias que contribuyeron a la realización de: a) ajustes necesarios para garantizar el suministro de agua en condiciones adecuadas para el consumo y saneamiento en las escuelas en el campo (Programa Dinero Directo en Agua y Saneamiento Escolar), y b) mejora de la infraestructura física y tecnológica de las escuelas rurales, indígenas y cimarrones.

Colombia dedica esfuerzos por incluir a las comunidades indígenas dentro de las normas establecidas para el mejoramiento de la infraestructura:

La infraestructura de comunidades indígenas debe seguir con los lineamientos de la Norma Técnica de Construcción 4595, no obstante se debe llevar a cabo el proceso de consulta previa definida en la normatividad colombiana, que es el derecho fundamental que tienen los pueblos indígenas y los demás grupos étnicos cuando se toman medidas (legislativas y administrativas) o cuando se vayan a realizar proyectos, obras o actividades dentro de sus territorios, buscando de esta manera proteger su integridad cultural, social y económica y garantizar el derecho a la participación.

En Paraguay, las condiciones de las escuelas son un tema que se encuadra en el Plan de Implementación del Modelo Educativo Plurilingüe desde los Pueblos Indígenas del Paraguay 2013-2018. Aquí, el Gobierno cuenta con un eje de intervención a la infraestructura escolar, que tiene como objetivo «mejorar la educación escolar de los pueblos indígenas en Paraguay garantizando la calidad educativa, conforme al marco legal vigente».

Recientemente el Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay diseñó una base de datos en la que se puede conocer el estado que guardan las instituciones tanto de educación básica como media. Si bien la última actualización se realizó en el año 2008, los datos permiten conocer cómo se encuentran los establecimientos indígenas y no indígenas que corresponden a las instituciones educativas oficiales de educación escolar básica y educación media. Los datos indican que 53,7% de los establecimientos indígenas se encuentran en malas condiciones y que el resto lo están en buenas o regulares condiciones. Además, que al menos el 75% de los sanitarios están en malas condiciones o no están disponibles, situación que ocurre en el 42% de los establecimientos no indígenas del país. Por lo que se refiere a otros servicios básicos, se reporta que cerca del 60% de las escuelas indígenas no contaba con energía eléctrica, frente al 5,1% de las no indígenas en la misma situación; que el 94% de los establecimientos indígenas no tienen agua corriente, frente al 54,7% de los no indígenas, y que el 89,8% de las escuelas indígenas no están conectadas a un pozo ciego, frente al 36,1% de las no indígenas.

El Salvador, como parte de su política inclusiva, busca insertar a toda la población en el mismo sistema; por lo tanto, no existen escuelas específicas para la asistencia de estudiantes de pueblos indígenas o afrodescendientes, pues la política de inclusión educativa que impulsa el Ministerio de Educación permite que ellos accedan al centro escolar de su preferencia. Señalan además que

«se reconoce que en los asentamientos humanos con alta población descendiente de pueblos indígenas o afrodescendientes, los estudiantes asisten a los centros escolares del poblado, y cuentan con los servicios y equipamiento básico necesario para su proceso educativo».

México, entretanto, indica que para los establecimientos destinados a la educación inicial indígena, dirigida a niñas y niños menores de tres años, se necesita «un lugar agradable y seguro que brinde las condiciones necesarias para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y para resguardar los materiales educativos». Este lugar, con infraestructura propia, se denomina Centro de Educación Inicial Indígena. En algunas comunidades, estos centros aún no cuentan con instalaciones apropiadas, «por lo que la o el docente deben buscar la participación de madres, padres, así como de la comunidad en general, para gestionar las acciones y recursos que permitan mejorarlos». En otros casos, si no existe el centro educativo como tal, se busca un espacio físico temporal «que se adecuará para que niñas y niños puedan desarrollar sus actividades de manera segura y agradable, mientras se realizan las gestiones correspondientes ante las autoridades educativas para la asignación o apertura del centro, así como su equipamiento».

Recientemente, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) presentó un marco de referencia que ayuda a la evaluación de la infraestructura escolar de las escuelas públicas de educación básica de México (INEE, 2015) basándose en los cambios normativos realizados en 2013 al artículo 3.º de la Constitución, la Ley de Educación y el Instituto Nacional de Infraestructura Educativa (INIFED), que posicionan a la infraestructura educativa como un componente clave del Sistema Educativo Nacional para alcanzar una educación de calidad en los grados escolares obligatorios (CPEUM, 2014, 7 de julio; LGE, 2014, 20 de mayo, y LGINFE, 2014, 7 de mayo).

Dicho marco plantea que las escuelas deben disponer de estructuras físicas seguras y durables que resistan a las inclemencias del tiempo, lo mismo que los riesgos asociados a su ubicación geográfica, «para salvaguardar la integridad de quien las ocupa». También se considera que deben contar con los servicios de energía eléctrica «para operar aun en la oscuridad», y de agua, drenaje y sanitarios, «con lo cual se asegura la permanencia, higiene y salud de la comunidad escolar durante largas jornadas de trabajo». Asimismo, se espera que alumnos y docentes cuenten con el mobiliario mínimo necesario «para sentarse y apoyarse para escribir durante el turno escolar». Además, debe incorporar las nuevas tecnologías, como internet, «para promover el desarrollo de competencias digitales y apoyar las acciones pedagógicas y de gestión escolar». Otra parte importante de la infraestructura básica de una escuela la representa el contar con espacios educativos como aulas y bibliotecas, así como otros espacios escolares dedicados a usos múltiples, dirección y administración de las escuelas. A continuación se presentan algunos de los resultados sobre los elementos mencionados, por considerarse los más relevantes.

Entre los hallazgos más importantes del estudio realizado por el INEE de México con relación a las condiciones físicas en las que operan las escuelas indígenas, aparece una clara desigualdad respecto de las escuelas que atienden otros servicios educativos (INEE, 2015). En la tabla 3.6 se observa que más de la cuarta parte de las escuelas indígenas de preescolar (26,4%) laboran en

inmuebles donde la mayor parte del techo está hecho de materiales de desecho, lámina metálica, asbesto o cartón. Una cifra más baja pero similar de escuelas indígenas del nivel primario funciona en las mismas condiciones (18,1%), mientras que para ambos niveles educativos, poco más de la mitad de las escuelas no cuentan con el servicio de drenaje 52.5% y 52,1% respectivamente. Además, casi una tercera parte de las escuelas preescolares indígenas carece de mobiliario como sillas y/o escritorios para docentes en al menos un aula (30,2%), un problema que se presenta en magnitud similar en las escuelas indígenas del nivel primaria (28,9%). Además, dos de cada diez escuelas de ambos niveles educativos carecen de al menos un pupitre por alumno.

En este estudio, en el tema de la inserción en las escuelas de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se abordó la conectividad como parte de los recursos físicos que deben tener todas las escuelas públicas de educación básica. Esto es así porque en la reforma constitucional del 2014 se convirtió a este servicio en un derecho público. Sin embargo, los datos muestran que cerca de dos terceras partes de preescolares indígenas carecen de conexión a internet (70,30%), lo que aparece en más de la mitad de este tipo de escuelas del nivel primaria (55,4%).

Tabla 3.6. Escuelas de educación preescolar y primaria indígenas con infraestructura física, equipamiento y servicios educativos en condiciones precarias y/o con carencias en escuelas públicas* según nivel educativo (2013)

Característica		Tipo de servicio indígena			
		Preescolar		Primaria	
		%	Abs.	%	Abs.
Seguridad física**	Con techo precario	26,4	2 548	18,1	1 833
	Con paredes precarias	1,2	112	1,2	120
	Con piso precario	1,6	153	2,0	204
Servicios básicos**	Sin agua	6,1	585	6,1	613
	Sin luz	12,2	1 174	9,7	983
	Sin drenaje	52,5	5 070	52,1	5 259
	Sin baño o sanitario	22,7	2 194	24,7	2 491
Conectividad**	Sin Internet	70,3	6 784	55,4	5 597
Espacios educativos ²	Sin aulas	1,7	161	1,1	114
	Sin biblioteca	10,5	1 009	20,7	2 090
Mobiliario ²	Sin silla/escritorio (para docente)	30,2	2 912	28,9	2 915
	Sin mesabanco (para alumno)	20,1	1 942	21,2	2 144

* Total de escuelas públicas de educación básica reportadas en las Estadísticas continuas del formato 911 (ciclo escolar 2013-2014) con información del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial 2013 (CEMABE).

** El porcentaje restante corresponde a las escuelas que cuentan con el servicio respectivo, aquellas que no especificaron la disponibilidad del mismo y las que no fueron censadas.

Fuentes: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio del ciclo escolar 2012-2013 y 2013-2014), SEP-DGPEE, en el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial 2013 (CEMABE), INEGI-SEP y en el Censo de recursos tecnológicos (ciclo escolar 2012-2013), SEP-DGPEE.

Cabe señalar que en 2013, el gobierno mexicano puso en marcha el Programa de Escuelas Dignas (SEP, 2013) que toma como base los lineamientos y criterios establecidos en las normas del INIFED, y con el que se busca abatir las condiciones de precariedad y carencia en las escuelas de educación básica ubicadas en las zonas de mayor marginación, que es donde se ubican mayormente las de tipo indígena.

En tanto, Perú reporta que su sistema educativo actualmente prevé una infraestructura y equipamientos en relación a la población estudiantil de cada institución educativa, «sin considerar o discriminar según el origen étnico de los estudiantes», aunque se observa que «existe una brecha de infraestructura urbano-rural que afecta principalmente a estudiantes indígenas».

En Uruguay tampoco existe una infraestructura específica en las escuelas para albergar o atender a los estudiantes indígenas o afrodescendientes. En el mismo sentido, el acceso y uso de las TIC ha sido históricamente libre, y en la actualidad, por medio del plan CEIBAL, ya se ha universalizado a toda educación primaria y educación media, con total independencia del origen étnico racial de los alumnos. Por lo tanto, los modelos educativos impartidos son comunes a todas las personas, sin distinción de su condición étnico racial.

Conectividad en las escuelas con estudiantes indígenas y afrodescendientes

El acceso y el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en las escuelas es un tema importante en América Latina. Todos los países de la región impulsan políticas públicas en esa dirección, con la finalidad de lograr objetivos que van desde la formación profesional y la investigación hasta la preparación de los alumnos.

La información recibida señala que al menos Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia y México cuentan con proyectos dirigidos a implementar tecnologías dentro de la educación dirigida a la población en general. Argentina informa sobre el desarrollo de un sitio virtual con contenidos educativos dirigido a la modalidad de educación intercultural bilingüe, el cual se prevé pueda estar disponible próximamente dentro del portal *educ.ar*. El proyecto consiste en el desarrollo de contenidos digitalizados «para la apropiación, aprovechamiento y utilización con fines de enseñanza y aprendizaje» para docentes y niños, jóvenes y adultos indígenas y no indígenas involucrados en procesos de EIB, «a fin de dotar a los mismos de materiales, contenidos, insumos y herramientas informativas, comunicativas y formativas a través de las nuevas tecnologías».

Bolivia tiene instalados desde 2006, 506 telecentros comunitarios «para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje», la mayoría de ellos en las áreas rurales, y su sostenimiento está a cargo de los municipios. Por otra parte, se dota de ordenadores portátiles a todos los maestros del servicio público de educación, «para que los procesos de enseñanza-aprendizaje puedan desarrollarse con conectividad a internet».

En el marco del Plan Sectorial 2010-2014, Colombia incorpora el Programa Sistema Nacional de Innovación Educativa con Uso de las TIC, con el que presenta un espacio virtual para que puedan interactuar directivos, docentes, investigadores, estudiantes de todos los niveles, padres de familia y comunidad en general. Ello como una estrategia en la que, a través del fortalecimiento de la capacidad regional e institucional, se promueve el desarrollo de proyectos educativos que permitan la transformación de las prácticas educativas de los maestros, mediante el uso pedagógico y

apropiación de las TIC, «para así responder a las dinámicas cambiantes de las comunidades educativas en los diversos contextos». Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, el uso de tecnologías resulta esencial para la enseñanza, por lo que una de las tareas ha sido facilitar a los usuarios el acceso a los recursos educativos, de tal manera que entre 2010 y 2014 se diseñó el Portal Colombia Aprende como uno de los principales medios de difusión de la enseñanza.

Como parte de las acciones en la implementación sobre el uso de las tecnologías entre los estudiantes de Colombia, en 2014 el gobierno implementó un programa de dotación de computadoras que benefició a 7,8 millones de estudiantes. En otras de las acciones, y como una forma de garantizar la conectividad, se llevó a cabo el Programa Conexión Total, con la finalidad de contar con fondos suficientes que cubrieran el servicio de acceso a internet en las escuelas. Para reforzar el uso de las tecnologías, el Sistema Nacional de Innovación Educativa ha creado cinco centros de innovación educativa regional (CIER) y un centro de innovación educativa nacional, teniendo como base la experiencia de Corea del Sur. A través de este programa, en el año 2013 se benefició a 4.659 estudiantes afrodescendientes y 4.389 estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas en el uso y disponibilidad de TIC, los cuales se encuentran en 4.389 sedes educativas con acceso a conexión de internet. En el mismo año se formaron y certificaron 50.302 docentes en el uso y apropiación de TIC.

Honduras reporta también esfuerzos por lograr una mejor cobertura digital a centros educativos de las diferentes etnias del país, a través del programa Educatrachos, que dotó de computadoras, posibilitando así el uso y disponibilidad de las TIC.

En México, desde el ciclo escolar 2001-2002, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), junto con la empresa IBM, implementaron el programa KidSmart Pequeño Explorador en comunidades rurales e indígenas del país, con el fin de «fomentar el uso de los recursos tecnológicos a partir de la utilización de sus programas de cómputo por niños de preescolares comunitarios; apoyar procesos de enseñanza y aprendizaje enfocados a los campos formativos de lenguaje y comunicación; pensamiento matemático; expresión y apreciación artística, así como exploración y conocimiento del mundo».

También, la Dirección de Investigación y Evaluación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la SEP, en colaboración con el Centro de Investigaciones y de Estudios Sociales y Antropológicos (CIESAS), el Instituto Latinoamericano de la Comunicación en Educación (ILCE), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y autoridades locales, así como profesores de educación indígena, realizaron el programa multimedia interactivo Uantakua, que busca fortalecer la educación básica y la alfabetización digital, y que por el momento se encuentra en español, purépecha, hñahñu y totonaca. Por su parte, el CIESAS, junto con el Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica (INAOE), desarrolló materiales multimedia para que niños y jóvenes indígenas puedan aprender conceptos básicos sobre matemática y ciencias naturales en su lengua originaria, así como rescatar aquellas lenguas o variantes lingüísticas que están en riesgo de perderse, que en este momento se encuentra en fase de prueba en escuelas públicas.

Consideraciones finales

Actualmente, la mayoría de los países de la región comparten un enfoque educativo en el que reconocen, comprenden y respetan la diversidad, a la par que desarrollan propuestas pedagógicas que lo conciben como una fuente de riqueza y de posibilidades de crecimiento personal y social.

Los sistemas educativos que impulsan en sus escuelas un modelo intercultural e intracultural suponen el concurso de toda la comunidad educativa, y la incorporación del modelo como eje transversal para generar dinámicas pedagógicas que aporten beneficios al aprovechar la diversidad existente en sus países.

En este informe se omiten los programas educativos dirigidos a las poblaciones indígenas y afrodescendientes que los sistemas ofrecen a través de modalidades no formales e informales, opciones que representan esfuerzos adicionales de algunos países para asegurar que todos los niños y jóvenes ejerzan su derecho a una educación pertinente e inclusiva.

Es necesario trabajar para abatir el déficit de información que limita la posibilidad de identificar adecuadamente a estos grupos poblacionales, conocer sus necesidades educativas y las condiciones en las que se encuentran los servicios educativos destinados para ellos. Esta información abonaría a monitorear el cumplimiento de las metas 2021.

Capítulo 4

Acceso y avance escolar de la población indígena y afrodescendiente

Introducción

La participación en la escuela sin distinción alguna por sexo, nivel socioeconómico, características lingüísticas y culturales de la población, constituye un paso fundamental en la búsqueda de garantizar el derecho a la educación para todos.

En América Latina y el Caribe se han registrado importantes avances en materia de expansión de la cobertura y del acceso al sistema educativo; la mayoría de los países está por lograr la universalización de la educación primaria y se avanza en el acceso a otros niveles educativos. Sin embargo, cuando se analiza la información para los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, los resultados no son tan prometedores, especialmente los que se refieren a los primeros.

En las últimas décadas ha habido cambios normativos favorables para estas poblaciones, tales como el reconocimiento de la diversidad, a través de la reforma en las constituciones que se han traducido en acciones afirmativas. En materia educativa, en algunos países se ha establecido en diferentes momentos la educación intercultural bilingüe y la etnoeducación; y, en algunos casos, es clara la participación de estas poblaciones en la gestión educativa de sus comunidades. A pesar de ello, siguen existiendo brechas importantes entre las diferentes poblaciones en materia de educación.

En este sentido, en 2010 la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), presentó las «Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios» como herramienta para el monitoreo de estas desigualdades. La meta general segunda es «lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación», y tiene dos metas específicas:

- Prestar apoyo especial a las minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, a las alumnas y al alumnado que vive en zonas urbanas marginales y en zonas rurales, para lograr la igualdad en la educación.
- Garantizar una educación intercultural bilingüe de calidad a los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios.

Como se describe en el capítulo 3, la información estadística disponible, proveniente de registros escolares o algún otro de índole administrativo en cada país, no es suficiente para el monitoreo de estas metas. Sin embargo, para esta publicación, y en especial para este capítulo, se recolectó información del último censo de población y vivienda disponible de cada uno de los países que decidió participar. Para ello, la contribución adicional de las oficinas estadísticas y ministerios educativos fue fundamental, sobre todo en lo que respecta a la estructura de los respectivos sistemas educativos. En el caso de Chile, Perú y Uruguay no fue posible recolectar información del último censo; en su lugar, estos países contribuyeron con información surgida de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, la Encuesta Nacional de Hogares y finalmente la Encuesta Continua de Hogares; la primera para 2011 y las restantes con datos de 2013. Dada la gran cantidad de fuentes utilizadas para la confección de cada tabla, que son las mismas en todo el capítulo, se omite la mención en cada una de ellas y se remite al lector al capítulo 2 para su consulta.

Se recopiló información estadística para estos grupos de la población sobre su asistencia a la educación formal y sobre el nivel máximo concluido para cada una de las edades, desde los 3 hasta los 29 años, y por grandes grupos a partir de esta edad, tanto para mujeres como hombres.

Para hacer la comparación entre los países, la información estadística de la población y su escolaridad se estandarizó en cinco niveles educativos: *preescolar*, *primaria*, *secundaria baja*, *secundaria alta* y *educación superior*, respetando los programas curriculares y la duración de cada uno según el país que se trate. Aunque en la mayoría las edades típicas o ideales coinciden entre países, existen algunas excepciones, como son, entre otros, los casos de Bolivia y Chile, cuya secundaria baja dura únicamente dos años, a diferencia del resto, que es de tres, o Brasil, Colombia y República Dominicana, países donde la educación primaria se concluye a los 10 años de edad, mientras que para el resto se concluye a los once. En la descripción y análisis que se plantea en el capítulo, se respeta la estructura por edad para asistir a cada nivel estipulado en el sistema educativo de cada país; por ejemplo, si se quiere analizar la asistencia de la población en edad para cursar la secundaria alta en República Dominicana, será de los 15 a los 18 años, mientras que en Colombia, de los jóvenes de 15 y 16 años de edad.

Con la intención de profundizar en el conocimiento de cuáles son las edades típicas y cómo es la estructura de los sistemas educativos, se puede revisar el capítulo 3 de esta publicación, donde entre otros aspectos se detallan los niveles educativos de cada uno de los países y la edad correspondiente a cada uno, además de su grado de obligatoriedad según la normatividad nacional y el volumen de población en cada grupo.

Aunque para la mayoría de los países fue posible desagregar los cinco niveles educativos, no fue así en el caso de Brasil, dada la estructura de su sistema, principalmente porque, la educación primaria y la secundaria baja se cursan como un mismo nivel. Esta será la única excepción cuando de análisis de niveles completos se trate.

La información presentada en este capítulo desagrega a la población según el máximo nivel concluido; esto quiere decir que a los niños y jóvenes se les clasifica según el nivel que lograron culminar. Por ejemplo, la educación secundaria baja en Venezuela, como en la gran mayoría de los países, se cursa en tres grados; si un niño ha estudiado hasta el 2.º grado de secundaria, según la clasificación que se hace para el análisis presentado su nivel máximo concluido es la educación primaria, pues aún le faltaría cursar un año más para alcanzar el tercer grado y haber concluido la secundaria baja.

No obstante, no se logró obtener los datos con esta conformación para todos los países. Los datos aportados por Ecuador y Uruguay, en lugar de presentar el máximo nivel concluido, muestran el máximo nivel al que asisten o asistieron. Así, en el mismo ejemplo del individuo cuyo grado máximo es el 2.º en la secundaria baja, para estos tres países estará clasificado en la secundaria baja en lugar de primaria, por considerar solo el nivel que alcanzó y no el que terminó. Esta apreciación es muy importante para el análisis y comprensión de los datos estadísticos que se tratan en este capítulo.

La estructura del capítulo está basada en la trayectoria que sigue la población a través de los cinco niveles, según el sistema educativo de cada país. Para cada grupo de edad ideal o típica para cursar cada nivel, se analiza en primer lugar la tasa de asistencia; en segundo, la conclusión de dicho nivel un año, dos y hasta tres años después, y por último, el porcentaje de población que después de la edad ideal logró concluir dicho nivel educativo. Así se hace primero para el preescolar, luego la educación primaria, la secundaria baja y la secundaria alta, hasta llegar a la educación superior.

Un primer paso hacia el ejercicio del derecho a la educación es que los niños tengan acceso a la escuela desde las edades más tempranas. Así lo han establecido los distintos países en sus constituciones o leyes de educación, al contemplar las edades idóneas o teóricas para cursar cada uno de los niveles educativos obligatorios. Los datos disponibles permiten medir cuál es la asistencia de la población infantil y juvenil a la educación a través de la tasa de asistencia escolar, entendida como el porcentaje de niños o jóvenes para determinado grupo de edad que acuden a la educación formal respecto al total de ese mismo grupo de edad.

El acceso de todos los niños a la escuela es muy importante, pues es el primer paso para garantizar el derecho de contar al menos con la escolaridad obligatoria. Sin embargo, no basta con que la población tenga acceso a la escuela, sino que es preciso que asista regularmente y permanezca en ella, aun cuando no lo realice en la edad típica, pues esto aumentará sus posibilidades de seguir preparándose y concluir cada grado y nivel educativo para así continuar y alcanzar la educación superior.

Para monitorear el acceso, el ingreso oportuno y el avance de los niños y jóvenes conforme a la planeación de los sistemas educativos, existen medidas que profundizan incluso más que la tasa de asistencia, como son la tasa de matriculación y la tasa neta de cobertura. Ambas utilizan como insumo los registros escolares sobre el total de alumnos inscritos en los distintos niveles educativos, y sirven para comparar no solo que se esté cursando determinado nivel, sino también que la edad corresponda al grado según la normatividad; y además de los registros escolares, se requiere conocer el monto de la población por grupo de edad a la mitad del periodo de referencia, información que se obtiene ya sea de los datos censales, en caso de coincidir con la fecha de levantamiento, o de las proyecciones de población que se realizan.

En el presente capítulo se dio prioridad a la información poblacional proveniente de los censos, en primera instancia, por ser una fuente confiable de información, además de completa, y que provee datos no solo de quienes asisten a la escuela –como lo hacen los registros escolares– sino además de aquellos que no lo hacen, ya sea por dificultades relacionadas con el acceso o por superar la edad escolar. Y además, por lo que quizá sea la razón más importante: permite relacionar variables como la asistencia o el nivel de escolaridad con características sociodemográficas como la condición étnica y la condición de habla indígena además de la edad y el sexo, elementos centrales en esta publicación.

La tasa de asistencia a diferencia de la tasa de matriculación o de cobertura, solo indica para la población de determinado grupo de edad qué porcentaje asiste a la escuela respecto al total, pero no precisa si acude al nivel y grado ideal para su edad. Por ejemplo, sobre un niño de entre 12 y 14 años, que es la edad ideal para asistir a la secundaria baja, no se tiene la certeza de que asista a dicho nivel, por lo tanto podría estar en rezago y cursar aún la educación primaria. A pesar de ello, si bien no se precisa si la población asiste a determinado nivel, permite concebir cuál es el nivel máximo de cobertura o matriculación que alcanzaría un grupo poblacional dado.

Un siguiente paso para promover el ejercicio del derecho a la educación es que los niños permanezcan en la escuela hasta haber completado al menos los niveles establecidos como obligatorios, y que tengan la posibilidad de continuar sus estudios en niveles superiores en las mismas condiciones que el resto de la población. En este sentido, conocer cuántos niños y jóvenes terminan oportunamente cada nivel, a través del porcentaje de población con determinado nivel educativo completo, uno, dos y hasta tres años después de la edad ideal o típica, permite conocer si los sistemas educativos brindan la oportunidad de un avance regular en la conclusión de estudios además del porcentaje de niños y jóvenes que concluyeron sus estudios hasta tres años después.

Aquellos niños y jóvenes que no cursen cada nivel educativo en la edad establecida se consideran en rezago, y merman sus posibilidades de continuar estudiando. En cambio, cuando la población infantil y juvenil completa sus niveles educativos de manera oportuna, existe mayor posibilidad de que continúe sus estudios.

Además de conocer qué porcentaje de población concluyó cada nivel educativo en la edad normativa o con algún grado de rezago, la información recolectada permite calcular el porcentaje de población que logró terminar determinado nivel, y, a su vez, da cuenta de la proporción de población indígena y afrodescendiente que no logró concluirlo.

Del ingreso al sistema educativo de niños y jóvenes, así como de su avance ininterrumpido entre grados y niveles o tipos educativos, depende en gran medida que logren concluir la educación obligatoria en las edades más tempranas y, por lo tanto, tengan mayor posibilidad de ingresar a niveles superiores.

Por último, para conocer si los países están avanzando en garantizar el derecho a la educación de sus poblaciones más jóvenes y en qué medida los sistemas educativos de cada país cubren la necesidad social de educación, se analizan los niveles de educación alcanzados por las poblaciones adultas. En este sentido, como un séptimo apartado de este capítulo, se muestran los niveles máximos concluidos por la población entre los 30 y 59 años de edad.

Como adelanto de las conclusiones que surgen de la información que se presenta, digamos que en la actualidad cada vez más niñas, niños y jóvenes indígenas y afrodescendientes logran acceder a la educación formal, que en su mayoría completan la educación primaria y que muchos de ellos logran acceder a la educación media y continuar sus estudios en la educación superior. Sin embargo, lo hacen en una proporción comparativamente mucho menor, en particular la población indígena y hablante de lengua indígena, que el resto de la población.

Educación preescolar

Asistencia en el grupo de edad ideal o teórico

En América Latina el nivel preescolar es un nivel estratégico para incrementar las posibilidades de acceso a la educación de los niños, tanto es así que en la mayoría de los países de la región ha sido establecido como un nivel de carácter obligatorio, a excepción de Chile donde aunque no se considere obligatorio tiene tasas de asistencia en edad preescolar superior al 70%. Idealmente los niños deberían cursar el preescolar en uno o tres grados, y al hacerlo contar con 5 años a lo más (excepto en El Salvador, Guatemala y República Dominicana, donde la edad máxima para cursar el preescolar son los 6 años de edad).

Tabla 4.1. Tasa de asistencia escolar en edad típica para cursar educación preescolar para la población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente según sexo

País	Población											
	Total			Indígena			Hablaante de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Argentina (2010)	89,2	88,8	89,5	74,5	73,6	75,3	n.a.	n.a.	n.a.	80,5	80,7	80,3
	1 191 563	603 395	588 168	24 964	12 695	12 269	n.a.	n.a.	n.a.	3 566	1 922	1 644
Bolivia (2012)	47,9	47,2	48,6	40,7	40,0	41,3	n.d.	n.d.	n.d.	42,4	42,3	42,6
	203 250	102 217	101 033	59 846	29 982	29 864	n.d.	n.d.	n.d.	348	182	166
Brasil (2010)	80,1	79,8	80,4	53,9	53,1	54,7	41,3	40,1	42,6	79,2	78,7	79,7
	4 647 011	2 362 975	2 284 036	22 461	11 336	11 125	9 042	4 439	4 603	2 436 468	1 248 735	1 187 733
Chile (2011)	72,1	71,9	72,3	70,2	72,1	68,3	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.
	495 985	252 895	243 090	52 468	26 068	26 400	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.
Colombia (2005)	69,0	68,2	69,8	45,3	45,2	45,5	30,7	30,7	30,6	71,1	70,1	72,1
	605 243	306 401	298 842	17 945	9 203	8 742	5 762	2 999	2 763	72 417	36 581	35 836
Costa Rica (2011)	74,7	74,5	74,9	56,1	54,1	58,2	43,2	39,8	46,5	72,2	72,3	72,0
	50 024	25 255	24 769	996	484	512	320	145	175	3 705	1 878	1 827
Ecuador (2010)	91,3	91,0	91,6	89,1	89,0	89,2	88,2	88,0	88,3	87,2	86,8	87,6
	262 714	133 021	129 693	22 899	11 393	11 506	13 881	6 872	7 009	18 869	9 521	9 348
El Salvador (2007)	58,6	57,7	59,5	53,1	53,3	52,8	n.a.	n.a.	n.a.	52,6	56,3	47,9
	150 700	75 738	74 962	317	168	149	n.a.	n.a.	n.a.	142	85	57
Honduras (2001)	31,1	30,1	32,2	27,1	25,9	28,3	n.a.	n.a.	n.a.	56,3	51,4	61,2
	55 593	27 471	28 122	3 521	1 684	1 837	n.a.	n.a.	n.a.	873	397	476
México (2010)	52,2	51,8	52,6	49,1	48,8	49,5	48,8	48,4	49,1	n.a.	n.a.	n.a.
	3 408 196	1 712 021	1 696 175	374 589	187 888	186 701	162 729	81 102	81 627	n.a.	n.a.	n.a.
Nicaragua (2005)	55,6	54,2	57,0	57,9	56,9	59,0	47,4	45,6	49,2	69,8	67,8	71,8
	73 867	36 865	37 002	4 036	2 021	2 015	3 979	1 953	2 026	405	196	209
Panamá (2010)	63,1	62,9	63,5	47,1	47,1	47,0	n.a.	n.a.	n.a.	74,0	73,2	74,8
	80 259	40 780	39 479	11 980	6 159	5 821	n.a.	n.a.	n.a.	5 369	2 756	2 613
Paraguay (2012)	n.d.	n.d.	n.d.	29,1	28,3	30,0	27,7	26,0	29,4	n.a.	n.a.	n.a.
	n.d.	n.d.	n.d.	977	482	495	499	244	255	n.a.	n.a.	n.a.
Perú ¹ (2013)	81,0	80,0	82,0	77,0	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	979 498	504 988	474 510	54 298	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
R. Dominicana (2010)	93,5	92,8	94,1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	163 658	82 458	81 200	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Uruguay (2013)	94,4	93,5	95,4	92,0	87,9	96,3	n.a.	n.a.	n.a.	91,2	89,2	93,4
	89 914	46 167	43 747	6 116	2 993	3 123	n.a.	n.a.	n.a.	13 896	7 126	6 770
Venezuela (2011)	82,3	81,7	83,0	63,4	62,0	64,8	n.d.	n.d.	n.d.	81,6	80,9	82,4
	401 699	204 870	196 829	11 563	5 798	5 765	n.d.	n.d.	n.d.	200 363	105 487	94 876

Fuente: Elaboración propia. Para la información estadística véase tabla 2.2. Para la conformación de los niveles educativos por país ver tabla 3.1-A.

¹ Los datos tienen errores muestrales, lo cual puede generar que algunas cifras sean imprecisas.

n.a.: No aplica.

n.d.: No disponible.

Los datos poblacionales obtenidos a partir de la información provista por los países así como de la que se recopiló directamente del procesamiento de los microdatos de los censos de población y vivienda, muestran que en la mayoría de los países no todos los niños en las edades ideales o típicas para cursar este nivel educativo (ver tabla de edades normativas, capítulo 3) están asistiendo a la escuela. Los niños que menor tasa de asistencia registran son los indígenas, y de estos, los hablantes de lengua indígena muestran todavía mayor rezago. Los datos disponibles sobre población afrodescendiente muestran en general mejores tasas de asistencia que la población indígena, y en algunos casos superan los valores presentados por la población total.

Solo en tres países la población afrodescendiente muestra tasas de asistencia superiores a las de la población total y a la población indígena: Honduras, Nicaragua y Panamá. Las brechas entre las tasas de la población afrodescendiente y la indígena ascienden a 29,2, 11,9 y 26,9 puntos porcentuales, respectivamente. Estos tres países comparten la característica de que su población indígena es más numerosa que la afrodescendiente. En Honduras y Nicaragua, la población afrodescendiente que asiste es reducida en términos absolutos (873 y 405, respectivamente) mientras que en Panamá asciende a poco más de 5.000 personas en el grupo de edad de referencia. Los montos de población indígena que asiste a la escuela, en cambio, ascienden a 3.521, 4.036 y 11.980, respectivamente.

En Ecuador y Uruguay las diferencias entre las tasas de asistencia de la población total, la población indígena y la afrodescendiente son bajas, y una proporción ligeramente mayor de población indígena asiste con relación a la población afrodescendiente. En ese país, nueve de cada diez niños asiste a la escuela, y esto ocurre tanto para la población afrodescendiente como para la indígena. En Ecuador se presentan valores similares, aunque cabe señalar que en este país existe una mayor presencia de población indígena sobre la población afrodescendiente (25.700 y 21.600, respectivamente), en cambio en Uruguay ocurre al contrario (6.600 y 15.200, respectivamente). (Tabla 4.1-A)

En Brasil y Venezuela, donde más de la mitad de la población es afrodescendiente (en el grupo de edad de referencia hay 3 millones y 245.000, respectivamente), las tasas de asistencia de dicha población son superiores a las de la población indígena pero no a las de la población total. Entre la población total y la indígena se registra una brecha importante (26,2% y 18,9%, respectivamente) mientras que entre la total y la afrodescendiente hay una brecha bastante reducida (0,9% y 0,7%, respectivamente). Colombia es otro de los países con alta presencia de población afrodescendiente, cuya tasa de asistencia es ligeramente superior a la de la población total (71,1% y 69%, respectivamente), ambas cifras bastante superiores a las de la población indígena y a la que habla alguna lengua indígena (45,3% y 30,7%, respectivamente).

Bolivia y Perú son dos países con alta presencia de población indígena (147.000 y 70.000 respectivamente). En ambos, la tasa de asistencia de esta población es baja en comparación con la población total (7,2% y 4,0% de diferencia, respectivamente).

En Bolivia la población afrodescendiente en el grupo de edad bajo análisis es reducida (820) y tal vez por esta razón su tasa es superior a la de la población indígena (42,4%, cifra que representa a 348 niños). En El Salvador la población indígena y afrodescendiente en este grupo de edad no supera el millar, y sus tasas de asistencia son ligeramente inferiores (53,1% y 52,6%, respectivamente) a las de la población total (58,6%).

En Costa Rica hay una visible desventaja en el acceso al nivel preescolar entre la población indígena y la hablante de lengua indígena (56,1% y 43,2%, respectivamente) en comparación con la afrodescendiente y el resto de la población (72,2% y 74,7%, respectivamente). Los datos revelan que en Paraguay solo uno de cada tres indígenas asiste a la escuela, y lo mismo ocurre para los hablantes de lengua indígena. México cuenta, en números absolutos, con una de las más numerosas poblaciones indígenas en el grupo de edad de referencia (762.000), y sus tasas de asistencia son ligeramente inferiores a las de la población total, pero en ambos casos solo uno de cada dos niños accede a este nivel educativo.

Sobre República Dominicana no se cuenta con información de los pueblos indígenas y afrodescendientes pues en el censo no se considera la diversidad de su población (esta información se obtuvo por última vez en el censo de 1981). Las tasas de asistencia de la población total revelan que nueve de cada diez niños asiste a preescolar.

En la gran mayoría de los países de la región, las tasas de asistencia de acuerdo con el sexo de la población son bastante homogéneas, con ligera ventaja en las niñas. Destaca Nicaragua, por mostrar una diferencia cercana a tres puntos porcentuales en la población total, y de cuatro puntos porcentuales entre la población afrodescendiente.

En este apartado solo se mide la tasa de asistencia escolar, por considerar que en este grupo de edad no es posible medir el rezago educativo, ya que este podría estar sujeto a sesgos debidos a las diferencias que se presentan en las edades mínimas de ingreso a la educación entre los diferentes países y los tipos de servicio o modalidades.

Educación primaria

Asistencia en el grupo de edad ideal o teórico para asistir a primaria

La educación primaria es obligatoria en todos los países y, en general, tiene una correspondencia directa con el grupo de edad de 6 a 11 años, aunque en algunos países hay una pequeña variación. Tal es el caso de Colombia, donde la educación primaria se considera de los 6 a los 10 años, y El Salvador, que abarca desde los 7 hasta los 12 años. El análisis de los datos identifica la proporción de asistencia de la población en el grupo de edad que idealmente debería estar asistiendo a este nivel educativo, y luego los grupos de edad que ideal o teóricamente deberían haberlo culminado.

Tabla 4.2. Tasa de asistencia escolar de la población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente de 6 a 11 años de edad¹, según sexo

País	Población															
	Total				Indígena				Habla de lengua indígena				Afrodescendiente			
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
Argentina (2010)	99,0	99,0	99,0	98,2	98,0	98,5	n.a.	n.a.	n.a.	98,9	98,6	99,2	98,9	98,6	99,2	
	4 062 327	2 063 753	1 998 574	114 399	57 953	56 446	n.a.	n.a.	n.a.	15 292	7 704	7 588	15 292	7 704	7 588	
Bolivia (2012)	95,1	94,8	95,4	94,8	94,6	95,0	n.d.	n.d.	n.d.	94,4	93,8	95,0	94,4	93,8	95,0	
	1 153 739	586 046	567 693	429 732	218 102	211 630	n.d.	n.d.	n.d.	2 414	1 220	1 194	2 414	1 220	1 194	
Brasil (2010)	97,2	97,0	97,3	82,2	82,2	82,2	72,6	72,3	72,9	96,9	96,6	97,1	96,9	96,6	97,1	
	15 100 844	7 685 692	7 415 152	82 108	41 908	40 200	37 476	18 803	18 673	8 333 799	4 284 617	4 049 182	8 333 799	4 284 617	4 049 182	
Chile (2011)	99,2	99,0	99,4	98,9	99,1	98,6	98,7	98,5	99,0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	1 359 629	690 271	669 358	145 521	73 793	71 728	7 681	4 615	3 066	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Colombia (2005)	89,1	88,4	89,7	68,4	67,7	69,1	51,3	50,7	51,9	88,9	88,1	89,7	88,9	88,1	89,7	
	3 835 411	1 947 599	1 887 812	122 695	62 468	60 227	43 165	21 930	21 235	419 977	213 403	206 574	419 977	213 403	206 574	
Costa Rica (2011)	94,3	94,2	94,3	88,2	88,8	87,7	83,6	84,9	82,3	94,2	94,1	94,3	94,2	94,1	94,3	
	404 797	206 039	198 758	9 705	4 915	4 790	3 989	2 021	1 968	33 576	17 412	16 164	33 576	17 412	16 164	
Ecuador (2010)	96,6	96,4	96,8	96,1	96,1	96,1	95,7	95,8	95,7	94,0	93,5	94,5	94,0	93,5	94,5	
	1 829 140	926 524	902 616	150 890	75 517	75 373	96 012	47 869	48 143	135 150	68 073	67 077	135 150	68 073	67 077	
El Salvador (2007)	86,5	86,1	87,0	83,2	82,0	84,5	n.a.	n.a.	n.a.	79,8	78,6	81,3	79,8	78,6	81,3	
	744 593	377 101	367 492	1 754	893	861	n.a.	n.a.	n.a.	835	444	391	835	444	391	
Honduras (2001)	78,7	77,8	79,7	72,8	72,3	73,4	n.a.	n.a.	n.a.	90,8	90,2	91,4	90,8	90,2	91,4	
	812 614	408 697	403 917	51 944	25 985	25 959	n.a.	n.a.	n.a.	9 059	4 504	4 555	9 059	4 504	4 555	
México (2010)	95,9	95,7	96,1	94,1	94,1	94,2	92,6	92,6	92,5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	12 798 756	6 489 693	6 309 063	1 492 869	754 084	738 785	736 032	370 121	365 911	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Nicaragua (2005)	81,8	80,4	83,2	85,4	84,4	86,5	75,3	74,4	76,2	92,8	92,4	93,2	92,8	92,4	93,2	
	640 229	322 214	318 015	33 498	16 850	16 648	35 003	17 517	17 486	3 288	1 683	1 605	3 288	1 683	1 605	
Panamá (2010)	97,2	97,2	97,2	92,1	92,5	91,8	n.a.	n.a.	n.a.	98,6	98,7	98,6	98,6	98,7	98,6	
	390 985	199 869	191 116	68 915	35 485	33 430	n.a.	n.a.	n.a.	25 836	13 400	12 436	25 836	13 400	12 436	
Paraguay (2012)	n.d.	n.d.	n.d.	68,3	68,6	68,1	64,9	65,1	64,7	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	n.d.	n.d.	n.d.	12 847	6 666	6 181	6 734	3 495	3 239	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Perú ² (2013)	99,0	99,0	99,0	98,0	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	2 849 845	1 433 732	1 416 113	270 449	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
R. Dominicana (2010)	95,6	94,9	96,3	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	752 568	379 181	373 387	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Uruguay (2013)	99,3	99,4	99,2	99,5	99,8	99,1	n.a.	n.a.	n.a.	99,7	99,7	99,8	99,7	99,7	99,8	
	298 702	152 208	146 494	20 754	10 780	9 974	n.a.	n.a.	n.a.	47 640	23 562	24 078	47 640	23 562	24 078	
Venezuela (2011)	94,7	94,2	95,1	81,9	80,7	83,2	n.d.	n.d.	n.d.	94,9	94,5	95,4	94,9	94,5	95,4	
	2 792 015	1 433 018	1 358 997	86 072	43 362	42 710	n.d.	n.d.	n.d.	1 510 744	795 886	714 858	1 510 744	795 886	714 858	

Fuente: Elaboración propia. Para la información estadística véase tabla 2.2. Para la conformación de los niveles educativos por país ver tabla 3.1-A.

¹ Brasil y Colombia hacen referencia a la población de 6 a 10 años. El Salvador hace referencia a la población de 6 a 12 años de edad. República Dominicana hace referencia a la población de 7 a 10 años.² Los datos tienen errores muestrales, lo cual puede generar que algunas cifras sean imprecisas.

n.a.: No aplica.

n.d.: No disponible.

Los datos revelan que, si bien para la población total se han alcanzado altas tasas de asistencia, muy cercanas al cien por ciento, en algunos países estas tasas no son tan elevadas entre la población afrodescendiente, mientras que en la indígena y en la hablante de lengua indígena son especialmente bajas. Además, es en este grupo de edad en el que se alcanza la mayor tasa de asistencia, pues a partir del siguiente grupo de edad comienza a descender considerablemente.

La mayoría de los países en la región están próximos a alcanzar la cobertura universal en este grupo de edad. Sin embargo, el análisis por grupo étnico indica que entre la población indígena las tasas de asistencia siguen siendo bajas, incluso por debajo de los valores de la población afrodescendiente; y los países que distinguen a la población hablante de lengua indígena muestran resultados incluso más bajos.

En Honduras la población afrodescendiente representa apenas el 1% de la población total en este grupo de edad (9.977 personas). Esta población está conformada por los negros ingleses procedentes de Jamaica y Belice llegados en dos oleadas: primero en el siglo XVIII y posteriormente en el siglo XX. Cabe señalar que en este país los garífuna son considerados integrantes de la población afrodescendiente. Los afrodescendientes se ubican principalmente en el departamento insular, que tiene una intensa actividad turística y presenta los mejores niveles de vida del país. Esto puede explicar que esta población presente las mayores tasas de asistencia (90,8%) en el grupo de edad con respecto a la población en general (78,7%) y con respecto a la población indígena (72,8%).

En situación similar a Honduras, donde las tasas de la población afrodescendiente son superiores a las de la población total, se encuentran Nicaragua y Panamá. En el primero de estos países, la tasa de asistencia de la población afrodescendiente (92,8%) es superior a la total (81,8%) y a la indígena (85,4%). Aquí la población indígena y la afrodescendiente representan el 5,0% y el 0,5% de la población total, respectivamente. En Panamá, la brecha entre la población afrodescendiente y la indígena asciende a 6,5 puntos porcentuales favorables a la primera.

Brasil, Colombia y Venezuela concentran la mayor parte de la población afrodescendiente de la región en el grupo de edad de referencia. En Brasil dicha población asciende a 8,6 millones de niños; en Colombia, a 472.000 niños, y en Venezuela, a 1.6 millones.

El caso de Brasil resulta destacable, pues aunque a partir de la última década del siglo XX la legislación en materia educativa ha mostrado un evidente interés en los pueblos y comunidades indígenas, estas reformas aún no han logrado el cumplimiento cabal de sus objetivos. Prueba de ello es la marcada brecha que persiste en la asistencia de la población indígena y hablante de lengua indígena de este grupo de edad, cuyas tasas se ubican en 82,2% y 72,6%, respectivamente. Para la población afrodescendiente, desde la década de 1980 la legislación y la política educativa se han orientado a la no discriminación y a las acciones afirmativas, situación que adquiere mayor fuerza a partir del 2003. Sin embargo, estos esfuerzos han estado enfocados sobre todo en la educación

superior, lo cual puede deberse a que las tasas de asistencia a la educación primaria de la población afrodescendiente son casi iguales a las de la población total (96,9% y 97,2%). Es probable que estas tasas sean similares debido a la homologación de la educación en ambas poblaciones.

Colombia presenta una brecha importante en la tasa de asistencia entre la población total y la población indígena (89,1% y 68,4%). Además, uno de cada dos hablantes de lengua indígena en este país no asiste a la escuela primaria, mientras la población afrodescendiente registra un valor de 88,9% en la asistencia a este nivel educativo. Es importante mencionar que a partir del 2007 se aplica en Colombia el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), un documento orientador de la política pública educativa para los pueblos indígenas. Sin embargo, la información sobre educación presentada en este trabajo es del año 2005, por lo que tendrá que analizarse con información más reciente el impacto de este programa en la mejora en la educación indígena colombiana.

Con un alto porcentaje de población afrodescendiente, al igual que Brasil y Colombia, se encuentra Venezuela. Allí esta población tiene una tasa de asistencia similar a la de la población total (94,9% y 94,7%), valores superiores a los de la población indígena (81,9%).

En países como Bolivia, Ecuador, Perú y Uruguay las diferencias son poco significativas, pues no llegan al punto porcentual de diferencia; además, en estos países, junto con México, las tasas de asistencia a la educación primaria de la población indígena superan el 90%. Es de resaltar que Uruguay presenta altas tasas de asistencia de población indígena y afrodescendiente en este grupo de edad (99,5% y 99,7%, respectivamente) las que representan a más de 20.000 indígenas y más de 47.000 afrodescendientes. Sin embargo, al no haber un reconocimiento tácito de la diversidad, es posible que se presenten limitantes para el pleno ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes del país.

En Costa Rica no existen diferencias significativas entre la población afrodescendiente y la total (94,2% y 94,3%), pero sí con respecto a la población indígena (88,2%). En cambio en Paraguay las tasas de población indígena y hablante de lengua indígena son bajas, aunque superiores a las que se presentaron en el grupo de edad previo (68,3% y 64,9%, respectivamente).

En El Salvador, si bien las poblaciones indígena y afrodescendiente son reducidas en este grupo de edad (poco más de 2.000 y poco más de 1.000, respectivamente), las tasas de asistencia a nivel primaria son cercanas a las de la población total; al menos 8 de cada diez niños asiste a la escuela, independientemente del grupo étnico al que pertenezcan.

En cuanto a las diferencias por sexo, son muy poco significativas para la población total, incluso para la indígena y afrodescendiente, favoreciendo en general a las niñas. Destaca el caso de Chile, en donde la asistencia entre los 6 y 11 años de edad es alrededor de 99% para la población total, indígena y hablante de lengua indígena. Es junto con Uruguay de los países donde se presentan la mayores tasas y la menor brecha entre grupos étnicos y sexo.

Como se ha señalado, no basta que los niños tengan acceso a la escuela, sino que los países deben comprometerse a garantizar su permanencia en el sistema educativo al menos hasta que concluyan la educación obligatoria, y propiciar que continúen sus estudios en niveles superiores. En la medida en la que las trayectorias escolares sean más regulares –es decir, que haya correspondencia entre la edad de la persona y la edad idónea o teórica para cursar un determinado nivel educativo–, la posibilidad de permanencia se incrementará y, con ello, la posibilidad de transitar hacia niveles superiores.

Las brechas en el nivel de asistencia van de la mano del rezago registrado en la conclusión de los niveles educativos. Incluso en países donde no había mayores diferencias, la posibilidad de que la población indígena o la que habla una lengua indígena logren culminar la educación obligatoria es menor en comparación con la población no indígena o afrodescendiente. Los datos que a continuación se presentan indican que las poblaciones indígena y afrodescendiente enfrentarán mayor dificultad para concluir los niveles educativos; y además, los que logren culminar dichos niveles lo harán en una condición de mayor rezago con respecto a su edad.

La información disponible no permite monitorear para todos los países el rezago de la población en este grupo de edad y en los posteriores. Los datos que a continuación se presentan corresponden únicamente a Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

Rezago educativo

Una forma de monitorear el avance escolar de los niños que asisten a la escuela es a través del porcentaje de los que, de acuerdo con su edad (o bien dos o tres años después), debieron haber concluido el nivel educativo que le corresponde con dicha edad. La edad ideal o teórica es la establecida por cada uno de los países en los documentos legales con reconocimiento oficial. El considerar hasta dos o tres años después de la edad ideal o teórica brinda la posibilidad de ver el tiempo que les toma a los niños concluir la primaria sin alejarse demasiado de la edad establecida normativamente.

Los datos revelan que no todos los niños que logran ingresar a la escuela se mantienen en ella hasta concluir la educación primaria. En el mejor de los casos, algunos de ellos lo harán dos y hasta tres años después, lo cual es un indicador o bien de ingreso tardío o en su caso de rezago durante su trayecto educativo.

Los datos también revelan que los grupos étnicos, especialmente los indígenas y los hablantes de lengua indígena, se alejan más pronto de una trayectoria regular; y que incluso tres años después de la edad ideal o teórica no logran concluir la educación primaria.

Tabla 4.3. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente con al menos la primaria completa uno, dos y hasta tres años después de la edad normativa, según sexo

Edad	Población											
	Total			Indígena			Habla de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
	Colombia (2005)											
11 años	53,7	50,2	57,2	30,7	29,0	32,4	16,2	15,5	17,0	47,6	43,2	52,2
12 años	72,3	68,9	75,9	44,0	41,8	46,3	25,8	25,3	26,3	63,5	59,1	68,3
13 años	80,7	77,8	83,8	52,6	50,7	54,7	31,7	31,3	32,2	73,5	69,2	77,9
	Costa Rica (2011)											
12 años	44,3	42,3	46,3	31,3	28,7	33,9	18,9	18,6	19,2	40,6	38,1	43,5
13 años	81,3	79,1	83,5	60,0	59,7	60,3	43,7	46,5	40,9	74,5	70,6	78,5
14 años	89,7	88,1	91,4	71,8	71,2	72,4	55,6	56,5	54,8	86,1	84,3	88,0
	Ecuador (2010)											
12 años	98,8	98,7	98,9	98,2	98,3	98,1	98,1	98,2	98,0	97,9	97,6	98,2
13 años	98,6	98,5	98,6	98,1	98,2	98,0	98,0	98,2	97,8	97,6	97,2	98,0
14 años	98,4	98,2	98,5	97,7	98,1	97,3	97,5	98,0	96,9	97,3	96,9	97,6
	El Salvador (2007)											
13 años	58,7	55,9	61,7	50,4	44,2	56,0	n.a.	n.a.	n.a.	51,3	50,9	51,8
14 años	69,4	66,0	72,9	57,1	55,7	58,5	n.a.	n.a.	n.a.	64,3	53,1	75,2
15 años	75,8	74,1	77,6	56,7	55,1	58,7	n.a.	n.a.	n.a.	70,3	68,6	72,9
	Honduras (2001)											
12 años	21,5	19,2	24,0	13,2	11,8	14,7	n.a.	n.a.	n.a.	27,3	22,2	32,6
13 años	42,8	39,0	46,7	29,6	26,9	32,3	n.a.	n.a.	n.a.	48,2	42,5	54,1
14 años	54,2	49,9	58,8	37,9	34,2	41,9	n.a.	n.a.	n.a.	65,6	59,7	71,9
	México (2010)											
12 años	38,0	36,6	39,3	28,9	27,8	30,1	25,3	24,5	26,3	n.a.	n.a.	n.a.
13 años	82,5	80,1	84,9	68,8	65,9	71,7	61,4	59,4	63,4	n.a.	n.a.	n.a.
14 años	91,6	90,3	92,9	83,2	82,0	84,3	77,2	76,0	78,5	n.a.	n.a.	n.a.
	Nicaragua (2005)											
12 años	31,7	28,2	35,6	22,8	20,4	25,4	21,9	18,6	25,4	45,7	36,1	55,4
13 años	46,2	41,7	50,8	33,6	29,8	37,7	33,5	29,8	37,2	60,5	55,5	66,1
14 años	56,5	51,9	61,2	47,7	44,6	50,8	43,6	39,8	47,2	71,7	63,0	81,0
	Panamá (2010)											
12 años	72,4	69,7	75,2	40,8	39,4	42,2	n.a.	n.a.	n.a.	82,4	79,1	85,7
13 años	86,6	84,9	88,3	60,6	59,8	61,4	n.a.	n.a.	n.a.	93,1	90,8	95,4
14 años	90,8	89,9	91,7	70,1	70,6	69,6	n.a.	n.a.	n.a.	96,0	94,7	97,4
	Paraguay (2012)											
12 años	n.d.	n.d.	n.d.	17,7	16,9	18,7	16,0	14,9	17,1	n.a.	n.a.	n.a.
13 años	n.d.	n.d.	n.d.	28,7	29,0	28,5	26,8	27,4	26,3	n.a.	n.a.	n.a.
14 años	n.d.	n.d.	n.d.	33,2	33,3	33,1	29,7	27,9	31,4	n.a.	n.a.	n.a.

El avance escolar de la población afrodescendiente es muy parecido al de la población total, y en algunos países puede llegar a ser más regular que el de la población total. Tal es el caso de Honduras, Nicaragua y Panamá. A los 14 años, el 65,6% de la población afrohondureña habrá concluido la primaria, frente al 54,2% de la población total. En Nicaragua el porcentaje es de 71,7% para la población afrodescendiente y de 56,5% para la población total. En Panamá, los valores son de 96% y 90,8%, respectivamente. Por el contrario, la población indígena no solo registra tasas de asistencia muy bajas sino que el porcentaje que logra terminar la educación primaria es considerablemente menor al de la población total: 37,9% en Honduras; 47,7% en Nicaragua, y 70,1% en Panamá, a los 14 años.

De acuerdo con la información disponible, en Uruguay y Ecuador casi la totalidad de la población, incluyendo la afrodescendiente y la indígena, lograron terminar la primaria en la edad ideal o teórica.

En Colombia y Venezuela, países con alta presencia de población afrodescendiente, las tasas de conclusión en la edad ideal o teórica en esta población y la población total son similares: siete de cada diez niños colombianos concluirán la educación primaria dos años después de la edad ideal, mientras que en la población total lo hacen ocho de cada diez; y en Venezuela son nueve de cada diez en ambos grupos. En estos dos países, además, una proporción mucho menor de población indígena concluirá la educación primaria a esa edad: 52,6% y 66,0%, respectivamente.

Alrededor del 90% de la población de 14 años en México y Costa Rica ha cursado la educación primaria; sin embargo, a los 12 años apenas logró completarla el 38,0% y el 44,3%, respectivamente.

En casi todos los países la posibilidad de que una niña concluya la primaria en la edad ideal o hasta tres años después de esa edad es mayor que la de un niño. En Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras y Nicaragua los datos revelan que una niña afrodescendiente tiene mayor posibilidad de concluir la primaria que un niño de la misma edad (en la edad ideal o hasta dos años después). En estos países, los niños y las niñas indígenas tienen casi la misma posibilidad de obtener la primaria completa a la misma edad.

En México y en Panamá hay diferencias significativas en el avance escolar entre niños y niñas al momento de concluir la educación primaria, a favor de ellas. En Venezuela la mayor diferencia a favor de las niñas se da entre la población indígena, mientras que en El Salvador se da entre la población total y no en los grupo étnicos.

Nivel máximo concluido

Otra forma de monitorear el avance escolar en los países de los que se dispone de información es a través del porcentaje de niños de cierto grupo de edad que debieron haber concluido la primaria, una medida que complementa a la presentada anteriormente y que a continuación se presentan los hallazgos.

La educación primaria es uno de los trayectos iniciales en los procesos formativos, y su obligatoriedad fue establecida en los países de la región hace mucho tiempo; sin embargo, los datos muestran que existe una proporción de población que aún no ha completado este nivel en los tiempos establecidos para ello.

En Honduras y Nicaragua, poco más de la mitad de la población de 13 a 15 años de edad cuenta con primaria completa (52,8% y 55,3%); en El Salvador, ese valor es de aproximadamente tres cuartas partes de esta población (74,1%), mientras que el resto de los países presentan porcentajes de entre 80,0% y 90,0% de población de este grupo de edad con primaria completa.

Los porcentajes de población afrodescendiente de 13 a 15 años con primaria completa son menores, en general, que las cifras totales. Salvo en Honduras, Panamá y Nicaragua, donde ese porcentaje es mayor al dato nacional; en el caso de Nicaragua, por casi 16 puntos porcentuales. En Uruguay y Venezuela prácticamente no existen diferencias entre los porcentajes nacionales reportados y los obtenidos para este grupo.

En un comparativo de los tres grupos presentados por condición étnica y habla de lengua indígena, los mayores porcentajes los tiene la población afrodescendiente, seguido por la población indígena y finalmente la hablante de alguna lengua indígena. Esta última presenta grandes brechas si se contrastan sus cifras con el dato nacional; por ejemplo, en Colombia aproximadamente el 80% de la población en edad de 13 a 15 años cuenta con primaria, pero en la población de habla indígena esto solo ocurre para el 27,8%.

México registra importantes volúmenes de población indígena y hablante de lengua indígena en el grupo de edad de 13 a 15 años que cuenta con primaria completa (647.894 y 314.788 respectivamente).

Con relación a la población afrodescendiente, Venezuela presenta una mayor cantidad de población de este grupo que cuenta con primaria (722.321), seguida por Colombia (206.576) y Ecuador (64.723), mientras que en Nicaragua y El Salvador se presentaron las menores cifras (1.305 y 357 personas). Cabe señalar que la cifra de Venezuela representa más de la mitad de la población total del país (56%) con esta característica.

Tabla 4.4. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente de 13 a 15 años de edad¹ con al menos primaria completa, según sexo

País	Población											
	Total			Indígena			Habla de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Colombia (2005)	79,4	76,4	82,5	51,7	49,8	53,6	27,8	27,1	28,6	72,4	68,2	76,7
	2 041 603	1 001 990	1 039 613	49 061	24 211	24 850	13 247	6 605	6 642	206 576	99 648	106 928
Costa Rica (2011)	88,2	86,6	89,7	69,9	69,5	70,4	54,9	57,0	52,9	83,9	81,7	86,2
	207 214	101 906	105 308	3 936	1 985	1 951	1 279	656	623	16 476	8 158	8 318
Ecuador ² (2010)	98,3	98,1	98,4	97,4	97,8	97,1	97,2	97,6	96,8	97,2	96,7	97,7
	875 248	442 642	432 606	70 372	35 529	34 843	46 837	23 676	23 161	64 723	32 591	32 132
El Salvador (2007)	74,1	71,9	76,4	59,4	58,4	60,4	n.a.	n.a.	n.a.	66,9	62,3	72,8
	289 483	142 045	147 438	538	268	270	n.a.	n.a.	n.a.	357	188	169
Honduras (2001)	52,8	48,7	57,0	37,0	33,9	40,4	n.a.	n.a.	n.a.	62,4	56,4	68,5
	236 949	110 054	126 895	10 771	5 035	5 736	n.a.	n.a.	n.a.	2 899	1 313	1 586
México (2010)	89,5	88,1	91,0	80,3	78,7	81,9	74,5	73,3	75,7	n.a.	n.a.	n.a.
	5 884 584	2 929 115	2 955 469	647 894	318 767	329 127	314 788	155 455	159 333	n.a.	n.a.	n.a.
Nicaragua (2005)	55,3	50,8	59,8	45,5	42,1	48,8	42,9	39,5	46,2	70,9	64,0	78,1
	214 804	99 993	114 811	8 302	3 839	4 463	8 771	3 993	4 778	1 305	598	707
Panamá (2010)	89,9	88,8	91,0	68,6	68,7	68,6	n.a.	n.a.	n.a.	95,3	93,8	96,9
	176 343	88 538	87 805	21 062	10 658	10 404	n.a.	n.a.	n.a.	14 491	7 304	7 187
Paraguay (2012)	n.d.	n.d.	n.d.	33,9	34,2	33,6	31,7	31,5	31,9	n.a.	n.a.	n.a.
	n.d.	n.d.	n.d.	2 866	1 461	1 405	1 560	773	787	n.a.	n.a.	n.a.
Perú ³ (2013)	85,0	83,0	86,0	70,0	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	1 698 043	854 804	843 239	166 271	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
R. Dominicana (2010)	83,8	80,7	87,0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	479 380	233 166	246 214	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Uruguay ² (2013)	99,8	99,8	99,9	99,7	99,4	100,0	n.a.	n.a.	n.a.	99,8	99,8	99,7
	159 638	82 190	77 448	11 738	5 604	6 134	n.a.	n.a.	n.a.	25 354	13 066	12 288
Venezuela (2011)	87,4	85,1	89,9	64,8	61,5	68,1	n.d.	n.d.	n.d.	87,3	84,7	90,2
	1 288 709	643 014	645 695	32 076	15 458	16 618	n.d.	n.d.	n.d.	722 321	370 264	352 057

Fuente: Elaboración propia. Para la información estadística véase tabla 2.2. Para la conformación de los niveles educativos por país ver tabla 3.1-A.

¹ El Salvador hace referencia a la población entre 14 y 16 años de edad; Colombia, Perú y República Dominicana a la población entre 12 y 14 años de edad.² Incluye a personas que no necesariamente culminaron el nivel de referencia debido a que no se identificaron niveles concluidos³ Los datos tienen errores muestrales, lo cual puede generar que algunas cifras sean imprecisas.

n.a.: No aplica.

n.d.: No disponible.

Es importante destacar que, en general, más mujeres que hombres asisten a la escuela primaria y concluyen este nivel educativo, pero en lo que respecta a la conclusión de ese nivel, las brechas entre hombres y mujeres se amplían. Esta situación también se presenta entre la población indígena y la afrodescendiente. En la primera, solo en Ecuador unos pocos más hombres que mujeres de 13 a 15 años han terminado la educación primaria, mientras que en Panamá los porcentajes son iguales. Entre los afrodescendientes, en todos los países analizados las brechas entre hombres y mujeres con primaria terminada presentan entre 3 y 14 puntos porcentuales de diferencia a favor de las mujeres.

Por ejemplo, en Honduras, la proporción de niñas y niños que asisten a la educación primaria es muy homogénea, pero cuando se revisan los datos de las y los jóvenes de 13 a 15 años con primaria terminada, la brecha se amplía 6,5 puntos porcentuales a favor de las mujeres. Este país, junto con Venezuela y Nicaragua presenta una brecha por sexo más grande.

Es de destacar que Uruguay es el único país donde el 100% de las mujeres indígenas de 13 a 15 años de edad cuenta con primaria terminada.

En cuanto a la población hablante de lengua indígena, solo Costa Rica presenta mayores proporciones de hombres de 13 a 15 años con primaria terminada que mujeres (4 puntos porcentuales de diferencia). En los demás países las proporciones son similares, aunque en países como Nicaragua las brechas se expanden casi 7 puntos porcentuales a favor de las mujeres.

En cuanto a la población afrodescendiente, solo en Uruguay las proporciones son iguales, mientras que en todos los demás países los porcentajes favorecen a la población femenina con diferencias que fluctúan entre los 3 (Panamá) y los 12 (Honduras) puntos porcentuales con respecto a la masculina.

Educación secundaria baja

Asistencia del grupo de edad ideal o teórico para asistir a secundaria baja

La educación secundaria baja es obligatoria en casi todos los países excepto en Nicaragua y el grupo de edad en que idealmente se debería cursar para la mayoría de ellos es de 12 a 14 años. De acuerdo con los criterios establecidos para el análisis del sistema educativo de Bolivia y Chile, se estima que la educación secundaria baja debería cursarse entre los 12 y los 13 años; en Brasil, de 11 a 14; en Colombia, de 11 a 14 años, y en El Salvador, de 13 a 15 años.

Con la definición de estos grupos de edad, los cuales se basan en la normatividad vigente de cada país, se monitorea el acceso de la población a la escuela (independientemente del nivel al que asiste), y aunque se puede ver que se presentan elevadas tasas de asistencia, estas son menores a las presentadas en el grupo de edad previo, y las brechas entre grupos étnicos se amplían.

Tabla 4.5. Tasa de asistencia escolar de la población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente de 12 a 14 años de edad¹ según sexo

País	Total						Indígena						Hablante de lengua indígena						Afrodescendiente					
	Total		Hombres		Mujeres		Total		Hombres		Mujeres		Total		Hombres		Mujeres		Total		Hombres		Mujeres	
Argentina (2010)	95,4	94,5	96,2	95,2	95,1	95,4	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	97,0	96,5	97,4	97,4	97,4	
	2 006 728	1 009 268	997 460	60 145	30 536	29 609	60 145	30 536	29 609	60 145	30 536	29 609	60 145	30 536	29 609	60 145	30 536	29 609	8 530	4 443	4 087	4 087	4 087	
Bolivia (2012)	95,0	94,9	95,0	94,7	95,2	94,2	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	95,0	94,0	96,0	96,0	96,0	
	427 166	217 381	209 785	166 636	85 724	80 912	166 636	85 724	80 912	166 636	85 724	80 912	166 636	85 724	80 912	166 636	85 724	80 912	929	474	455	455	455	
Brasil (2010)	96,1	95,9	96,4	84,4	84,4	84,4	84,4	84,4	84,4	84,4	84,4	75,9	76,8	75,9	76,8	75,9	76,8	75,9	95,7	95,4	96,1	96,1	96,1	
	13 133 989	6 646 139	6 487 850	62 933	31 840	31 093	62 933	31 840	31 093	62 933	31 840	31 093	62 933	31 840	31 093	62 933	31 840	31 093	7 432 283	3 782 429	3 649 854	3 649 854	3 649 854	
Chile (2011)	99,5	99,3	99,8	99,0	98,5	99,5	99,0	98,5	99,5	99,0	98,5	99,5	99,0	98,5	99,5	99,0	98,5	99,5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	515 062	254 770	260 292	49 733	25 143	24 590	49 733	25 143	24 590	49 733	25 143	24 590	49 733	25 143	24 590	49 733	25 143	24 590	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Colombia (2005)	86,6	85,4	87,9	67,8	67,6	68,0	67,8	67,6	68,0	67,8	67,6	68,0	67,8	67,6	68,0	67,8	67,6	68,0	88,5	87,2	89,9	89,9	89,9	
	2 987 898	1 502 226	1 485 672	86 876	44 301	42 575	86 876	44 301	42 575	86 876	44 301	42 575	86 876	44 301	42 575	86 876	44 301	42 575	310 433	150 433	167 605	167 605	167 605	
Costa Rica (2011)	90,1	89,6	90,5	84,0	84,8	83,3	84,0	84,8	83,3	84,0	84,8	83,3	84,0	84,8	83,3	84,0	84,8	83,3	89,9	89,4	90,5	90,5	90,5	
	209 623	104 951	104 672	4 825	2 451	2 374	4 825	2 451	2 374	4 825	2 451	2 374	4 825	2 451	2 374	4 825	2 451	2 374	17 627	8 979	8 648	8 648	8 648	
Ecuador (2010)	90,1	90,0	90,2	85,7	87,4	84,0	85,7	87,4	84,0	85,7	87,4	84,0	85,7	87,4	84,0	85,7	87,4	84,0	87,6	86,9	88,3	88,3	88,3	
	797 060	404 842	392 218	62 691	32 348	30 343	62 691	32 348	30 343	62 691	32 348	30 343	62 691	32 348	30 343	62 691	32 348	30 343	58 020	29 129	28 891	28 891	28 891	
El Salvador (2007)	78,7	79,2	78,1	73,8	74,3	73,2	73,8	74,3	73,2	73,8	74,3	73,2	73,8	74,3	73,2	73,8	74,3	73,2	73,8	73,8	73,8	73,8	73,8	
	315 843	161 622	154 221	734	371	363	734	371	363	734	371	363	734	371	363	734	371	363	423	234	189	189	189	
Honduras (2001)	69,1	67,5	70,7	57,1	56,0	58,3	57,1	56,0	58,3	57,1	56,0	58,3	57,1	56,0	58,3	57,1	56,0	58,3	88,5	86,8	90,2	90,2	90,2	
	322 782	161 183	161 599	17 596	8 915	8 681	17 596	8 915	8 681	17 596	8 915	8 681	17 596	8 915	8 681	17 596	8 915	8 681	4 267	2 148	2 119	2 119	2 119	
México (2010)	91,2	91,0	91,4	87,9	88,5	87,4	87,9	88,5	87,4	87,9	88,5	87,4	87,9	88,5	87,4	87,9	88,5	87,4	85,1	86,4	83,7	n.a.	n.a.	
	5 931 059	2 998 866	2 932 193	697 982	354 786	343 196	697 982	354 786	343 196	697 982	354 786	343 196	697 982	354 786	343 196	697 982	354 786	343 196	357 667	183 936	173 731	n.a.	n.a.	
Nicaragua (2005)	79,4	77,3	81,5	83,8	82,8	84,9	83,8	82,8	84,9	83,8	82,8	84,9	83,8	82,8	84,9	83,8	82,8	84,9	78,2	76,9	79,4	93,5	93,5	
	323 521	160 884	162 637	16 182	8 135	8 047	16 182	8 135	8 047	16 182	8 135	8 047	16 182	8 135	8 047	16 182	8 135	8 047	16 943	8 394	8 549	841	841	
Panamá (2010)	95,2	95,1	95,2	89,5	92,0	86,9	89,5	92,0	86,9	89,5	92,0	86,9	89,5	92,0	86,9	89,5	92,0	86,9	n.a.	n.a.	98,2	97,7	98,7	
	194 151	99 079	95 072	28 792	15 075	13 717	28 792	15 075	13 717	28 792	15 075	13 717	28 792	15 075	13 717	28 792	15 075	13 717	n.a.	n.a.	15 593	7 944	7 649	
Paraguay (2012)	n.d.	n.d.	n.d.	62,8	63,0	62,5	62,8	63,0	62,5	62,8	63,0	62,5	62,8	63,0	62,5	62,8	63,0	62,5	59,9	59,5	60,3	n.a.	n.a.	
	n.d.	n.d.	n.d.	5 576	2 883	2 693	5 576	2 883	2 693	5 576	2 883	2 693	5 576	2 883	2 693	5 576	2 883	2 693	3 043	1 532	1 511	n.a.	n.a.	
Perú ² (2013)	93,0	93,0	93,0	93,0	n.d.	n.d.	93,0	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	2 338 012	1 193 310	1 144 702	279 008	n.d.	n.d.	279 008	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
R. Dominicana (2010)	93,5	92,6	94,4	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	714 447	357 740	356 707	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Uruguay (2013)	95,3	94,3	96,3	95,5	93,8	97,1	95,5	93,8	97,1	95,5	93,8	97,1	95,5	93,8	97,1	95,5	93,8	97,1	n.a.	n.a.	94,8	93,0	96,8	
	153 371	78 725	74 646	11 548	5 341	6 207	11 548	5 341	6 207	11 548	5 341	6 207	11 548	5 341	6 207	11 548	5 341	6 207	n.a.	n.a.	23 644	12 286	11 358	
Venezuela (2011)	93,0	91,9	94,1	81,5	80,3	82,7	81,5	80,3	82,7	81,5	80,3	82,7	81,5	80,3	82,7	81,5	80,3	82,7	n.d.	n.d.	92,9	91,8	94,2	
	1 377 708	701 531	676 177	41 370	20 866	20 504	41 370	20 866	20 504	41 370	20 866	20 504	41 370	20 866	20 504	41 370	20 866	20 504	n.d.	n.d.	774 955	404 079	370 876	

Fuente: Elaboración propia. Para la información estadística véase tabla 2.2. Para la conformación de los niveles educativos por país ver tabla 3.1-A.

¹ Bolivia, Brasil y Colombia, El Salvador hacen referencia a la población de 12 a 13, 11 a 14 y 13 a 15 años de edad respectivamente. República Dominicana hace referencia a la población de 11 a 14 años. Perú hace referencia a la población de 12 a 16 años de edad. Chile hace referencia a la población de 12 y 13 años de edad.² Los datos tienen errores muestrales, lo cual puede generar que algunas cifras sean imprecisas.

n.a.: No aplica.

n.d.: No disponible.

En Uruguay las tasas de asistencia de la población total y a población afrodescendiente para este grupo de edad son muy similares (95,3% y 94,8%, respectivamente), y las tasas que corresponden a la población indígena son muy cercanas también (95,5%), por lo que el país se encuentra próximo a la universalidad de la educación en este grupo de edad. Similar situación ocurre en Argentina donde los indígenas y afrodescendientes presentan altas tasas de asistencia escolar, 95,2% y 97,0%, respectivamente.

Bolivia tiene un comportamiento similar al de Uruguay, ya que la tasa de asistencia tanto de la población total como de la afrodescendiente es igual (95%) y la de la población indígena es ligeramente menor (94,7%). También con tasas que indican estar cerca de lograr la universalidad de la educación para los niños de 12 y 13 años, está Chile, con tasas superiores al 98%, además de tener niveles muy similares para la población indígena y hablante de lengua indígena con la población total.

Panamá, donde la población afrodescendiente representa el 7,8% de la población total, presenta una tasa de asistencia escolar de 95,2%, y la cifra correspondiente a la población afrodescendiente es de 98,2% (15.593), superior en casi nueve puntos porcentuales respecto a la población indígena (89,5%; 28.792).

En Brasil y Venezuela las tasas de asistencia de la población afrodescendiente y la población total son similares, en contraste con el avance escolar de la población indígena. Brasil presenta tasas de asistencia muy similares entre la población total (96,1%) y la población afrodescendiente (95,7%), y estas están a su vez alejadas significativamente de la tasa de asistencia para la población indígena (84,4%) y hablante de lengua indígena (75,9%) Venezuela, el país con mayor concentración de población afrodescendiente (56,3% de la población total) presenta una tasa de asistencia escolar en la población total de 93%, seguida de la población afrodescendiente (92,9%) y la indígena (81,5%).

La legislación colombiana ha puesto especial interés en la inclusión y la no discriminación de los pueblos indígenas y afrocolombianos desde inicios de la década de 1990; sin embargo, los resultados para las poblaciones indígenas muestran que aún falta mucho por hacer. Mientras que la población total y afrocolombiana muestran una tasa de asistencia en el grupo de edad referido de 86,6% y 88,5%, respectivamente, las correspondientes tasas en la población indígena y hablantes de lengua indígena son de 67,8% y 54,5%.

En el caso de El Salvador no existen diferencias significativas entre la población afrodescendiente y la indígena; incluso las tasas son ligeramente inferiores a las de la población total (73,8%, 73,8% y 78,7%, respectivamente). En Honduras, la tasa de asistencia de la población total asciende a 69,1%, en tanto que las que corresponden a la población indígena y afrodescendiente ascienden a 57,1% y 88,5%, respectivamente.

En Ecuador, la población total presenta la mayor tasa de asistencia (90,1%); le sigue no muy lejos la de la población afrodescendiente (87,6%), mientras que la población indígena y hablante de lengua indígena registra los valores más bajos (85,7% y 85,4%, respectivamente).

Vale la pena resaltar el caso de las mujeres indígenas ecuatorianas que muestran tasas de asistencia menores con respecto a los hombres (3,4 puntos porcentuales de diferencia). Esta situación se presenta en casi todos los países analizados en este informe, salvo en algunos países como Honduras y Nicaragua, donde las mujeres indígenas siguen manteniendo mayores tasas de asistencia escolar. Además, es importante destacar que estas brechas se amplían en este grupo de edad con relación al grupo anterior.

Rezago educativo

Como se ha mencionado en párrafos anteriores, la normativa vigente en cada uno de los países permite ubicar las edades en las que tanto los niños y jóvenes deben cursar y concluir cada nivel educativo. En gran parte de los países que integran la región, la secundaria baja debe concluirse a los 15 años, y la población que no completa el nivel educativo en la edad ideal o teórica se define cómo población en rezago.

Para conocer en qué medida los grupos étnicos logran culminar el nivel educativo que les corresponde idealmente de acuerdo con su edad y qué tanto difiere este resultado del alcanzado por la población total, se analizó al conjunto de población que debería contar con la secundaria baja completa con uno, dos y hasta tres años después de la edad normativa.

Según lo esperado, a mayor edad el porcentaje de la población que logra culminar la secundaria baja se incrementa. Sin embargo, el avance es desigual por grupo étnico. Si bien la población afrodescendiente no logra alcanzar los porcentajes presentados por la población total (excepto en Panamá, Honduras y Nicaragua, donde los porcentajes son superiores a los de la población total), el avance es más significativo que el registrado por la población indígena o la población hablante de lengua indígena. Esto significa que la población afrodescendiente tiene más posibilidades de concluir la secundaria baja, incluso en condición de rezago, que la población indígena. Asimismo, la posibilidad de obtener este nivel educativo es mayor entre las mujeres que entre los hombres, con independencia del grupo étnico de que se trate, con diferencias importantes en algunos países a favor de las mujeres.

En Brasil y Venezuela los resultados son similares entre la población afrodescendiente y la población total. En Brasil cerca de seis por cada diez niños de 17 años concluirán la secundaria baja; en Venezuela, aproximadamente siete de cada diez. En Brasil 3 de cada diez niños indígenas y dos de cada diez hablantes de lengua indígena concluirán la secundaria baja. En Venezuela, 44 de cada cien indígenas concluirán la secundaria baja.

Tabla 4.6. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente con al menos secundaria baja completa uno, dos y hasta tres años después de la edad normativa, según sexo

Edad	Población											
	Total			Indígena			Habla de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
15 años	77,4	74,6	80,2	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.
16 años	82,1	79,3	84,9	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.
17 años	86,3	83,5	89,1	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.
Argentina ¹ (2010)												
15 años	42,6	36,7	48,7	18,1	14,2	21,9	9,7	7,1	12,1	35,5	29,5	41,8
16 años	55,8	49,5	62,1	26,2	22,8	29,7	13,5	14,2	12,7	48,8	42,0	55,9
17 años	65,6	60,0	71,4	35,2	32,3	38,0	19,0	17,6	20,4	59,3	52,9	66,1
Brasil ² (2010)												
15 años	37,3	32,8	41,9	16,0	14,1	17,9	7,4	6,6	8,2	31,2	26,6	36,0
16 años	52,9	48,1	57,9	24,9	23,5	26,3	12,9	12,4	13,3	44,5	39,4	49,8
17 años	59,8	55,5	64,2	28,8	26,8	31,0	15,7	14,7	16,6	51,5	46,6	56,5
Colombia (2005)												
15 años	30,4	27,1	33,6	17,5	14,1	21,0	9,1	7,8	10,5	25,1	22,5	27,8
16 años	51,4	46,5	56,2	31,2	31,2	31,3	17,5	19,4	15,3	40,9	36,8	45,3
17 años	59,2	54,5	63,9	39,1	34,9	43,6	20,9	19,6	22,3	50,6	45,4	55,8
Costa Rica (2011)												
15 años	80,4	79,4	81,4	67,1	70,0	64,3	64,5	68,0	61,1	73,6	70,3	77,0
16 años	81,1	80,4	81,8	67,2	70,4	64,0	64,8	69,0	60,6	74,6	72,6	76,6
17 años	80,3	79,5	81,1	63,9	67,7	60,1	61,6	65,9	57,4	74,3	72,0	76,7
Ecuador ² (2010)												
16 años	45,6	42,6	48,6	35,7	33,6	37,6	n.a.	n.a.	n.a.	31,3	30,3	32,8
17 años	53,5	51,4	55,7	39,5	39,7	39,2	n.a.	n.a.	n.a.	44,6	38,4	53,7
18 años	58,3	57,4	59,2	39,0	38,1	40,0	n.a.	n.a.	n.a.	43,5	41,8	45,6
El Salvador (2007)												
15 años	10,2	8,5	12,0	3,4	2,7	4,1	n.a.	n.a.	n.a.	14,5	12,1	16,7
16 años	16,9	14,3	19,6	5,9	5,0	6,8	n.a.	n.a.	n.a.	23,3	16,3	29,3
17 años	20,8	17,6	24,0	7,0	5,8	8,3	n.a.	n.a.	n.a.	30,9	27,8	33,9
Honduras (2001)												
15 años	31,9	30,1	33,7	22,5	21,4	23,6	17,9	16,9	18,8	n.a.	n.a.	n.a.
16 años	69,8	66,2	73,4	54,1	51,6	56,8	43,8	42,6	45,0	n.a.	n.a.	n.a.
17 años	77,9	75,3	80,6	64,2	62,5	65,9	54,5	54,6	54,4	n.a.	n.a.	n.a.
México (2010)												
15 años	21,0	17,3	24,7	13,9	11,0	16,6	14,3	12,3	16,2	32,7	27,0	38,1
16 años	30,1	25,5	34,7	20,6	18,0	23,2	20,2	17,9	22,4	37,7	31,6	43,6
17 años	34,6	30,0	39,3	25,6	23,1	28,1	24,5	21,6	27,6	51,7	40,0	63,5
Nicaragua (2005)												

Tabla 4.6. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente con al menos secundaria baja completa uno, dos y hasta tres años después de la edad normativa, según sexo

Edad	Total						Población					
	Total			Indígena			Hablaante de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
15 años	51,9	46,7	22,7	21,2	24,3	n.a.	n.a.	61,6	56,3	67,2	61,6	56,3
16 años	65,0	60,7	33,8	34,7	32,8	n.a.	n.a.	74,6	69,0	80,8	74,6	69,0
17 años	69,2	65,6	38,1	40,2	36,0	n.a.	n.a.	81,0	75,9	86,4	81,0	75,9
Paraguay (2012)												
15 años	n.d.	n.d.	8,5	8,4	8,5	6,9	7,6	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
16 años	n.d.	n.d.	11,2	11,1	11,3	9,8	9,7	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
17 años	n.d.	n.d.	12,6	13,1	12,1	10,9	11,6	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Perú ³ (2013)												
15 años	48,0	46,0	33,0	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
16 años	18,0	20,0	19,0	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
17 años	9,0	10,0	19,0	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
República Dominicana (2010)												
15 años	62,4	54,1	70,7	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
16 años	70,5	63,4	77,6	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
17 años	74,8	68,5	81,0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Uruguay ² (2013)												
15 años	91,4	88,8	91,5	89,9	93,3	n.a.	n.a.	87,2	86,6	87,8	87,2	86,6
16 años	90,2	86,4	92,4	88,5	96,1	n.a.	n.a.	83,6	76,0	91,8	83,6	76,0
17 años	90,8	87,3	86,7	80,3	92,9	n.a.	n.a.	83,6	79,0	89,6	83,6	79,0
Venezuela (2011)												
15 años	54,1	48,6	27,9	23,4	32,4	n.d.	n.d.	51,7	45,9	58,1	51,7	45,9
16 años	67,3	61,7	37,8	32,9	42,9	n.d.	n.d.	64,9	59,1	71,4	64,9	59,1
17 años	73,4	68,2	44,8	39,4	52,1	n.d.	n.d.	71,3	65,9	77,3	71,3	65,9

Fuente: Elaboración propia. Para la información estadística véase tabla 2.2. Para la conformación de los niveles educativos por país ver tabla 3.1-A.

¹ Por la forma de desagregación, la información presentada puede incluir a personas que sólo concluyeron la educación primaria y no necesariamente la educación secundaria baja.

² Incluye a personas que no necesariamente culminaron el nivel de referencia debido a que no se identificaron niveles concluidos

³ Los datos tienen errores muestrales, lo cual puede generar que algunas cifras sean imprecisas.

n.a.: No aplica.

n.d.: No disponible.

Colombia es otro país con alta presencia de población afrodescendiente; sin embargo, la trayectoria es menor a la registrada por la población total (51,5% frente a 59,8%). La población indígena tiene mucho menos posibilidades de alcanzar la educación secundaria baja a esta edad (28,8%), mientras que la hablante de lengua indígena lo hace en tan solo 15,7%.

En Uruguay los indígenas superan en porcentaje a los afrodescendientes en cuanto a la conclusión de la educación secundaria baja dos o tres años después de la edad normativa (83,6% y 86,7% a los 17 años, respectivamente), mientras que en Paraguay se muestran valores cercanos entre población indígena y hablantes de lengua indígena, pero solo uno de cada diez de 17 años concluirá la primaria.

En México la educación secundaria baja es obligatoria desde 1993, sin embargo no toda la población la concluye en la edad en que idealmente debería hacerlo, a los 17 años: solo el 77,9% de la población total la consigue, el 64,2% de la población indígena y el 54,5% de la población hablante de lengua indígena.

En Colombia, Nicaragua, Panamá, Brasil y Venezuela, la brecha entre hombres y mujeres afrodescendientes en cuanto a conclusión del nivel de secundaria baja es de más de nueve puntos porcentuales; y entre la población indígena y los que hablan lengua indígena, la diferencia entre ambos sexos es más pequeña.

Destacan Nicaragua y Venezuela, donde se observa que a los 17 años el 63,5% y el 77,3% de las mujeres afrodescendientes han concluido la secundaria baja, en contraste con el 40% y el 65,9% respectivamente de los hombres que han logrado esta meta. En El Salvador y Honduras, en tanto, las mujeres con una edad dos años mayor a la indicada por la normativa siguen presentando un porcentaje mayor de conclusión respecto a los hombres, y la diferencia entre ambos sexos es solo de 3,8% y 6,1%, respectivamente.

Para el caso de la población indígena, al igual que en la educación primaria, las mujeres muestran un menor rezago respecto a los hombres, pero las brechas son mucho más cortas que entre la población afrodescendiente y, en algunos casos, incluso frente a la población total. Con una diferencia de 12,7% y 12,6%, respectivamente, Venezuela y Uruguay son los países que muestran mayor distanciamiento entre mujeres y hombres indígenas, mientras que en El Salvador la diferencia es solo del 1,9% y en Panamá en la cohorte de 17 años son los hombres quienes, en mayor porcentaje, han concluido la secundaria baja.

Nivel máximo concluido

Una medida que complementa a la presentada en el apartado previo es la que se refiere al porcentaje de población de un grupo de edad que supera por un año a la edad ideal o teórica que debió haber concluido la secundaria baja (entre los 16 y 18 años para la mayoría de los países, excepto para El Salvador, donde es entre los 17 y 19).

Considerando que este nivel educativo es obligatorio en todos los países, excepto en Nicaragua, el porcentaje debería ser elevado o bien cercano al 100% (dependiendo del momento en que se haya establecido la obligatoriedad).

Los datos revelan que este referente está lejos de ser alcanzado y las brechas entre grupos étnicos se incrementan. En República Dominicana no se cuenta con información por grupo étnico, y los valores que presentan para la población total son elevados (85% y 73,9%, respectivamente).

Excepto en Honduras, Nicaragua y Panamá, donde el porcentaje de población afrodescendiente con la condición descrita supera el porcentaje de la población total (8,9, 13,2 y 10,8 puntos porcentuales de diferencia, respectivamente) y al de la población indígena (22, 22,8 y 42,3 puntos porcentuales de diferencia, respectivamente), en el resto de los países la tendencia es que la población total en el grupo de edad de referencia tiene más posibilidades de concluir la secundaria baja, seguida por la población afrodescendiente y, bastante más alejadas, la población indígena y la población hablante de lengua indígena.

En Paraguay no se cuenta con información para la población total; sin embargo los datos sobre población indígena y hablante de lengua indígena están muy alejados del valor esperado: solo uno de cada diez indígenas, y la misma relación para los hablantes de lengua indígena, en el grupo de edad de referencia, habrá concluido la secundaria baja.

En los países que cuentan con información para la población hablante de lengua indígena, los resultados están bastante alejados de los presentados por la población total. En México y Ecuador, uno de cada dos hablantes de lengua indígena logró concluir la secundaria baja en las edades establecidas, cuando en la población total fueron siete de cada diez. En Costa Rica y Brasil solo un hablante de lengua indígena de cada cinco logró concluir la secundaria baja, mientras que en la población total fueron aproximadamente seis de cada diez; y en Colombia fue uno de cada diez, mientras que en la población total fueron seis de cada diez.

En Brasil, Venezuela y Colombia, con la mayor cantidad de población afrodescendiente en el grupo de edad de referencia, los porcentajes de los que concluyen la secundaria baja distan a lo más en ocho puntos porcentuales con respecto a la población total. Sin embargo la distancia entre la población total y la indígena alcanza los 30 puntos porcentuales.

El mayor volumen de población indígena en este grupo de edad se localiza en México donde el 61,6% de los jóvenes indígenas logrará concluir la secundaria baja, en contraste con el 75,9% alcanzado por la población total.

Finalmente El Salvador y Uruguay registran algunas de las menores diferencias entre grupos étnicos y la población total, situándose los valores de esta última en 57% y 89,5%, respectivamente. En Uruguay, además, el valor correspondiente a la población indígena (90,3%) es superior al de la población total.

Tabla 4.7. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente de 16 a 18 años de edad¹ con al menos secundaria baja completa, según sexo

País	Población											
	Total			Indígena			Habla de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Argentina ² (2010)	85,0	82,3	87,8	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.
	1 791 141	875 053	916 088	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.
Brasil ² (2010)	63,9	58,3	69,6	33,8	30,8	36,8	18,6	18,6	18,5	57,4	51,1	64,0
	6 487 993	2 982 914	3 505 079	16 844	7 744	9 100	4 126	2 128	1 998	3 248 445	1 482 186	1 766 236
Colombia (2005)	58,5	54,2	62,9	27,9	26,3	29,4	13,5	12,8	14,2	50,3	45,4	55,3
	1 382 849	644 805	738 044	23 403	11 176	12 227	5 555	2 664	2 891	132 975	60 900	72 075
Costa Rica (2011)	58,1	53,4	62,9	37,8	36,2	39,4	21,6	23,3	19,8	49,0	44,0	54,1
	143 718	65 873	77 845	2 072	1 009	1 063	476	258	218	9 917	4 514	5 403
Ecuador ³ (2010)	79,2	78,5	80,0	63,3	66,8	59,8	60,9	65,1	56,8	72,7	70,6	74,9
	682 421	340 706	341 715	42 204	22 235	19 969	27 442	14 600	12 842	47 395	23 334	24 061
El Salvador (2007)	57,0	55,9	58,0	42,1	42,2	41,9	n.a.	n.a.	n.a.	47,5	43,5	52,3
	198 693	96 155	102 538	350	187	163	n.a.	n.a.	n.a.	205	103	102
Honduras (2001)	19,9	16,8	23,0	6,8	5,7	7,9	n.a.	n.a.	n.a.	28,8	23,4	33,9
	86 694	36 970	49 724	1 826	799	1 027	n.a.	n.a.	n.a.	1 245	496	749
México (2010)	75,9	73,1	78,7	61,6	60,2	63,1	51,9	51,9	51,8	n.a.	n.a.	n.a.
	5 138 375	2 488 512	2 649 863	495 367	241 213	254 154	221 966	111 470	110 496	n.a.	n.a.	n.a.
Nicaragua (2005)	34,4	29,8	39,0	24,8	22,4	27,2	24,4	21,7	27,1	47,6	37,7	57,0
	120 522	52 474	68 048	4 004	1 809	2 195	4 323	1 937	2 386	758	294	464
Panamá (2010)	68,8	65,1	72,7	37,3	39,5	35,1	n.a.	n.a.	n.a.	79,6	74,0	85,6
	121 526	58 411	63 115	9 786	5 269	4 517	n.a.	n.a.	n.a.	11 310	5 451	5 859
Paraguay (2012)	n.d.	n.d.	n.d.	12,7	13,2	12,1	11,1	11,7	10,5	n.a.	n.a.	n.a.
	n.d.	n.d.	n.d.	1 081	567	514	551	291	260	n.a.	n.a.	n.a.
Perú ⁴ (2013)	34,0	34,0	34,0	40,0	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	696 088	349 160	346 928	95 995	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
R. Dominicana (2010)	73,9	67,6	80,3	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	441 331	201 824	239 507	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Uruguay ³ (2013)	89,5	86,1	93,1	90,3	85,6	95,4	n.a.	n.a.	n.a.	83,0	77,9	89,0
	152 759	75 574	77 185	10 330	5 115	5 215	n.a.	n.a.	n.a.	20 315	10 204	10 111
Venezuela (2011)	72,4	67,1	77,8	43,4	38,1	51,1	n.d.	n.d.	n.d.	70,2	64,7	76,3
	1 161 673	545 919	615 754	21 232	9 346	12 483	n.d.	n.d.	n.d.	622 366	301 601	320 765

Fuente: Elaboración propia. Para la información estadística véase tabla 2.2. Para la conformación de los niveles educativos por país ver tabla 3.1-A.

¹ El Salvador hace referencia a la población entre 17 y 19 años de edad.

² Por la forma de desagregación, la información presentada puede incluir a personas que sólo concluyeron la educación primaria y no necesariamente la educación secundaria baja.

³ Incluye a personas que no necesariamente culminaron el nivel de referencia debido a que no se identificaron niveles concluidos.

⁴ Comprende a la población de 3° y 4° de secundaria. Los datos tienen errores muestrales, lo cual puede generar que algunas cifras sean imprecisas.

n.a.: No aplica.

n.d.: No disponible.

Educación secundaria alta

Asistencia en el grupo de edad ideal o teórico para asistir a secundaria alta

La edad ideal o típica de asistencia a la educación secundaria alta corresponde, en la mayoría de los países analizados en este informe, entre los 15 y los 17 años. En Colombia y Perú este nivel tiene una duración de dos años; en Bolivia y Chile, la educación secundaria alta inicia idealmente a los 14 años y concluye a los 17 años; en el Salvador es de los 16 a los 18 años, en Guatemala de los 16 a los 19 años y en República Dominicana con una duración de cuatro años de 15 a los 18 años. En casi todos los países es obligatoria, con excepción de Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Panamá.

En comparación con los niveles previos, en el grupo de edad que idealmente corresponde con este nivel educativo es notable el descenso tanto en la asistencia como en la conclusión del nivel.

En la mayoría de los países se observa que las tasas de asistencia de la población afrodescendiente es bastante cercana o bien mayor a la asistencia de la población total. Esto ocurre tanto para aquellos países con alta presencia de población afrodescendiente, como Brasil, Colombia o Venezuela, como para los que poseen una reducida población de este grupo étnico, tal el caso de Bolivia, Honduras y Nicaragua, entre otros.

En Colombia, Honduras, Nicaragua y Panamá la tasa de asistencia de la población afrodescendiente es superior a la de la población total (72,8%, 65%, 78,9% y 87,8% para afrodescendientes, y 72,5%, 40,6%, 56,9% y 79,7% para la población total). Existen sin embargo países donde la tasa de asistencia de la población afrodescendiente es inferior a la total hasta por ocho puntos porcentuales, tal es el caso de Ecuador, El Salvador y Uruguay (66,3%, 44,7% y 69,9%, respectivamente, frente a 75,5%, 53,8% y 78,7%).

Las diferencias mostradas entre la población total y la población afrodescendiente son inferiores a las que existen entre la población total y la población indígena. Con excepción de Nicaragua y Uruguay, donde la tasa de asistencia de la población indígena es ligeramente superior a la total, en el resto de los países es marcada la diferencia en detrimento de los indígenas, tasas incluso inferiores a las de la población afrodescendiente.

En Bolivia y Perú existe casi la misma posibilidad de que un joven indígena y uno no indígena de entre 15 y 17 años asista a la escuela; en Ecuador, El Salvador y México las posibilidades de los jóvenes indígenas se reducen y la brecha se amplía a ocho puntos porcentuales. En el resto de los países las diferencias superan los diez puntos porcentuales, como se puede ver en la tabla 4.8.

Tabla 4.8. Tasa de asistencia escolar de la población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente de 15 a 17 años de edad¹, según sexo

País	Población															
	Total				Indígena				Habla de lengua indígena				Afrodescendiente			
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
Argentina (2010)	76,0	72,9	79,1	80,5	77,5	83,5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	84,9	83,6	86,3		
	1 604 042	777 568	826 474	49 332	23 948	25 384	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	7 003	3 607	3 396		
Bolivia (2012)	84,5	84,6	84,4	80,8	82,2	79,3	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	82,9	71,4	83,3		
	747 617	378 280	369 337	284 684	148 442	136 242	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	1 767	964	803		
Brasil (2010)	83,3	83,2	83,4	71,4	74,0	68,8	64,1	68,7	59,5	81,8	81,8	81,8	81,8	81,9		
	8 626 342	4 348 292	4 278 050	36 233	18 725	17 508	14 323	7 617	6 706	4 762 439	2 434 957	2 327 482	2 327 482	2 327 482		
Chile (2011)	93,5	93,0	94,0	94,2	94,4	94,0	95,9	95,4	96,5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
	1 045 357	541 622	503 735	103 826	55 886	47 940	6 110	3 134	2 976	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
Colombia (2005)	72,5	70,7	74,3	50,5	51,6	49,3	39,2	41,0	37,5	72,8	71,4	72,8	71,4	74,3		
	1 200 133	593 599	606 534	30 520	15 861	14 659	10 349	5 410	4 939	136 233	68 185	136 233	68 185	68 048		
Costa Rica (2011)	77,2	75,8	78,5	66,2	68,6	63,7	58,4	64,6	51,8	74,1	72,9	74,1	72,9	75,4		
	187 655	92 064	95 591	3 676	1 967	1 709	1 326	759	567	14 843	7 484	14 843	7 484	7 359		
Ecuador (2010)	75,5	75,9	75,2	67,3	71,3	63,3	66,4	70,9	61,8	66,3	65,3	66,3	65,3	67,3		
	656 156	332 874	323 282	46 215	24 491	21 724	30 779	16 456	14 323	42 841	21 458	42 841	21 458	21 383		
El Salvador (2007)	53,8	54,7	52,8	45,6	47,0	43,9	n.a.	n.a.	n.a.	44,7	43,4	44,7	43,4	46,5		
	194 921	98 823	96 098	372	206	166	n.a.	n.a.	n.a.	201	115	201	115	86		
Honduras (2001)	40,6	37,3	43,8	26,8	25,0	28,8	n.a.	n.a.	n.a.	65,0	62,1	65,0	62,1	67,8		
	174 999	80 355	94 644	7 179	3 403	3 776	n.a.	n.a.	n.a.	2 786	1 279	2 786	1 279	1 507		
México (2010)	67,0	66,1	67,8	58,6	59,6	57,6	52,0	54,6	49,5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
	4 514 321	2 247 334	2 266 987	472 408	240 241	232 167	219 746	115 355	104 391	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
Nicaragua (2005)	56,9	54,7	59,2	58,9	59,2	58,7	57,8	57,9	57,7	78,9	76,0	78,9	76,0	81,6		
	205 140	99 229	105 911	10 013	4 956	5 057	10 870	5 380	5 490	1 344	635	1 344	635	709		
Panamá (2010)	79,7	79,2	80,3	63,4	71,0	55,6	n.a.	n.a.	n.a.	87,8	85,6	87,8	85,6	90,2		
	142 417	71 814	70 603	17 467	9 900	7 567	n.a.	n.a.	n.a.	12 143	6 104	12 143	6 104	6 039		
Paraguay (2012)	n.d.	n.d.	n.d.	34,4	36,3	32,5	33,2	35,1	31,3	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
	n.d.	n.d.	n.d.	2 921	1 527	1 394	1 649	863	786	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
Perú ² (2013)	73,0	73,0	73,0	77,0	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
	1 127 845	565 605	562 240	137 787	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
R. Dominicana (2010)	74,2	73,0	75,3	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
	593 243	291 887	301 356	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
Uruguay (2013)	78,7	74,5	82,9	82,3	78,1	86,5	n.a.	n.a.	n.a.	69,9	64,5	69,9	64,5	75,9		
	131 672	62 995	68 677	9 478	4 509	4 969	n.a.	n.a.	n.a.	17 436	8 490	17 436	8 490	8 946		
Venezuela (2011)	75,5	73,6	77,5	62,4	60,6	64,3	n.d.	n.d.	n.d.	74,1	71,9	74,1	71,9	76,6		
	1 193 477	591 540	601 937	31 179	15 179	16 000	n.d.	n.d.	n.d.	650 628	332 613	650 628	332 613	318 015		

Fuente: Elaboración propia. Para la información estadística véase tabla 2.2. Para la conformación de los niveles educativos por país ver tabla 3.1-A.

¹ Bolivia, Colombia y El Salvador hacen referencia a la población de 14 a 17, 15 a 16 y 16 a 18 años de edad respectivamente. Chile hace referencia a la población de 14 a 17 años. República Dominicana hace referencia a la población de 15 a 18 años.² Los datos tienen errores muestrales, lo cual puede generar que algunas cifras sean imprecisas.

n.a.: No aplica.

n.d.: No disponible.

En los países donde los sistemas nacionales de estadística identifican a la población hablante de lengua indígena, se puede apreciar que las posibilidades de que esta población logre asistir a la escuela son mucho menores que las registradas por la población indígena, y más aun que las de la población total. Solo en Ecuador, Nicaragua y Paraguay las diferencias son mínimas (0,9, 1,1 y 1,2 puntos porcentuales, respectivamente); en cambio en Colombia las diferencias alcanzan los 11,3 puntos porcentuales. Destaca el caso de Chile, con tasas de asistencia en este grupo de edad superiores a 93% y con diferencias poco significativas entre los distintos grupos étnicos.

Si bien entre la población total las diferencias entre las tasas de asistencia de hombres y mujeres favorecen a las últimas, cuando se hace la comparación dentro de los grupos étnicos, la tendencia se revierte en detrimento de las mujeres. En este último sentido, destacan el caso de Costa Rica con una diferencia de 12,8% entre las mujeres hablantes de lengua indígena y sus pares hombres, y el de Panamá, con una diferencia de 15,4% entre mujeres y hombres indígenas.

Rezago educativo

El rezago educativo en secundaria alta es mucho más bajo del que se observaba en secundaria baja y en primaria. Debe recordarse que el conjunto de estadísticas que se presentan en este apartado monitorean la conclusión del nivel educativo de referencia en función de la edad ideal para hacerlo. Los datos señalan que no solo un menor porcentaje de la población total concluye la secundaria alta, sino que además lo hacen dos o más años después de la edad ideal o teórica.

Esta situación es especialmente preocupante entre la población indígena o afrodescendiente, pues las posibilidades de continuar sus estudios en el nivel superior se ven disminuidas. Con excepción de Honduras, Nicaragua y Panamá, en el resto de los países la posibilidad de que la población afrodescendiente concluya la secundaria alta es menor a la de la población total y las brechas se amplían al aumentar la edad. Sin embargo, se debe mencionar que en Honduras y Nicaragua los porcentajes, incluso para la población afrodescendiente, son muy reducidos (15,6% y 11,4% a los 18 años, respectivamente).

El rezago de la población indígena y hablante de lengua indígena en estos países es más alto que el de la población total. Apenas una reducida proporción de los que cuentan con la edad para concluir la secundaria alta lo consiguen, y con ello también se reduce su posibilidad de avanzar hacia niveles superiores. Solo en Uruguay el porcentaje de población indígena con el nivel concluido es superior al de la población total y al de la población afrodescendiente.

A partir de este nivel educativo se empieza a observar un cambio en la tendencia con respecto al avance escolar registrado por las mujeres. Por ejemplo, entre la población afrodescendiente si bien aún se observa un rezago mayor en el sexo masculino, las brechas en general se acortan. En El Salvador se observa que la tasa de conclusión de los hombres es ligeramente mayor a la de las mujeres.

Tabla 4.9. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente con al menos secundaria alta completa uno, dos y hasta tres años después de la edad normativa, según sexo

Edad	Población						Población								
	Total		Indígena		Habla de lengua indígena		Afrodescendiente		Total		Hombres		Mujeres		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
18 años	33,7	27,5	39,9	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
19 años	43,6	37,2	50,0	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
20 años	47,5	41,6	53,5	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Argentina (2010)															
18 años	32,2	26,7	37,8	13,1	10,5	15,8	5,0	5,2	4,8	24,5	19,6	29,7	24,5	19,6	29,7
19 años	43,1	37,2	49,0	15,8	12,9	18,8	5,7	6,9	4,3	34,4	28,7	40,3	34,4	28,7	40,3
20 años	47,8	42,1	53,5	16,4	14,1	19,0	6,3	6,9	5,7	38,9	33,1	45,0	38,9	33,1	45,0
Brasil (2010)															
17 años	29,9	26,1	33,8	11,6	10,0	13,2	5,6	5,0	6,2	23,8	20,3	27,4	23,8	20,3	27,4
18 años	43,7	39,4	48,0	16,7	15,3	18,2	8,6	8,2	8,9	34,3	30,4	38,3	34,3	30,4	38,3
19 años	51,7	48,1	55,2	21,6	20,3	22,8	12,4	12,3	12,6	42,5	39,0	46,0	42,5	39,0	46,0
Colombia (2005)															
18 años	38,7	34,0	43,4	20,3	17,9	22,5	8,1	8,6	7,7	30,0	25,2	34,7	30,0	25,2	34,7
19 años	46,6	41,8	51,3	26,5	24,4	28,6	14,2	16,8	11,5	35,6	31,4	39,9	35,6	31,4	39,9
20 años	49,9	45,3	54,3	29,1	27,0	31,1	13,4	13,7	13,2	38,7	33,2	44,2	38,7	33,2	44,2
Costa Rica (2011)															
18 años	64,4	63,2	65,6	44,2	47,0	41,5	41,8	45,0	38,6	52,8	50,4	55,4	52,8	50,4	55,4
19 años	65,0	63,9	66,0	42,6	47,0	38,4	40,4	45,1	36,0	53,1	50,2	55,8	53,1	50,2	55,8
20 años	63,7	62,5	64,8	41,1	45,1	37,3	39,0	43,6	34,6	52,1	50,7	53,7	52,1	50,7	53,7
Ecuador ¹ (2010)															
19 años	37,2	35,7	38,5	27,7	25,4	29,9	n.a.	n.a.	n.a.	35,9	33,8	38,0	35,9	33,8	38,0
20 años	39,5	38,6	40,4	27,1	23,4	31,0	n.a.	n.a.	n.a.	27,8	28,4	27,1	27,8	28,4	27,1
21 años	40,6	40,3	40,9	33,5	34,8	32,1	n.a.	n.a.	n.a.	33,3	33,9	32,7	33,3	33,9	32,7
El Salvador (2007)															
18 años	12,2	9,9	14,5	3,3	2,6	4,1	n.a.	n.a.	n.a.	15,6	10,3	20,9	15,6	10,3	20,9
19 años	16,0	13,8	18,1	5,0	3,5	6,4	n.a.	n.a.	n.a.	17,6	14,5	20,4	17,6	14,5	20,4
20 años	16,2	13,8	18,3	4,2	3,8	4,6	n.a.	n.a.	n.a.	18,9	15,9	21,6	18,9	15,9	21,6
Honduras (2001)															
18 años	24,3	21,5	27,1	13,7	12,9	14,5	9,7	9,4	10,1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
19 años	39,9	36,0	43,5	26,1	23,6	28,4	18,3	18,3	18,4	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
20 años	43,8	41,5	46,0	29,1	29,1	29,0	20,3	20,7	20,0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
México (2010)															
18 años	8,0	6,3	9,7	3,5	2,6	4,4	4,2	3,3	5,2	11,4	8,9	13,7	11,4	8,9	13,7
19 años	11,7	9,7	13,8	6,6	6,1	7,1	6,8	6,5	7,1	22,4	21,4	23,4	22,4	21,4	23,4
20 años	13,0	10,9	15,1	7,2	7,5	7,0	7,9	7,2	8,6	19,2	11,9	25,5	19,2	11,9	25,5
Nicaragua (2005)															

Tabla 4.9. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente con al menos secundaria alta completa uno, dos y hasta tres años después de la edad normativa, según sexo

Edad	Población											
	Total			Indígena			Hablaante de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
18 años	40,8	34,7	47,0	11,0	10,8	11,2	n.a.	n.a.	n.a.	50,6	41,2	60,9
19 años	51,6	45,9	57,4	16,4	16,9	15,9	n.a.	n.a.	n.a.	62,2	53,3	71,9
20 años	54,5	49,5	59,5	19,0	20,7	17,3	n.a.	n.a.	n.a.	65,9	58,1	74,3
Paraguay (2012)												
18 años	n.d.	n.d.	n.d.	3,0	3,4	2,4	2,8	3,3	2,3	n.a.	n.a.	n.a.
19 años	n.d.	n.d.	n.d.	4,8	5,5	4,0	4,1	4,1	4,0	n.a.	n.a.	n.a.
20 años	n.d.	n.d.	n.d.	5,1	5,0	5,2	4,0	3,9	4,1	n.a.	n.a.	n.a.
Perú ² (2013)												
17 años	73,0	73,0	74,0	54,0	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
18 años	79,0	79,0	79,0	64,0	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
19 años	83,0	84,0	82,0	72,0	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
República Dominicana (2010)												
19 años	43,8	35,8	51,7	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
20 años	46,7	38,8	54,6	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
21 años	51,1	43,3	58,9	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Uruguay (2013)												
18 años	57,7	49,4	66,9	65,3	60,2	72,6	n.a.	n.a.	n.a.	41,0	33,0	49,7
19 años	56,8	47,7	65,8	61,1	50,6	71,1	n.a.	n.a.	n.a.	44,0	32,5	57,1
20 años	56,4	50,4	62,9	65,6	58,9	72,9	n.a.	n.a.	n.a.	38,5	36,4	41,1
Venezuela (2011)												
18 años	58,4	52,5	64,4	29,3	24,4	39,6	n.d.	n.d.	n.d.	55,1	49,3	61,6
19 años	63,5	57,9	69,0	34,1	29,6	47,0	n.d.	n.d.	n.d.	60,3	54,6	66,4
20 años	65,6	60,2	71,0	36,3	31,7	52,1	n.d.	n.d.	n.d.	62,5	57,0	68,4

Fuente: Elaboración propia. Para la información estadística véase tabla 2.2. Para la conformación de los niveles educativos por país ver tabla 3.1-A.

¹ Incluye a personas que no necesariamente culminaron el nivel de referencia debido a que no se identificaron niveles concluidos.

² Los datos tienen errores muestrales, lo cual puede generar que algunas cifras sean imprecisas.

n.a.: No aplica.

n.d.: No disponible.

Lo mismo ocurre entre la población indígena, en países como Ecuador, El Salvador, México, Nicaragua y Panamá, la población masculina presenta mayores porcentajes de conclusión de la secundaria alta que las mujeres.

Nivel máximo concluido

En este punto del análisis es posible ver que los porcentajes se reducen considerablemente con respecto a lo presentado con anterioridad. En el grupo de edad de 19 a 21 años, la posibilidad de concluir la secundaria alta es muy baja entre la población total, pero especialmente entre la población afrodescendiente y la población indígena.

En este grupo de edad, las brechas entre la población total y la afrodescendiente se amplían, y siguen siendo Honduras, Nicaragua y Panamá los países en los que la población afrodescendiente presenta mayores proporciones de conclusión del nivel educativo que la población total. Es importante mencionar que en el caso de Uruguay, que en los niveles anteriores había presentado más o menos proporciones homogéneas, para este nivel la brecha entre la población afrodescendiente y la total se amplía 16,7 puntos porcentuales.

Entre los indígenas se observa que a lo sumo un tercio de la población ha finalizado la secundaria alta en estas edades. Como excepción se encuentra Uruguay, con 62,5% para el total de la población indígena, incluso superior al que presenta la población total. Por su parte, si bien en Honduras y Nicaragua la población afrodescendiente alcanza proporciones superiores a la población total, son países que presentan proporciones de población indígena muy bajas (5,0% y 7,4%, respectivamente).

En términos relativos, Ecuador y México son los países con mayor número de población hablante de lengua indígena para este grupo de edad, con valores de 39,5% y 20,3%; no obstante, la población de Ecuador en este grupo es de 14.883 personas, y en México, de 70.963 personas.

Como se puede observar en la mayoría de los países, una mayor proporción de mujeres que de hombres concluye tanto este nivel educativo como los anteriores. Esta situación se presenta tanto en la población total como en la población indígena y en la afrodescendiente; sin embargo, cabe resaltar que en este caso las brechas entre ambos sexos tienden a reducirse en la mayoría de los casos. En El Salvador, por ejemplo, entre la población afrodescendiente la brecha es de dos puntos porcentuales pero a favor de los hombres. En Panamá, en tanto, la brecha entre hombres y mujeres se incrementa a poco más de 17 puntos porcentuales. En cuanto a la población indígena, solo en Ecuador, Panamá y Paraguay, una mayor proporción de hombres que de mujeres concluyen la secundaria alta. En Uruguay y Venezuela, la brecha entre hombres y mujeres indígenas es de 17,1% y 19,5%, respectivamente, a favor de las mujeres.

Tabla 4.10. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente de 19 a 21 años de edad¹ con al menos secundaria alta completa, según sexo

País	Población											
	Total			Indígena			Habla de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Argentina (2010)	47,7	41,5	53,8	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.
	983 980	429 663	554 317	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.
Brasil (2010)	47,3	41,6	53,0	18,8	16,0	21,6	7,3	8,6	5,9	38,7	33,0	44,7
	4 770 555	2 105 139	2 665 416	8 407	3 663	4 744	1 429	867	562	2 097 126	911 218	1 185 908
Colombia (2005)	49,8	46,1	53,5	19,9	18,9	20,9	9,8	9,4	10,2	40,7	37,0	44,4
	1 120 934	512 484	608 450	15 663	7 416	8 247	3 760	1 803	1 957	101 800	46 168	55 632
Costa Rica (2011)	49,2	44,5	53,8	29,5	26,7	32,2	14,9	15,6	14,3	38,3	33,6	43,1
	119 902	53 757	66 145	1 526	681	845	304	158	146	7 356	3 248	4 108
Ecuador ² (2010)	64,2	63,1	65,2	41,5	45,9	37,3	39,5	44,3	35,0	52,6	50,5	54,7
	505 573	246 337	259 236	23 015	12 351	10 664	14 883	8 083	6 800	32 504	15 676	16 828
El Salvador (2007)	39,9	39,3	40,4	28,8	27,3	30,3	n.a.	n.a.	n.a.	29,6	30,5	28,5
	119 712	55 865	63 847	193	91	102	n.a.	n.a.	n.a.	112	61	51
Honduras (2001)	16,9	14,5	19,1	5,0	3,9	5,9	n.a.	n.a.	n.a.	18,8	14,4	22,8
	62 350	25 571	36 779	1 020	397	623	n.a.	n.a.	n.a.	657	237	420
México (2010)	43,4	40,7	45,9	29,2	28,5	29,9	20,3	20,7	20,0	n.a.	n.a.	n.a.
	2 618 309	1 189 473	1 428 836	188 266	88 495	99 771	70 963	34 695	36 268	n.a.	n.a.	n.a.
Nicaragua (2005)	13,4	11,2	15,5	7,4	6,9	7,9	8,1	7,1	9,1	21,7	16,0	27,1
	43 268	17 902	25 366	1 015	473	542	1 193	507	686	314	112	202
Panamá (2010)	54,0	48,7	59,3	19,0	20,9	17,2	n.a.	n.a.	n.a.	64,9	56,7	73,8
	93 660	42 487	51 173	4 253	2 334	1 919	n.a.	n.a.	n.a.	10 484	4 766	5 718
Paraguay (2012)	n.d.	n.d.	n.d.	5,1	5,5	4,7	4,1	4,1	4,2	n.a.	n.a.	n.a.
	n.d.	n.d.	n.d.	356	192	164	172	85	87	n.a.	n.a.	n.a.
Perú ³ (2013)	69,0	68,0	71,0	49,0	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	1 352 323	670 269	682 054	106 487	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
R. Dominicana (2010)	49,0	41,2	56,8	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	267 704	112 945	154 759	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Uruguay ² (2013)	57,2	50,2	64,7	62,5	54,1	71,2	n.a.	n.a.	n.a.	40,5	33,1	48,6
	87 218	39 180	48 038	5 914	2 591	3 323	n.a.	n.a.	n.a.	7 938	3 385	4 553
Venezuela (2011)	65,0	59,6	70,5	35,5	31,1	50,6	n.d.	n.d.	n.d.	61,9	56,4	67,9
	1 031 416	473 665	557 751	15 446	6 758	10 999	n.d.	n.d.	n.d.	526 225	249 602	276 623

Fuente: Elaboración propia. Para la información estadística véase tabla 2.2. Para la conformación de los niveles educativos por país ver tabla 3.1-A.

¹ Colombia hace referencia a la población entre 18 y 20 años de edad; El Salvador y República Dominicana hacen referencia a la población entre 20 y 22 años de edad. Perú hace referencia a la población de 17 a 19 años de edad

² Incluye a personas que no necesariamente culminaron el nivel de referencia debido a que no se identificaron niveles concluidos.

³ Los datos tienen errores muestrales, lo cual puede generar que algunas cifras sean imprecisas.

n.a.: No aplica.

n.d.: No disponible.

Educación superior

Asistencia en el grupo de edad típico para asistir a educación superior

En este apartado se monitorea la última etapa de la trayectoria educativa de la población en términos del grupo de edad que idealmente debería estar asistiendo a la educación superior. Los resultados hasta ahora analizados señalan que, conforme aumenta la edad, la posibilidad de continuar los estudios disminuye considerablemente, y son especialmente los grupos indígenas y los hablantes de lengua indígena los que más barreras enfrentarán para continuar sus estudios en comparación con la población afrodescendiente y el resto de la población. Sin embargo, los resultados en el grupo de edad típica para cursar la educación superior cambian la tendencia hasta ahora mostrada al menos en lo que se refiere a los resultados de la población afrodescendiente.

En todos los países hay una reducción en la tasa de asistencia mostrada en el grupo de edad previo, pero llama la atención que en algunos se revierte la tendencia y los porcentajes de asistencia de la población indígena son ahora superiores a los de la población afrodescendiente.

En Honduras, Nicaragua y Panamá prevalecen las tasas de la población afrodescendiente como las más altas sobre las de la población total y la población indígena. Cerca de cuatro de cada diez afrodescendientes en el grupo de edad de referencia asiste a la escuela en estos países, en cambio entre la población total el porcentaje asciende a 24%, 32,9% y 40,3%, respectivamente, y en la población indígena a 13,3%, 31,8% y 26,6%.

Ecuador y Uruguay, que presentaban brechas bastante reducidas entre la población total y los grupos étnicos, en este grupo de edad ya registran una diferencia importante, y aunque la tasa de la población indígena es baja, es superior a la de la población afrodescendiente e incluso superior a la de la población total, como en el caso de Uruguay.

En Brasil se revierte la tendencia entre indígenas y afrodescendientes, y los primeros se sitúan con una mejor tasa de asistencia (40,4%) que los segundos (34,9%), e incluso mejor que la de la población total (37,8%). En Colombia se mantiene la población afrodescendiente con mejor resultado que la indígena y muy cercana a la población total (37,8%, 25,9% y 40,1%, respectivamente). Situación similar se presenta en Venezuela con una tasa en la población afrodescendiente hasta diez puntos porcentuales mejor posicionada que la indígena (47,5% y 36,7%).

En Bolivia, uno de cada dos indígenas en el grupo de edad considerado asiste a la escuela, al igual que ocurre con los afrodescendientes. En cuanto a la población total, esta supera a los primeros por cinco puntos porcentuales.

Tabla 4.11. Tasa de asistencia escolar de la población en edad típica¹ para cursar educación superior (licenciatura²) para la población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente, según sexo

País	Total						Indígena			Hablante de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Argentina (2010)	39,8	35,4	44,2	43,6	39,3	47,8	n.a.	n.a.	n.a.	49,5	45,0	54,2	53,5	2 463	2 888
Bolivia (2012)	56,9	56,4	57,4	51,9	52,3	51,5	n.d.	n.d.	n.d.	50,2	48,5	52,3	54,7	282	265
Brasil (2010)	37,8	36,7	38,9	40,4	42,6	38,0	42,5	44,8	40,0	34,9	34,2	35,6	5 193	1 270 552	1 265 727
Chile (2011)	50,1	50,8	49,3	46,5	47,2	45,9	47,9	47,4	48,7	n.a.	n.a.	n.a.	1 183	n.a.	n.a.
Colombia (2005)	40,1	38,7	41,4	25,9	26,9	24,9	22,0	20,4	20,4	37,8	36,8	38,8	4 856	62 264	65 529
Costa Rica (2011)	51,5	48,5	54,4	42,4	42,9	41,9	35,8	40,3	31,5	43,6	40,3	46,9	441	5 240	6 074
Ecuador (2010)	43,9	42,4	45,4	37,2	40,4	34,1	36,9	40,4	33,6	31,6	29,3	33,9	9 027	12 359	14 094
El Salvador (2007)	23,9	24,0	23,8	18,6	17,5	19,8	n.a.	n.a.	n.a.	17,9	18,8	16,8	93	51	42
Honduras (2001)	24,0	21,8	26,1	13,3	12,5	14,1	n.a.	n.a.	n.a.	38,1	33,3	42,5	1 903	799	1 104
México (2010)	36,0	36,1	35,9	24,8	26,0	23,7	17,7	19,0	16,4	n.a.	n.a.	n.a.	42 244	n.a.	n.a.
Nicaragua (2005)	32,9	31,0	34,7	31,8	32,1	31,6	31,8	30,8	32,8	45,7	40,4	50,7	3 359	378	511
Panamá (2010)	40,3	37,1	43,5	26,6	31,6	21,5	n.a.	n.a.	n.a.	43,7	38,1	49,7	11 934	4 170	5 011
Paraguay (2012)	n.d.	n.d.	n.d.	15,0	15,9	14,1	13,3	14,5	12,1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Perú ³ (2013)	58,0	57,0	59,0	55,0	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
R. Dominicana (2010)	39,7	35,1	44,4	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Uruguay (2013)	43,6	37,1	50,5	47,8	38,8	57,9	n.a.	n.a.	n.a.	33,1	26,3	40,5	9 111	3 785	5 326
Venezuela (2011)	51,2	46,3	56,1	36,7	32,9	40,5	n.d.	n.d.	n.d.	47,5	42,4	53,1	542 129	252 494	289 635

Fuente: Elaboración propia. Para la información estadística véase tabla 2.2. Para la conformación de los niveles educativos por país ver tabla 3.1-A.

¹ En Bolivia se toman sólo las edades de 18 y 19 años. Perú comprende el rango de edad de 17 a 21 años.² Se toman cuatro años después de las edades de conclusión de la secundaria alta.³ Los datos tienen errores muestrales, lo cual puede generar que algunas cifras sean imprecisas.

n.a.: No aplica.

n.d.: No disponible.

Similar a como sucede en los demás grupos de edad analizados, en Chile no se presentan diferencias considerables entre los distintos grupos de la población, y mantiene tasas de asistencia cercanas a 50%, siendo de las más altas de la región, sólo por detrás de Perú, Bolivia, Venezuela y Costa Rica. Tampoco se identifican brechas de consideración en el acceso a la educación entre mujeres y hombres, tanto para la población indígena como para la población hablante de lengua indígena la medida es muy similar. Sin embargo, si se observa una disminución importante, ya que para el grupo de edad que antecede se tenían tasas por encima del 90%, lo cual representa una caída en la asistencia en edades para acudir a la educación superior de más de 40 puntos porcentuales.

En México la tasa de asistencia en este grupo de edad se reduce considerablemente incluso para la población total. Mientras el 36% de esta población asiste a la escuela, la indígena solo alcanza el 24,8% y la hablante de lengua indígena, 17,7%.

Rezago educativo

Contrario a lo que sucede en los niveles anteriores, la educación superior no forma parte de la educación obligatoria y sólo en Bolivia, Ecuador, Perú y Venezuela esta educación es gratuita (Ver capítulo 3).

Al no existir normativa alguna que señale las edades ideales en las que la población debiera cursar este nivel y, que a su vez tampoco se pueda establecer el tiempo de duración de las distintas carreras que se ofertan, se considera un tiempo de cuatro años como el tiempo de duración más frecuente para que la población curse la licenciatura. Una vez cubierto ese tiempo, se monitorea si en determinadas edades la población ya cuenta con la educación superior.

En este punto del análisis, los valores que corresponden a la población que de acuerdo con su edad debieron haber concluido la educación superior son muy bajos, esto ocurre tanto en términos absolutos como relativos. Además, se observa que no hay cambios sustantivos al aumentar el umbral de la edad como ocurre en niveles educativos que anteceden a la educación superior; en algunos casos incluso puede haber menores porcentajes, lo cual en parte se explica por valores absolutos muy bajos.

A diferencia de Honduras, Nicaragua, Panamá y El Salvador, donde el porcentaje de la población afrodescendiente es superior al de la población total, en el resto de los países el porcentaje de población que a determinada edad ha concluido la educación superior duplica al valor presentado por la población afrodescendiente.

En países como Brasil, Costa Rica, Ecuador y Uruguay, el porcentaje de la población total que concluye la educación superior duplica al de la población afrodescendiente y es muy superior al de la población indígena, situación que refleja las limitadas posibilidades que tiene estos grupos étnicos de poder concluir una carrera universitaria. En México las cifras de la población

total duplican a la de la población indígena y cuadruplican a la hablante de lengua indígena. En Paraguay el escenario es muy desalentador, pues una proporción mínima de indígenas contará con estudios universitarios.

Resulta notable ver cómo la brecha entre hombres y mujeres casi ha desaparecido al llegar a la universidad, y en algunos casos el porcentaje de los hombres es superior al de las mujeres. Para el caso de la población indígena en El Salvador y México la dinámica entre generaciones aventaja en algunas cohortes a los hombres; en el caso de los afrodescendientes de Uruguay, Honduras y El Salvador se observa que en las cohortes de mayor edad existe un menor rezago principalmente del sexo masculino, a pesar de que en las cohortes más jóvenes existe una transición hacia un escenario de mayor equidad entre ambos sexos.

Nivel máximo concluido

Los resultados muestran que el porcentaje de la población en el grupo de edad de referencia que logra concluir la educación superior es bajo incluso para la población total (en la gran mayoría de los países solo una de cada diez personas logrará concluir este nivel educativo), con valores cercanos está la población afrodescendiente y con porcentajes mucho más bajos la población indígena y la hablante de lengua indígena.

En Brasil, 14 de cada cien personas en la edad de referencia logra concluir la educación superior, valor que se reduce a la mitad cuando se habla de población afrodescendiente en la población indígena llega a 4 personas y apenas son dos de cada cien hablantes de lengua indígena los que declaran haber concluido la educación superior. Situación similar ocurre en Colombia, Costa Rica, El Salvador y Uruguay.

En países como Honduras, Nicaragua, Panamá y Venezuela los valores entre la población total y la afrodescendiente son muy similares. Incluso en Nicaragua y Panamá es ligeramente mayor el porcentaje entre la población afrodescendiente, aunque en términos absolutos se trata de una población muy reducida (85 y 3.576, respectivamente).

Se ha mencionado en repetidas ocasiones que la población hablante de lengua indígena se encuentra en mayor desventaja frente a los otros grupos poblacionales. En el caso de la licenciatura esta condición es más aguda, pues los resultados ubican a esta población como la de mayor rezago.

Los resultados muestran que, igual que en niveles previos, las mujeres tienen más posibilidad de concluir la educación superior que los hombres; en Venezuela y Uruguay estas diferencias son superiores a los 10 puntos porcentuales.

En Nicaragua, a pesar de contar con un número significativo de población que habla una lengua indígena, se observa un bajo número de personas que concluyen el nivel: menos del 3% de los hombres y el 5% de las mujeres concluyen el nivel en el grupo de edad de referencia.

Tabla 4.12. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente con al menos educación superior (licenciatura) completa uno, dos y hasta tres años después de la edad para concluiría, según sexo

Edad	Población											
	Total			Indígena			Habla de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
22 años	3,9	2,7	5,2	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.
23 años	5,9	4,1	7,7	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.
24 años	7,9	5,6	10,3	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.
Argentina (2010)												
22 años	5,0	3,7	6,4	1,3	1,5	1,1	0,5	0,9	0,0	2,6	1,8	3,5
23 años	8,0	6,0	10,0	1,0	0,9	1,1	0,3	0,4	0,3	4,1	2,9	5,3
24 años	9,9	7,5	12,3	1,6	0,9	2,4	0,3	0,2	0,4	4,8	3,5	6,2
Brasil (2010)												
21 años	23,2	20,3	26,0	5,9	5,3	6,6	3,3	2,8	3,8	16,2	13,7	18,7
22 años	23,6	20,6	26,4	5,6	4,7	6,5	3,2	2,8	3,7	16,3	14,0	18,6
23 años	24,0	21,1	26,7	5,6	5,1	6,2	3,1	2,8	3,4	16,3	14,3	18,3
Colombia (2005)												
22 años	22,1	19,2	24,9	9,8	8,5	11,3	3,7	4,4	3,0	12,9	9,6	16,3
23 años	23,2	20,2	26,2	12,4	10,3	14,4	5,9	5,8	6,0	13,4	10,4	16,7
24 años	23,7	20,5	26,7	10,7	7,2	14,4	5,5	3,3	7,7	14,0	11,6	16,4
Costa Rica (2011)												
22 años	28,4	25,9	30,8	9,3	9,7	8,9	8,2	8,6	7,9	13,2	10,9	15,7
23 años	28,3	25,9	30,6	9,2	10,0	8,4	8,3	9,1	7,7	12,8	10,8	14,9
24 años	28,0	25,9	30,1	9,4	10,0	8,7	8,3	9,2	7,6	13,0	10,6	15,4
Ecuador ² (2010)												
23 años	6,4	6,1	6,6	5,6	8,2	3,6	n.a.	n.a.	n.a.	7,6	5,1	10,9
24 años	7,3	7,3	7,4	5,7	7,1	4,2	n.a.	n.a.	n.a.	1,6	1,5	1,7
25 años	8,2	8,0	8,3	4,9	4,8	5,1	n.a.	n.a.	n.a.	8,2	10,2	5,9
El Salvador (2007)												
22 años	5,2	4,7	5,7	1,0	0,8	1,1	n.a.	n.a.	n.a.	6,5	6,3	6,6
23 años	5,5	5,1	5,9	1,0	1,0	1,0	n.a.	n.a.	n.a.	6,2	4,4	7,7
24 años	5,7	5,4	5,9	1,5	1,6	1,3	n.a.	n.a.	n.a.	7,0	6,9	7,1
Honduras (2001)												
22 años	10,9	9,4	12,3	5,5	5,2	5,7	2,6	2,5	2,7	n.a.	n.a.	n.a.
23 años	15,2	13,6	16,6	6,6	6,4	6,8	3,4	3,5	3,4	n.a.	n.a.	n.a.
24 años	17,8	16,5	18,9	8,0	7,9	8,0	4,1	4,3	3,9	n.a.	n.a.	n.a.
México (2010)												
22 años	6,5	5,0	8,0	3,1	2,5	3,7	2,7	2,1	3,2	7,2	4,7	9,7
23 años	7,9	6,4	9,5	3,9	3,5	4,3	3,5	2,6	4,3	9,0	5,3	12,0
24 años	8,6	7,3	9,9	4,5	4,0	5,1	3,3	2,8	3,9	8,3	6,9	9,5
Nicaragua (2005)												

Tabla 4.12. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente con al menos educación superior (licenciatura) completa uno, dos y hasta tres años después de la edad para concluirla, según sexo

Edad	Población						Afrodescendiente					
	Total		Indígena		Habla de lengua indígena		Total		Hombres		Mujeres	
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
22 años	10,3	7,6	13,0	1,7	2,0	1,3	n.a.	n.a.	12,3	8,8	16,1	
23 años	13,2	9,8	16,6	2,4	2,1	2,6	n.a.	n.a.	15,3	10,4	20,6	
24 años	15,7	11,8	19,7	3,0	2,6	3,3	n.a.	n.a.	18,6	12,7	24,9	
Paraguay (2012)												
22 años	n.d.	n.d.	n.d.	0,6	0,6	0,7	0,4	0,3	n.a.	n.a.	n.a.	
23 años	n.d.	n.d.	n.d.	0,7	0,5	0,8	0,3	0,1	n.a.	n.a.	n.a.	
24 años	n.d.	n.d.	n.d.	0,8	0,6	1,1	0,6	0,5	n.a.	n.a.	n.a.	
Perú ³ (2013)												
21 años	4,0	3,0	4,0	2,0	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
22 años	10,0	8,0	11,0	3,0	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
23 años	12,0	10,0	14,0	2,0	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
República Dominicana (2010)												
23 años	3,8	2,5	5,1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
24 años	5,2	3,4	7,0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
25 años	6,2	4,2	8,4	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Uruguay ² (2013)												
22 años	30,4	22,6	37,8	23,5	14,0	32,3	n.a.	n.a.	15,1	11,5	18,2	
23 años	28,7	23,5	33,8	33,4	29,1	36,8	n.a.	n.a.	16,3	8,8	21,7	
24 años	28,8	24,2	33,7	28,2	20,2	39,3	n.a.	n.a.	16,6	12,0	22,1	
Venezuela (2011)												
22 años	38,3	31,3	45,3	17,9	13,0	36,2	n.d.	n.d.	34,2	27,6	41,2	
23 años	37,6	30,4	44,8	17,7	12,6	35,6	n.d.	n.d.	33,3	26,6	40,5	
24 años	37,0	29,5	44,3	16,4	11,1	33,4	n.d.	n.d.	32,5	25,6	40,0	

Fuente: Elaboración propia. Para la información estadística véase tabla 2.2. Para la conformación de los niveles educativos por país ver tabla 3.1-A.

¹ En licenciatura se pueden encontrar también aquellas personas cuyo máximo nivel es la secundaria alta, pero por la forma de desagregación de los datos no fue posible clasificarlos de manera adecuada.

² Incluye a personas que no necesariamente culminaron el nivel de referencia debido a que no se identificaron niveles concluidos.

³ La Licenciatura solo comprende estudios universitarios. Los datos tienen errores muestrales, lo cual puede generar que algunas cifras sean imprecisas.

n.a.: No aplica.

n.d.: No disponible.

Tabla 4.13. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente de 27 a 29 años de edad con al menos licenciatura completa, según sexo

País	Población															
	Total				Indígena				Habla de lengua indígena				Afrodescendiente			
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
Argentina (2010)	14,4	10,9	17,9	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	
	272 979	101 875	171 104	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	
Brasil (2010)	13,7	11,3	16,0	3,9	3,5	4,4	1,7	1,8	1,7	6,9	5,4	8,5	5,4	8,5	8,5	
	1 417 952	576 282	841 670	1 509	690	819	262	136	126	370 859	144 651	226 208	144 651	226 208	226 208	
Colombia ¹ (2005)	23,5	21,2	25,7	5,4	5,0	5,8	2,7	2,5	2,9	16,4	14,6	18,2	14,6	18,2	18,2	
	439 444	191 204	248 240	3 164	1 444	1 720	813	381	432	32 278	13 901	18 377	13 901	18 377	18 377	
Costa Rica (2011)	24,6	22,1	27,1	13,1	10,9	15,1	3,9	3,9	3,9	14,8	13,3	16,4	13,3	16,4	16,4	
	53 464	23 221	30 243	620	248	372	60	29	31	2 867	1 315	1 552	1 315	1 552	1 552	
Ecuador ² (2010)	25,4	23,5	27,3	7,3	8,4	6,2	7,0	8,2	5,8	12,0	9,9	14,1	9,9	14,1	14,1	
	180 194	81 270	98 924	3 483	1 936	1 547	2 345	1 325	1 020	6 987	2 914	4 073	2 914	4 073	4 073	
El Salvador (2007)	9,0	9,0	9,0	7,2	6,9	7,5	n.a.	n.a.	n.a.	5,5	6,3	4,7	5,5	6,3	4,7	
	24 549	11 030	13 519	42	17	25	n.a.	n.a.	n.a.	20	12	8	20	12	8	
Honduras (2001)	6,2	6,1	6,3	1,4	1,5	1,2	n.a.	n.a.	n.a.	6,2	5,8	6,5	6,2	5,8	6,5	
	14 835	6 929	7 906	178	94	84	n.a.	n.a.	n.a.	144	62	82	144	62	82	
México (2010)	19,2	18,4	19,9	7,9	8,2	7,6	4,7	5,3	4,1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	980 819	448 550	532 269	38 440	19 090	19 350	14 943	8 169	6 774	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Nicaragua (2005)	8,7	7,9	9,4	4,6	4,5	4,7	4,3	4,0	4,6	8,9	5,8	11,6	8,9	5,8	11,6	
	20 214	8 907	11 307	430	213	217	448	202	246	85	26	59	85	26	59	
Panamá (2010)	19,9	15,1	24,6	3,6	3,5	3,7	n.a.	n.a.	n.a.	23,1	16,2	30,5	23,1	16,2	30,5	
	31 673	12 024	19 649	612	298	314	n.a.	n.a.	n.a.	3 576	1 282	2 294	3 576	1 282	2 294	
Paraguay (2012)	n.d.	n.d.	n.d.	1,4	1,5	1,3	0,9	1,1	0,6	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	n.d.	n.d.	n.d.	69	39	30	26	17	9	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Perú ³ (2013)	15,0	15,0	16,0	5,0	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	197 886	100 502	97 384	7 965	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
R. Dominicana (2010)	9,1	6,3	11,9	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	40 727	14 055	26 672	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Uruguay ² (2013)	28,0	23,8	32,0	29,5	23,6	34,5	n.a.	n.a.	n.a.	14,2	12,5	15,6	14,2	12,5	15,6	
	38 806	15 882	22 924	2 658	964	1 694	n.a.	n.a.	n.a.	2 281	935	1 346	2 281	935	1 346	
Venezuela (2011)	34,5	26,6	42,1	14,6	10,0	28,6	n.d.	n.d.	n.d.	29,7	22,6	37,2	29,7	22,6	37,2	
	468 992	179 038	289 954	5 020	1 684	5 020	n.d.	n.d.	n.d.	219 501	86 062	133 439	219 501	86 062	133 439	

Fuente: Elaboración propia. Para la información estadística véase tabla 2.2. Para la conformación de los niveles educativos por país ver tabla 3.1-A.

¹ En licenciatura se pueden encontrar también aquellas personas cuyo máximo nivel es la secundaria alta, pero por la forma de desagregación de los datos no fue posible clasificarlos de manera adecuada.

² Incluye a personas que no necesariamente culminaron el nivel de referencia debido a que no se identificaron niveles concluidos.

³ La licenciatura comprende sólo estudios universitarios. Los datos tienen errores muestrales, lo cual puede generar que algunas cifras sean imprecisas.

n.a.: No aplica.

n.d.: No disponible.

Niveles completos de la población entre 30 y 59 años de edad

Analizar el nivel máximo de escolaridad alcanzado por la población de 30 a 59 años permite entre otras cosas conocer cuál y cómo ha sido el avance en materia educativa de cada uno de los países a nivel nacional y además de los distintos grupos de población, ya sea población indígena, hablantes de lengua indígena o afrodescendiente, sin olvidar las brechas que se presentan entre mujeres y hombres.

Este gran grupo de edad de la población abarca a distintas generaciones que nacieron entre 30 y 60 años antes del levantamiento censal, por lo tanto, son cohortes que han experimentado distintas políticas sociales incluidas las educativas. Se espera que solo aquellas políticas, por ejemplo, de obligatoriedad de ciertos niveles, se vean reflejadas con mayor intensidad si estas se han implementado desde hace aproximadamente cinco décadas.

En caso de que la información estuviera disponible, se podría desagregar para distintas cohortes en este mismo grupo de edad, y seguramente se observaría que las generaciones jóvenes alcanzan mayores niveles de escolaridad que las generaciones más longevas, producto de los avances en materia educativa de los últimos años.

No obstante, analizar este grupo de edad permite conocer las tendencias en la escolarización de la población que puede incluir a los padres de los que ahora deberían estar estudiando, también saber qué países y en qué grupos desde hace varios años es posible constatar avances en materia educativa, sobre todo respecto a la obligatoriedad de la educación básica.

El análisis y la descripción que se realiza, al igual que en el resto del capítulo es a partir de la observación del flujo de la población a través de los niveles educativos equivalentes de cada sistema educativo para los países miembros. En primera instancia se analiza el porcentaje de población para ese grupo de edad que al menos logró concluir la educación primaria; enseguida el porcentaje que concluyó al menos la secundaria baja; después la proporción de población que logró terminar la secundaria alta, y por último, quienes lograron concluir la licenciatura o su equivalente, incluidos también quienes lograron algún posgrado.

El esperado ideal es encontrar los mayores porcentajes de población en los niveles educativos más altos, lo cual puede interpretarse como un mayor número de habitantes que logró culminar la educación superior, y en un menor porcentaje se esperaría encontrar a la población que solo logró terminar la educación primaria.

En las tablas que se muestran para este estadístico no se incluye a la población que no cuenta con escolaridad, ya que no en todos es factible obtener este dato; sin embargo, es posible aproximarse a esta información utilizando la diferencia entre el porcentaje de población que al menos logró culminar la primaria y el 100%, con lo que conoceremos la proporción de población que dejó inconclusa la educación primaria, que solo cursó la educación inicial o que no cuenta con

ningún grado de escolaridad. En consecuencia, aquellos países y grupos poblacionales donde este complemento sea de proporciones mayores representan a la población con mayor rezago educativo de la población de 30 a 59 años.

Al menos educación primaria completa

Para todos los países de la región, cursar la educación primaria es fundamental para adquirir conocimiento, desarrollar capacidades y adquirir valores que permitan acercar a la población a una vida más plena. Además, la disciplina lograda le permitirá comprender el mundo en el que vive y desarrollar múltiples habilidades para el estudio y la comunicación.

En naciones como Paraguay, para identificar a la población analfabeta el ejercicio censal considera a aquellos que no lograron alcanzar al menos el segundo grado de la educación primaria, lo que de alguna forma da cuenta de la importancia de alcanzar al menos este nivel educativo.

En el caso de Venezuela, Panamá, Costa Rica y México se alcanzan valores de alrededor del 80% de la población que al menos logró concluir la educación primaria.

Honduras y Nicaragua, hasta hace más de diez años (la información censal data de 2001 y 2005 respectivamente) menos del 50% de la población nacional entre 30 y 59 años había logrado terminar este nivel educativo.

Para la población indígena, este porcentaje se reduce en Colombia prácticamente a la mitad, al pasar de 70,4% para la población nacional a 35,4% para los indígenas. Un caso similar es el de Honduras: de 44,5 a 22,0%.

Tabla 4.14. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente entre 30 y 59 años que logró concluir al menos la educación primaria, según sexo

País	Población													
	Total			Indígena			Habla de lengua indígena			Afrodescendiente				
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres		
Colombia (2005)	70,4	69,2	71,5	35,4	37,4	33,3	22,9	25,8	20,0	65,8	65,4	66,2		
	9 962 676	4 676 624	5 286 052	132 144	70 010	62 134	36 557	20 552	16 005	898 070	434 028	464 042		
Costa Rica (2011)	84,6	84,5	84,7	69,3	70,1	68,6	42,5	48,7	35,7	79,4	79,3	79,6		
	1 345 598	645 136	700 462	26 240	13 271	12 969	3 888	2 312	1 576	99 518	51 913	47 605		
Ecuador ¹ (2010)	90,3	91,2	89,5	69,2	79,0	59,8	66,5	77,2	56,6	87,0	87,2	86,8		
	4 244 961	2 091 768	2 153 193	186 378	103 671	82 707	135 461	75 646	59 815	280 111	143 522	136 589		
El Salvador (2007)	53,1	57,9	49,3	39,7	44,0	36,3	n.a.	n.a.	n.a.	42,7	48,1	36,3		
	907 295	436 469	470 826	1 497	725	772	n.a.	n.a.	n.a.	1 060	644	416		
Honduras (2001)	44,5	44,8	44,3	22,0	24,4	19,6	n.a.	n.a.	n.a.	66,7	68,5	65,3		
	643 116	312 635	330 481	17 919	9 877	8 042	n.a.	n.a.	n.a.	9 314	4 235	5 079		
México (2010)	79,4	80,9	78,0	51,7	58,1	45,8	45,4	53,2	38,0	n.a.	n.a.	n.a.		
	31 036 109	15 025 762	16 010 347	1 748 869	943 478	805 391	1 172 485	670 206	502 279	n.a.	n.a.	n.a.		
Nicaragua (2005)	49,1	49,3	49,0	38,7	43,0	34,7	41,8	44,6	39,3	74,0	70,1	77,3		
	669 472	317 076	352 396	20 392	10 945	9 447	22 680	11 641	11 039	4 590	1 965	2 625		
Panamá (2010)	86,0	85,9	86,2	46,8	56,7	37,0	n.a.	n.a.	n.a.	94,6	93,8	95,4		
	1 035 508	517 213	518 295	45 372	27 507	17 865	n.a.	n.a.	n.a.	118 302	60 849	57 453		
Paraguay (2012)	n.d.	n.d.	n.d.	15,1	19,4	10,3	13,8	18,1	9,2	n.a.	n.a.	n.a.		
	n.d.	n.d.	n.d.	4 102	2 780	1 322	2 467	1 679	788	n.a.	n.a.	n.a.		
R. Dominicana (2010)	76,0	74,4	77,6	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
	2 396 997	1 176 642	1 220 355	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
Uruguay ¹ (2013)	99,6	99,6	99,6	99,6	99,7	99,5	n.a.	n.a.	n.a.	99,2	99,1	99,3		
	1 264 499	610 701	653 798	78 360	34 177	44 183	n.a.	n.a.	n.a.	123 664	56 662	67 002		
Venezuela (2011)	83,4	81,0	85,8	49,7	49,7	56,3	n.d.	n.d.	n.d.	82,1	79,5	84,8		
	8 222 087	3 927 830	4 294 257	101 817	51 180	57 356	n.d.	n.d.	n.d.	4 459 176	2 244 953	2 214 223		

Fuente: Elaboración propia. Para la información estadística véase tabla 2.2. Para la conformación de los niveles educativos por país ver tabla 3.1-A.

¹ Incluye a personas que no necesariamente culminaron el nivel de referencia debido a que no se identificaron niveles concluidos.

n.a.: No aplica.

n.d.: No disponible.

En la población hablante de lengua indígena esta reducción de la población que concluyó la primaria es incluso más acentuada. En Colombia, mientras que la población total e indígena concluyeron la primaria (70,4% y 35,4%, respectivamente), solo el 22,9% de los hablantes de lengua indígena está en esta condición. Sucede de forma similar en Costa Rica (de 84,6% a 42,5%), en México (de 79,4% a 45,4%) y en Ecuador¹ (de 90,3% a 66,5%).

Los afrodescendientes de este grupo de edad presentan, prácticamente en todos los Estados analizados, un porcentaje mayor de población que logró concluir la primaria respecto de la población indígena y hablante de lengua indígena. Destacan países de Centroamérica donde la población afrodescendiente muestra una mayor proporción que la población total, como los casos de Honduras, Nicaragua y Panamá, con 66,7%, 74,0% y 94,6%, respectivamente.

No se observan grandes diferencias en el porcentaje que al menos concluyó la primaria entre hombres y mujeres para el total de población. Este mismo comportamiento también se observa en el caso de la población afrodescendiente, donde incluso las mujeres en mayor porcentaje logran concluir al menos este nivel; en algunos países es marcado el predominio femenino, por ejemplo Venezuela, Panamá y Nicaragua. Para la población indígena y hablante de lengua indígena la situación es contraria: las mujeres en una proporción considerablemente menor tuvieron la oportunidad de concluir al menos la educación primaria, condición que se observa en todos los países a excepción de Venezuela.

Al menos educación secundaria baja completa

La secundaria baja, es el nivel educativo que en la mayor parte de los países de la región debiera estudiarse entre los 12 y 14 años de edad, es en la actualidad obligatorio en todos los países salvo en Nicaragua. En esta nación, solo el 28,1% de la población de entre 30 y 59 años tienen al menos la secundaria baja completa. Un porcentaje también bajo se registra en Honduras, donde en 2001 apenas el 20,3% de su población del mismo grupo de edad había concluido al menos este nivel educativo.

En Ecuador, Brasil, México, Venezuela, República Dominicana y Panamá casi la mitad o poco más de la mitad de la población de este grupo de edad tienen al menos completada la educación secundaria baja, con porcentajes 53,6%, 52,7%, 57,0%, 58,5%, 54,6% y 59,7%, respectivamente

En Uruguay, el 70% de la población total mayor de 30 años pero menor de 60 completó al menos la secundaria baja. En este caso, se observó que el 29,6% tenía como máximo nivel de escolaridad la primaria; por lo tanto, es visible que la inmensa mayoría de su población cuenta con al menos algún nivel de escolaridad. Esto se confirma con el dato que muestra que solo el 0,4% no tiene ningún grado de escolaridad, terminó solo la educación inicial o no concluyó la educación primaria.

¹ En el caso de Ecuador, la cifra presentada se refiere al porcentaje de población de 30 a 59 años que declaró estar asistiendo o haber concluido la educación primaria, por lo que no se puede hablar sólo de la población que concluyó la educación primaria

Al restar la población que al menos concluyó la primaria a aquella que al menos concluyó la secundaria baja, se obtiene el número de habitantes de un país que únicamente logró concluir la educación primaria. Se esperaría entonces que la diferencia entre estas dos medidas fuera mínima, pues esto indicaría que la población continuó estudiando en el siguiente nivel. Sin embargo, en Honduras, Costa Rica, Colombia, Ecuador y Nicaragua esta diferencia es superior a 40%, es decir que de los que al menos concluyeron la primaria, menos del 60% logró terminar el siguiente nivel educativo. Esto muestra que para este grupo de edad seguir estudiando no es una resultante común en el total de la población, y mucho menos en el caso de la población afrodescendiente, indígena o hablantes de lengua indígena.

Al comparar el porcentaje de población que al menos concluyó la secundaria baja entre los distintos grupos de población de un mismo país, se observa que los porcentajes disminuyen entre la población afrodescendiente, incluso más en el caso de la población indígena y sobre todo en la población hablante de lengua indígena.

En Brasil, mientras que el 52,7% de la población total de 30 a 59 años al menos concluyó la secundaria baja, en el caso de la población afrodescendiente ese porcentaje es de 43,9%, en la población indígena es de 32,6%, sin embargo, para la población hablante de lengua indígena alcanza solo el 16,1%. Es precisamente este grupo donde se puede apreciar la mayor necesidad de atención educativa.

Colombia presenta una distribución similar respecto a las brechas entre grupos de población. Concluyeron al menos la educación secundaria baja el 40% de su población total en este grupo de edad y el 34,7% de la afrodescendiente (que representa una proporción importante de la población total). Pero en el caso de la población indígena, solo el 14,7% concluyó al menos este nivel, y este porcentaje se reduce aun más cuando sólo 9% de la población hablante de lengua indígena pudo concluir este nivel educativo.

En situaciones similares, donde el porcentaje de población que al menos concluyó la educación secundaria baja es menor en el caso de la afrodescendiente y aun menor en la población indígena, y la disminución es más marcada en la población hablante de lengua indígena, encontramos a Costa Rica, Ecuador, El Salvador, México y Venezuela.

Destacan países como Nicaragua, Panamá y ligeramente Honduras, donde la población afrodescendiente concluyó al menos la secundaria baja en un mayor porcentaje respecto al total de la población, lo que contrasta con el porcentaje indígenas o hablantes de lengua indígena, poblaciones estas últimas que tienen los menores porcentajes. Solo en Uruguay se observa un comportamiento contrario: el 71% de la población indígena al menos concluyó este nivel educativo, frente al 70,1% de la población total.

De los países de la región sobre los que se reporta información en este apartado, se observa en general un porcentaje mayor de mujeres entre los 30 y 59 años de edad que han concluido al menos la educación secundaria baja, siendo excepción El Salvador y México, donde el porcentaje que la ha concluido es mayor en el caso de los hombres.

Sin embargo, la tendencia favorable hacia las mujeres no se conserva en el caso de la población indígena, y esto es aun más evidente en el caso de los hablantes de lengua indígena. En estos grupos de población los hombres son los que han logrado mayor porcentaje en la conclusión de este nivel educativo.

En general para la región, las mujeres indígenas y hablantes de lengua indígena muestran los menores porcentajes de conclusión de secundaria baja. Esto da muestra de que en el pasado, a pesar de que para este conjunto de la población se han desarrollado el mayor número de políticas públicas y legislaciones educativas, son los grupos que en menor medida han sido atendidos, y donde para las generaciones venideras se necesita mayor atención.

Al menos educación secundaria alta completa

En la región, la secundaria alta se estudia idealmente entre los 15 y 17 años de edad, salvo en Colombia, El Salvador, Perú y República Dominicana donde la edad normativa puede empezar un año después, tener una duración de solo dos años e incluso extenderse más allá de los 17 años de edad. En el caso de la obligatoriedad, según la última información disponible hasta la elaboración de esta publicación en Colombia, Costa Rica, El Salvador, Nicaragua y Panamá no es este un nivel educativo reconocido como obligatorio ya sea en su Carta Magna o alguna ley educativa. Esto supone que en estos países el porcentaje que concluyó al menos la educación secundaria alta será menor.

Como es de esperarse, la población de entre 30 y 59 años que terminó la educación secundaria alta es menor respecto a los niveles educativos anteriores. En Venezuela, Uruguay, Panamá y Argentina prácticamente una de cada dos personas en este grupo de edad concluyó al menos dicho nivel educativo (47,5%, 46,3%, 45,8% y 15,4%, respectivamente).

México, República Dominicana, Nicaragua y Uruguay son los que experimentan la reducción más importante al comparar entre el porcentaje que concluyó al menos la educación secundaria baja y los que al menos concluyeron la secundaria alta. En México se redujo de 57% a 31,2%; para Nicaragua pasó de 28,1% a 12,6%, mientras que en el caso de Uruguay, de 70% a 46,3%. En cambio, en Colombia, Ecuador, Honduras y Venezuela, la reducción en puntos porcentuales entre un nivel y el siguiente es importante pero no supera los diez puntos porcentuales al pasar de 53,6% a 44,1%, 40,0% a 33,6%; de 20,3% a 16,4%, y de 58,5% a 47,5%, respectivamente.

Tabla 4.15. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente entre 30 y 59 años que logró concluir al menos la educación secundaria baja, según sexo

País	Población											
	Total			Indígena			Habla de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Argentina ¹ (2010)	86,0	84,9	87,0	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.
	12 206 923	5 867 933	6 338 990	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.
Brasil ¹ (2010)	52,7	50,3	54,9	32,6	31,2	33,9	16,1	19,4	12,5	43,9	41,4	46,4
	38 420 386	17 734 927	20 685 459	77 637	37 032	40 605	12 725	8 022	4 703	15 792 625	7 345 970	8 446 655
Colombia (2005)	40,0	38,8	41,1	14,7	15,0	14,4	9,0	9,7	8,3	34,7	34,2	35,1
	5 655 579	2 618 785	3 036 794	54 980	28 097	26 883	14 362	7 746	6 616	472 796	226 737	246 059
Costa Rica (2011)	45,7	45,0	46,2	32,4	31,9	33,0	15,1	17,6	12,4	38,7	37,9	39,7
	726 316	344 121	382 195	12 274	6 036	6 238	1 381	835	546	48 520	24 803	23 717
Ecuador ² (2010)	53,6	53,5	53,7	19,0	24,5	13,9	18,3	24,0	13,1	45,7	45,1	46,4
	2 519 663	1 227 081	1 292 582	51 305	32 123	19 182	37 279	23 466	13 813	147 207	74 255	72 952
El Salvador (2007)	37,2	41,3	34,1	26,6	30,1	23,8	n.a.	n.a.	n.a.	27,1	31,9	21,5
	636 685	311 127	325 558	1 003	496	507	n.a.	n.a.	n.a.	673	427	246
Honduras (2001)	20,3	20,0	20,6	6,5	6,7	6,2	n.a.	n.a.	n.a.	20,6	21,4	19,9
	294 004	139 900	154 104	5 269	2 709	2 560	n.a.	n.a.	n.a.	2 876	1 325	1 551
México (2010)	57,0	59,3	55,0	27,5	32,2	23,1	21,3	26,7	16,1	n.a.	n.a.	n.a.
	22 292 316	11 005 787	11 286 529	929 495	522 669	406 826	548 840	336 286	212 554	n.a.	n.a.	n.a.
Nicaragua (2005)	28,1	27,9	28,2	19,1	20,9	17,4	21,9	22,4	21,5	41,8	36,7	46,1
	382 397	179 306	203 091	10 058	5 324	4 734	11 892	5 858	6 034	2 594	1 027	1 567
Panamá (2010)	59,7	57,3	62,0	21,0	26,5	15,5	n.a.	n.a.	n.a.	76,8	74,0	80,0
	717 902	344 910	372 992	20 349	12 868	7 481	n.a.	n.a.	n.a.	96 120	47 979	48 141
Paraguay (2012)	n.d.	n.d.	n.d.	5,8	7,6	3,9	4,9	6,8	2,9	n.a.	n.a.	n.a.
	n.d.	n.d.	n.d.	1 589	1 092	497	877	631	246	n.a.	n.a.	n.a.
R. Dominicana (2010)	54,6	51,9	57,2	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	1 721 083	821 427	899 656	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Uruguay ² (2013)	70,0	67,5	72,4	71,0	68,4	73,0	n.a.	n.a.	n.a.	58,0	56,8	59,0
	889 098	413 842	475 256	55 904	23 463	32 441	n.a.	n.a.	n.a.	72 274	32 467	39 807
Venezuela (2011)	58,5	53,8	63,1	26,5	24,4	35,1	n.d.	n.d.	n.d.	54,0	49,4	58,9
	5 770 382	2 611 673	3 158 709	54 191	25 158	35 752	n.d.	n.d.	n.d.	2 934 087	1 395 302	1 538 785

Fuente: Elaboración propia. Para la información estadística véase tabla 2.2. Para la conformación de los niveles educativos por país ver tabla 3.1-A.

¹ Por la forma de desagregación, la información presentada puede incluir a personas que sólo concluyeron la educación primaria y no necesariamente la educación secundaria baja.

² Incluye a personas que no necesariamente culminaron el nivel de referencia debido a que no se identificaron niveles concluidos.

n.a.: No aplica.

n.d.: No disponible.

Aunque en la totalidad de los países donde se decretó la obligatoriedad de la educación secundaria alta esto ocurrió en este siglo, por lo que no se ve directamente beneficiado el grupo en estudio –ya que se toma en cuenta a los que nacieron antes de 1985-, se observa que en los países en los que este nivel es obligatorio un mayor porcentaje de la población logró concluir el nivel educativo. En la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999 se promulgó la obligatoriedad y gratuidad de este nivel educativo, y esto al parecer se refleja en que prácticamente una de cada dos personas mayor de 30 y menor de 60 años logró concluir la educación secundaria alta.

Desafortunadamente, el escenario de la población total que logró alcanzar este nivel educativo no se observa en la misma proporción para la población indígena, y en algunos países se observan grandes diferencias. Por ejemplo, Venezuela, que ostentaba el porcentaje más alto para la población nacional, presenta una diferencia de 28 puntos porcentuales; Panamá también muestra una distancia considerable entre ambos grupos, seguido de Ecuador, Colombia y México.

La población hablante de lengua indígena de este grupo de edad es la que en menor proporción ha concluido la educación secundaria alta. En Paraguay, solo lo logró el 2,4%; en Colombia, el 7,2%, y en México, el 8,3%, donde además la diferencia entre hombres y mujeres es más marcada (10,7% y 6,0%, respectivamente). Estas diferencias considerables por sexo también es posible encontrarlas en Brasil.

Al menos licenciatura o superior completa

Este nivel educativo es el que en menor porcentaje se logró alcanzar por parte de la población entre 30 y 59 años. Es evidente la falta de equidad entre las distintas subpoblaciones de cada uno de los países, pues la población indígena logró concluir dicho nivel en porcentajes muy bajos: a excepción de Uruguay y Costa Rica, el resto de los países presentan porcentajes inferiores al 10%. Y en el caso de la población hablante de lengua indígena, dichos países no superan el 7%. En este grupo, además, es donde las mujeres han logrado concluir el nivel en menor medida: por ejemplo, en Paraguay y Brasil se tienen porcentajes inferiores al 2,1%.

Para la población afrodescendiente, se observan medidas por debajo de la población total aunque superiores a las de la población indígena y hablante de lengua indígena; sólo en el caso de Panamá el valor es superior al de la población total (23,9% y 19,0%, respectivamente).

Tabla 4.16. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente entre 30 y 59 años que logró concluir al menos la educación secundaria alta, según sexo

País	Población															
	Total				Indígena				Habla de lengua indígena				Afrodescendiente			
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
Argentina (2010)	45,4	41,5	49,1	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	
	6 445 395	2 863 825	3 581 570	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	
Brasil (2010)	37,2	34,7	39,6	20,8	19,4	22,1	9,3	11,6	6,9	28,6	26,1	31,0	28,6	26,1	31,0	
	27 133 921	12 236 389	14 897 532	49 461	22 994	26 467	7 382	4 787	2 595	10 284 332	4 635 569	5 648 763	10 284 332	4 635 569	5 648 763	
Colombia (2005)	33,6	32,7	34,4	12,0	12,1	11,9	7,2	7,7	6,7	28,1	27,6	28,5	28,1	27,6	28,5	
	4 749 332	2 207 403	2 541 929	44 903	22 759	22 144	11 470	6 124	5 346	382 976	183 141	199 835	382 976	183 141	199 835	
Costa Rica (2011)	36,0	35,3	36,7	24,1	23,1	25,0	10,5	11,7	9,3	27,7	26,7	28,8	27,7	26,7	28,8	
	573 049	269 883	303 166	9 108	4 380	4 728	964	556	408	34 696	17 455	17 241	34 696	17 455	17 241	
Ecuador ¹ (2010)	44,1	44,0	44,2	14,2	18,8	9,8	13,9	18,6	9,6	33,6	33,0	34,3	33,6	33,0	34,3	
	2 073 543	1 010 216	1 063 327	38 279	24 671	13 608	28 333	18 217	10 116	108 210	54 282	53 928	108 210	54 282	53 928	
El Salvador (2007)	25,5	27,4	24,0	17,9	19,3	16,9	n.a.	n.a.	n.a.	16,4	19,6	12,7	16,4	19,6	12,7	
	435 918	206 843	229 075	677	318	359	n.a.	n.a.	n.a.	407	262	145	407	262	145	
Honduras (2001)	16,4	16,0	16,7	4,8	4,9	4,7	n.a.	n.a.	n.a.	14,8	15,1	14,5	14,8	15,1	14,5	
	236 487	111 703	124 784	3 896	1 974	1 922	n.a.	n.a.	n.a.	2 062	935	1 127	2 062	935	1 127	
México (2010)	31,2	32,6	29,8	11,6	13,7	9,6	8,3	10,7	6,0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	12 177 311	6 062 604	6 114 707	391 677	222 090	169 587	214 463	134 619	79 844	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Nicaragua (2005)	12,6	12,5	12,7	7,3	7,6	7,1	8,5	7,9	9,1	18,9	14,6	22,3	18,9	14,6	22,3	
	172 126	80 386	91 740	3 855	1 929	1 926	4 628	2 071	2 557	1 169	410	759	1 169	410	759	
Panamá (2010)	45,8	42,4	49,2	12,4	15,1	9,8	n.a.	n.a.	n.a.	59,4	55,0	64,2	59,4	55,0	64,2	
	550 951	255 292	295 659	12 057	7 325	4 732	n.a.	n.a.	n.a.	74 351	35 672	38 679	74 351	35 672	38 679	
Paraguay (2012)	n.d.	n.d.	n.d.	3,0	3,8	2,1	2,4	3,3	1,4	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	n.d.	n.d.	n.d.	821	550	271	422	306	116	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
R. Dominicana (2010)	32,4	28,6	36,3	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	1 023 026	452 752	570 274	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Uruguay ¹ (2013)	46,3	40,5	51,7	45,8	41,1	49,5	n.a.	n.a.	n.a.	30,1	26,9	32,9	n.a.	30,1	26,9	
	587 515	248 115	339 400	36 086	14 086	22 000	n.a.	n.a.	n.a.	37 569	15 367	22 202	n.a.	37 569	15 367	
Venezuela (2011)	47,5	42,2	52,6	19,8	17,3	29,0	n.d.	n.d.	n.d.	42,2	37,2	47,6	n.d.	42,2	37,2	
	4 681 951	2 048 915	2 633 036	40 589	17 788	29 520	n.d.	n.d.	n.d.	2 292 552	1 049 586	1 242 966	2 292 552	1 049 586	1 242 966	

Fuente: Elaboración propia. Para la información estadística véase tabla 2.2. Para la conformación de los niveles educativos por país ver tabla 3.1-A.

¹ Incluye a personas que no necesariamente concluyeron el nivel de referencia debido a que no se identificó si se concluyó.

n.a.: No aplica.

n.d.: No disponible.

Tabla 4.17. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente entre 30 y 59 años que logró concluir al menos la educación superior (licenciatura), según sexo

País	Población															
	Total				Indígena				Habla de lengua indígena				Afrodescendiente			
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
Argentina (2010)	16,7	13,0	20,3	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	
	2 372 604	896 738	1 475 866	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	
Brasil (2010)	12,1	10,4	13,7	5,2	4,2	6,2	2,1	2,5	1,6	6,2	1,6	6,2	4,9	7,5	7,5	
	8 822 611	3 652 592	5 170 019	12 379	4 940	7 439	1 662	1 053	609	2 225 438	863 826	1 361 612	863 826	1 361 612	1 361 612	
Colombia ¹ (2005)	16,9	16,5	17,3	4,4	4,4	4,4	2,5	2,6	2,4	12,1	11,7	12,5	11,7	12,5	12,5	
	2 391 783	1 111 642	1 280 141	16 463	8 290	8 173	3 995	2 081	1 914	165 464	77 643	87 821	77 643	87 821	87 821	
Costa Rica (2011)	20,4	20,2	20,6	12,4	11,6	13,2	6,1	6,3	5,9	12,7	12,1	13,4	12,1	13,4	13,4	
	324 228	153 941	170 287	4 700	2 196	2 504	556	298	258	15 937	7 901	8 036	7 901	8 036	8 036	
Ecuador ² (2010)	20,9	20,4	21,2	4,6	6,0	3,1	4,7	6,2	3,2	9,7	8,5	11,0	9,7	8,5	11,0	
	980 255	469 100	511 155	12 262	7 929	4 333	9 472	6 066	3 406	31 278	13 950	17 328	13 950	17 328	17 328	
El Salvador (2007)	8,8	9,9	7,9	6,3	6,7	5,9	n.a.	n.a.	n.a.	4,6	5,8	3,2	4,6	5,8	3,2	
	150 088	74 845	75 243	236	111	125	n.a.	n.a.	n.a.	115	78	37	115	78	37	
Honduras (2001)	5,7	6,5	4,9	1,2	1,3	1,0	n.a.	n.a.	n.a.	5,2	5,9	4,7	5,2	5,9	4,7	
	81 916	45 117	36 799	961	545	416	n.a.	n.a.	n.a.	728	363	365	728	363	365	
México (2010)	15,5	16,9	14,3	5,3	6,3	4,4	3,8	4,9	2,8	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	6 067 005	3 136 386	2 930 619	180 642	102 481	78 161	97 993	61 587	36 406	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Nicaragua (2005)	8,4	8,7	8,1	4,3	4,6	4,0	4,4	4,4	4,4	8,9	7,4	10,1	8,9	7,4	10,1	
	114 351	56 223	58 128	2 250	1 173	1 077	2 393	1 153	1 240	549	206	343	549	206	343	
Panamá (2010)	19,0	15,7	22,2	3,5	3,7	3,3	n.a.	n.a.	n.a.	23,9	18,8	29,3	23,9	18,8	29,3	
	228 099	94 849	133 250	3 397	1 792	1 605	n.a.	n.a.	n.a.	29 872	12 207	17 665	29 872	12 207	17 665	
Paraguay (2012)	n.d.	n.d.	n.d.	1,1	1,3	0,9	0,7	1,0	0,5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	n.d.	n.d.	n.d.	294	184	110	131	92	39	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
R. Dominicana (2010)	11,6	9,4	13,8	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	364 568	147 989	216 579	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Uruguay ² (2013)	20,5	16,3	24,4	20,4	16,8	23,2	n.a.	n.a.	n.a.	10,0	8,0	11,7	10,0	8,0	11,7	
	260 194	100 102	160 092	16 058	5 748	10 310	n.a.	n.a.	n.a.	12 454	4 575	7 879	12 454	4 575	7 879	
Venezuela (2011)	24,5	19,5	29,4	9,1	6,5	18,3	n.d.	n.d.	n.d.	20,1	15,6	25,0	20,1	15,6	25,0	
	2 416 901	947 165	1 469 736	18 658	6 719	18 658	n.d.	n.d.	n.d.	1 092 872	439 114	653 758	1 092 872	439 114	653 758	

Fuente: Elaboración propia. Para la información estadística véase tabla 2.2. Para la conformación de los niveles educativos por país ver tabla 3.1-A.

¹ En licenciatura se pueden encontrar también aquellas personas cuyo máximo nivel es la secundaria alta, pero por la forma de desagregación de los datos no fue posible clasificarlos de manera adecuada.

² Incluye a personas que no necesariamente culminaron el nivel de referencia debido a que no se identificaron niveles concluidos.

n.a.: No aplica.

n.d.: No disponible.

Capítulo 5

El derecho de los pueblos indígenas a determinar la educación que reciben: el caso de la consulta sobre la evaluación educativa en México

Introducción

En el capítulo 1 de esta publicación se enfatiza en la obligación de los Estados de garantizar que la educación sea aceptable (es decir, pertinente, adecuada culturalmente y de buena calidad) tanto para los padres y madres de familia como para sus hijas e hijos, cumpliendo estándares mínimos y reconociendo al niño como sujeto de derechos. Además, en el caso de los pueblos indígenas, instrumentos internacionales como el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, indican la obligación de consultarlos cuando una decisión gubernamental puede afectar sus intereses.

En México, según el artículo 2 de la Constitución, el Estado mexicano debe diseñar una política educagiva inclusiva y pertinente para los pueblos indígenas en un marco de ejercicio de los derechos humanos y en consulta con dichos pueblos. Ante estas obligaciones y a fin de contar con elementos para el diseño de una política de evaluación, así como para emitir recomendaciones a las autoridades educativas orientadas a mejorar la calidad de la educación, en el año 2013 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) inició un proceso de diálogo con comunidades indígenas que condujo a la realización en 2014 de una consulta previa, libre e informada a pueblos y comunidades indígenas sobre la evaluación educativa.

En la primera sección de este apartado se presentan los antecedentes de dicha consulta, incluyendo el marco normativo que faculta al INEE para llevarla a cabo. En las siguientes secciones se exponen los objetivos y el diseño de la consulta, el proceso de implementación y sus resultados, respectivamente. Se cierra con unas consideraciones finales y el planteamiento de las acciones que el INEE realizará a partir de los resultados de la consulta.

Antecedentes

En 2013, el 26 de febrero, el Gobierno mexicano inició una reforma educativa a través de modificaciones a algunos artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). Las reformas afectaron el artículo 3, en el que ya se establecía el derecho de todo individuo a recibir educación, y el 73, sobre las facultades del Congreso.

La primera novedad de los cambios es que se explicita la responsabilidad del Estado de garantizar la calidad de la educación obligatoria (artículo 3, tercer párrafo). Durante varios años se había considerado que la demanda de educación básica estaba esencialmente satisfecha, pero la sociedad también había ido desarrollando una conciencia, así fuera limitada, de la necesidad de mejorar la calidad de la educación. La CPEUM establece ahora, además, que la base de la calidad está «en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos» (artículo 3, fracción II, inciso d).

La segunda aportación de los cambios a la CPEUM es la obligatoriedad de los concursos de oposición para el ingreso al servicio docente y para la promoción a cargos de dirección y supervisión en la educación impartida por el Estado, hasta la educación media superior (fracción III del artículo referido). Con esto se pretendió terminar con los procedimientos de otorgamiento de plazas y promociones con base en criterios ajenos al desempeño profesional.

En tercer lugar, tiene gran relevancia la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), destinado a «garantizar la prestación de servicios educativos de calidad» (fracción IX), cuya coordinación recae en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), organismo ya existente al que las reformas constitucionales dieron el estatuto de «organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio» (fracción IX).

En septiembre del mismo año se expidieron dos leyes reglamentarias de esos cambios constitucionales: la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE). Además hubo modificaciones a la Ley General de Educación.

Según la LINEE, además de la coordinación del SNEE, le corresponde al INEE «evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del sistema educativo nacional en lo que se refiere a la educación básica y a la educación media superior, tanto pública como privada, en todas sus modalidades y servicios» (artículo 25). Esta evaluación debe sujetarse a los principios de «independencia, transparencia, objetividad, pertinencia, diversidad e inclusión» (artículo 2). La consideración de la diversidad de contextos socioeconómicos y culturales como requisito de las evaluaciones del INEE es reiterada en su Estatuto Orgánico, donde se introduce también el principio de equidad (artículos 59, 65, 66 y 67).

La naturaleza de organismo público autónomo del INEE conlleva atribuciones normativas, específicamente las de emitir «lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas para llevar a cabo las funciones de evaluación que les correspondan» (LINEE, artículo 27, fracción VII) y «directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad» (LINEE, artículo 27, fracción VIII). La equidad es considerada «factor esencial en la búsqueda de la igualdad social» (LINEE, artículo 47). Las directrices, a diferencia de los lineamientos, no son obligatorias para las autoridades educativas; pero estas últimas deben responder a las directrices del INEE, de manera pública, en un plazo no mayor a 60 días naturales. Con estas atribuciones se deposita una enorme responsabilidad en el INEE, así como una oportunidad de contribuir a la calidad de la educación, a la equidad y la inclusión y, en última instancia, a la igualdad social.

Considerar la diversidad en las evaluaciones del sistema educativo nacional y contribuir a la equidad y la inclusión no son preocupaciones secundarias en el INEE. La institución ha asumido que sus evaluaciones no serán de calidad si no responden a esos propósitos.

Los pueblos indígenas tienen un lugar especial en la relevancia otorgada a la diversidad por parte del INEE, no solo porque la CPEUM declara que la pluriculturalidad del país está sustentada en ellos sino por la inequidad que han sufrido en varios campos, entre ellos el educativo. Esta inequidad educativa se observa en diferentes procesos del sistema educativo nacional, incluidas las evaluaciones nacionales de logro que se realizaron en México desde 2006 hasta 2013 (en educación básica, y hasta 2014 en educación media superior): la evaluación nacional del logro académico en centros escolares (ENLACE).

El 22 de febrero de 2011, el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) emitió la Resolución por Disposición 1/2011 con relación a la discriminación indirecta por lengua, condición social y origen étnico de la prueba ENLACE, en agravio de niñas y niños indígenas del país. Esta resolución respondió a una demanda por discriminación en materia de evaluación educativa presentada el 21 de julio de 2008 por un grupo de 15 maestros de una escuela primaria indígena ubicada en la comunidad Nichteel del municipio de San Juan Cancuc, en el estado de Chiapas. Estos docentes plantearon que la aplicación de la prueba ENLACE discriminaba lingüística y culturalmente a sus niños y niñas.

En resumen, con su mandato actual, el INEE es la instancia responsable de establecer lineamientos para las evaluaciones nacionales de logro, es decir, de determinar los criterios y procedimientos con los que se ha de considerar la diversidad en dichas evaluaciones para evitar la discriminación que la resolución del CONAPRED identificó. Asimismo, como ya se expresó arriba, puede emitir directrices para el mejoramiento de la labor educativa, las cuales también deben contribuir a la equidad y la inclusión.

Ante estos retos, y tomando en cuenta la reforma de 2011 al artículo 1 de la Constitución en materia de Derechos Humanos, así como los marcos normativos internacionales –principalmente el Convenio 169 de la OIT de 1989, donde se establece el derecho a la consulta de los pueblos indígenas, y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos Indígenas-, el INEE emprendió en 2013 un proceso de diálogo con pueblos y comunidades indígenas dirigido al diseño de una política de evaluación educativa pertinente para la diversidad del país.

El INEE convocó a algunas organizaciones e intelectuales indígenas, así como a especialistas en educación y derechos humanos, para diseñar lo que se denominó «Consulta previa, libre e informada a pueblos y comunidades indígenas sobre la evaluación educativa». Desde ese momento y a todo lo largo de la implementación de la consulta, fue central la colaboración con instituciones con amplia experiencia en el campo de la educación indígena y los derechos humanos: la Universidad Pedagógica Nacional, el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Cañuela, S.C.

El equipo de diseño tuvo claro que la estrategia de diálogo tendría que seguir al Convenio 169 de la OIT. Este instrumento, en su artículo 6, establece que los gobiernos deberán:

- a) Consultar a los pueblos interesados, mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones representativas cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente.
- b) Establecer los medios a través de los cuales los pueblos interesados puedan participar libremente [...].

Asimismo, indica que «las consultas llevadas a cabo en aplicación de este convenio deberán de efectuarse de buena fe y de una manera apropiada a las circunstancias, con la finalidad de llegar a un acuerdo o lograr el consentimiento acerca de las medidas propuestas».⁷⁹

Como se puede ver en el párrafo precedente, el supuesto del Convenio 169 y de la Declaración de las Naciones Unidas es que existe una medida preparada la cual debe ser consultada antes de su implementación. Pero el planteamiento de este proceso de diálogo sobre la evaluación educativa no era someter a la consideración de los pueblos indígenas una medida ya diseñada, sino dialogar con ellos como parte del proceso de diseño de una política de evaluación educativa. En ello reside la principal innovación de esa iniciativa: consultar a los pueblos indígenas antes del diseño de las acciones estatales, de manera que sus demandas, aspiraciones y propuestas sean un insumo central de la formulación de la política.

En el resto de este capítulo se presentarán los objetivos de la consulta, su diseño, su implementación y sus resultados más relevantes.

⁷⁹ En la misma línea se pronuncia la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en su artículo 19.

Objetivos y diseño de la consulta

El equipo de diseño estableció los siguientes objetivos para la consulta.

Objetivo general:

- Documentar la manera como las comunidades comprenden y definen la buena enseñanza, las prácticas docentes, los contenidos y las formas de evaluación con las que se debiera dar seguimiento al trabajo que desarrollan las escuelas, con el fin de contar con información básica en el proceso de diseño de una política de evaluación estandarizada en algunos aspectos (mínimos comunes a todos los mexicanos) y diferenciada en otros (máximos diferentes pertinentes para diferentes culturas o contextos).

Objetivos específicos:

- Obtener resultados de una consulta a pueblos y comunidades indígenas sobre evaluación educativa para tomarlos en cuenta en el proceso de diseño de una política nacional de evaluación educativa.
- Contar con un protocolo de consulta indígena a partir de la consulta a 50 comunidades.⁸⁰

Características propias de la consulta

El equipo de diseño trabajó entre septiembre y noviembre de 2013 sobre los elementos conceptuales y metodológicos que servirán de base para definir las características esenciales de la consulta.

En un primer encuentro, un asunto central fue el del sujeto a consultar. A diferencia de otras consultas realizadas en el país, se asumió el reto y el compromiso de consultar directamente a las comunidades y no a representantes, lo que constituyó otra de las innovaciones de esta iniciativa.

Con base en estas decisiones, se definieron otras características sustanciales de la consulta:

- Como primera acción hacia las comunidades, solicitar su anuencia para participar en la consulta, de preferencia a través de la asamblea comunitaria.
- Impulsar la participación de la comunidad a través de uno o más facilitadores designados por las autoridades comunitarias mediante sus mecanismos de toma de decisiones.
- Dejar a la asamblea comunitaria la determinación de los mecanismos de implementación de la consulta: las fechas, el tipo de espacio en el que se daría el diálogo y la reflexión comunitaria, así como la posible designación de grupos específicos de discusión, esto es, espacios diferentes a la asamblea comunitaria.

⁸⁰ Finalmente la consulta se implementó en 49 comunidades, ya que una, a pesar de haber aceptado participar, decidió no continuar porque en ese momento llevaban a cabo una evaluación de su modelo de gobierno autónomo (Michoacán).

- Propiciar, desde el enfoque de género y de derechos de los niños, niñas y adolescentes, la participación de grupos que no siempre están incluidos en los procesos de decisión de algunas comunidades, como mujeres, niñas, niños y adolescentes y ancianos.
- Realizar la consulta en la lengua en uso de cada comunidad.
- Destinar un tiempo amplio para la realización del proceso consultivo (mínimo seis meses), para que este estuviera en armonía con las posibilidades de la comunidad.
- Proveer a las comunidades de los apoyos técnicos, económicos y materiales necesarios para el desarrollo del proceso.
- Diseñar preguntas generadoras (véase en el anexo I) para animar la discusión sobre tres grandes dimensiones: cómo evalúan las comunidades la educación recibida del sistema educativo nacional; cómo les gustaría que fuera dicha educación, y cómo proponían evaluarla. De acuerdo con las características de la consulta expuestas en los incisos anteriores, esas preguntas no podían tener el formato de los reactivos de una encuesta, sino que debían más bien propiciar el diálogo comunitario, para lo que tenían una secuencia en espiral que invitaba a considerar diferentes aspectos de la educación de una manera recurrente y cada vez más específica.
- Adaptar las preguntas generadoras para consultar a niñas, niños y adolescentes, y diseñar una metodología específica para este sector.

En un segundo encuentro, los trabajos se encaminaron a definir las 50 comunidades que participarían, así como a acordar el contenido del taller que marcaría el inicio formal de la implementación de la consulta y las características deseables de los facilitadores.

Se propuso un perfil de facilitador con las siguientes características:

- Ser hablante de la lengua en uso de la comunidad participante y, de preferencia, formar parte de la comunidad.
- Conocer la estructura comunitaria.
- Entender, hablar y escribir español.
- Contar con alguna experiencia de trabajo con los sistemas normativos de la comunidad.
- Contar con alguna experiencia en materia educativa o cultural.
- Tener facilidad de palabra y manejo de grupos.

Para seleccionar las comunidades a invitar, se formularon dos criterios. Por una parte, la inclusión de comunidades que representarían uno de cinco tipos definidos por su relación con la educación:

- Comunidades con proyectos educativos autogestivos y una alta reflexión sobre la educación, con sistemas de construcción propia.
- Comunidades con fuertes sistemas normativos propios de transmisión de conocimientos y poca exigencia a la escuela.
- Comunidades con alta participación en la escuela a partir de acciones promovidas por iniciativas externas.

- Comunidades con alta participación en la escuela por iniciativa propia, surgida a partir de una insatisfacción con lo ofrecido por la escuela.
- Comunidades con poca participación en lo educativo, con poca reflexión aparente sobre la educación escolar y, por lo tanto, conformes con el desempeño de dicha institución o indiferentes al respecto.

El segundo criterio fue la inclusión de comunidades de diversos pueblos indígenas y diversas regiones geográficas, con distintos niveles de vitalidad lingüística, comunidades tradicionales en territorios originales, así como otras formadas a partir de migraciones, comunidades monoculturales tanto como pluriculturales, etcétera.

Los criterios anteriores no se pudieron aplicar de manera estricta, debido a la dificultad de identificar comunidades con esas características y con las cuales se pudiera hacer contacto. Como se dijo antes, se contó finalmente con 49 comunidades de 18 entidades federativas, hablantes de aproximadamente 40 variantes lingüísticas pertenecientes a 27 agrupaciones lingüísticas.

Durante esta etapa de diseño, uno de los intelectuales indígenas propuso que la consulta fuera atestiguada por observadores externos. Esta propuesta fue retomada más adelante gracias a un convenio suscrito con UNICEF. Se contó así con dos observadoras internacionales (ambas especialistas en derechos humanos en el ámbito de pueblos indígenas, una de ellas también indígena) y uno nacional, también indígena. Una de las observadoras internacionales presenció la consulta (asambleas y taller de niños, niñas y adolescentes) en una de las comunidades. Ella y los otros dos asistieron cada uno a un foro regional.

En esta etapa se constituyó el equipo coordinador, al que se encargó la implementación de este diseño. Sus integrantes fueron dos académicas de la Universidad Pedagógica Nacional y dos miembros de la organización de la sociedad civil Cañuela, S.C. Además, se consideró necesario conformar un equipo técnico de seguimiento, al que se le presentarían los avances de la implementación para recibir retroalimentación. Se invitó a ser parte de este equipo a funcionarios públicos a cargo de proyectos relacionados con pueblos indígenas, a los titulares las instituciones impulsoras de la consulta, así como a representantes de algunos organismos internacionales.

La implementación de la consulta

La implementación del diseño descrito más arriba se realizó a través de un convenio de colaboración entre el INEE y la Universidad Pedagógica Nacional. Esta última aportó personal académico que dio el apoyo técnico y operativo necesario para llevar adelante las tres fases en las que se organizó la consulta: informativa, consultiva y de análisis y sistematización de la información. Para la realización de cada fase se previó un tiempo de dos meses, aunque en la práctica este tiempo se amplió, dadas las necesidades que se fueron presentando en las propias comunidades para el logro de los propósitos.

Fase informativa

La primera actividad fue un taller destinado a aquellos que llevarían la invitación del INEE a las comunidades, algunos de los cuales eran miembros de dichas comunidades. El taller se realizó entre el 1° y el 4 de febrero de 2014 en la Ciudad de México. En adelante se realizó un taller de formación para los facilitadores al inicio de cada fase.

Ya en campo, las actividades se iniciaron con la entrega a las autoridades comunitarias de un oficio formal de invitación signado por la Consejera Presidenta del INEE. Se les proyectó también un video de aproximadamente 10 minutos de duración en el cual la misma Consejera Presidenta explicitaba los propósitos de la consulta.

En la mayoría de los casos, las autoridades comunitarias convocaron a una asamblea para decidir si la comunidad participaría en la consulta. En esas asambleas, las personas enviadas por el INEE leyeron la invitación, presentaron los objetivos generales de la consulta, su metodología y sus alcances y, en algunos casos, volvieron a proyectar el video. En algunas comunidades no se obtuvo la anuencia, por lo que se inició el proceso en otras.⁸¹

Una vez que las comunidades aceptaron participar, se elaboraron minutas que expresaban esta decisión así como la designación de la persona o personas que fungirían como facilitadores. En la mayoría de los casos, las asambleas nombraron para esa función a la persona de su comunidad que llevó la invitación del INEE.

La minuta de aceptación de la comunidad marcó formalmente el inicio de los trabajos de la consulta. A partir de entonces, y durante los meses de febrero, marzo y abril, los facilitadores proporcionaron a las asambleas comunitarias información básica para participar en la consulta: los objetivos; el significado de una consulta previa, libre e informada, su naturaleza y procedimientos; los compromisos vinculantes y no vinculantes asumidos por el INEE; las personas cuya participación se esperaba; los tiempos previstos, e información sobre el derecho a la educación. Parte de esta información ya se había expuesto al solicitar la anuencia de la comunidad para participar; en esta fase, la información fue más amplia y profunda, y hubo más oportunidad para ampliar su discusión.

Entre los materiales elaborados por los facilitadores durante esta fase destacan:

- Ficha de facilitador. En esta ficha se recopilaron datos personales del facilitador, estudios y experiencia profesional.
- Ficha con descripción de la comunidad. Aquí se incluyeron datos demográficos y sociolingüísticos, estructura de toma de decisiones, instancias organizativas propias de la comunidad, estructura de especialistas y su proceso de formación, escuelas y niveles educativos, sistema al que pertenecen y modalidades de funcionamiento.

⁸¹ Es importante mencionar que la no aceptación de la consulta no fue en ningún caso por desinterés en el tema, sino que se debió a que esas comunidades tenían en ese momento otras prioridades, o bien a la presencia de algunos conflictos internos.

- Traducción de la convocatoria a los pobladores para participar en las sesiones de la consulta. El equipo coordinador proporcionó a los facilitadores una propuesta de convocatoria con el fin de dar a conocer los propósitos de la consulta e invitar a la comunidad a participar en ella. Se solicitó a los facilitadores que tradujeran la convocatoria a la lengua en uso de la comunidad.
- Traducción de preguntas. En esta fase se dieron a conocer a los facilitadores las 17 preguntas que deberían hacerse en la consulta, las cuales debían interpretarse al idioma en uso de cada comunidad y posteriormente de nuevo al español. Los facilitadores debían explicitar las decisiones tomadas al usar términos sin traducción directa.
- Otros materiales de apoyo. Cada facilitador determinó el tipo de materiales que podía utilizar para apoyar la consulta. Algunos fueron impresos (trípticos, mantas⁸² o rótulos, carteles), otros en formato de audio (perifoneo, radio comunitaria) o audiovisuales.
- Plan de trabajo. Los facilitadores realizaron durante esta etapa un plan de trabajo en el que plasmaron las acciones a realizar durante la fase de información y, en algunos casos, también las actividades de la fase de consulta.
- Informe de actividades. Se acordó con los facilitadores que al término de esta fase elaborarían un informe de actividades y se les explicó la forma de presentarlo.

Fase de consulta

Esta fase comprendió la realización de la consulta propiamente dicha, es decir, la discusión comunitaria a través de las preguntas generadoras y con el apoyo de los facilitadores. Este momento fue el corazón de la consulta. Sus propósitos fueron expuestos y analizados en el Taller de formación de facilitadores para la fase de consulta, realizado del 4 al 6 de abril de 2014 en la Ciudad de México. En dicho taller se revisaron también las acciones realizadas en la fase de información.

Se tenía previsto que esta fase se realizara en los meses de abril y mayo; sin embargo, la mayoría de las comunidades comenzaron en mayo y algunas se extendieron hasta el mes de junio de 2014⁸³. Hubo varios cambios de fechas en las asambleas, debido tanto a incidentes naturales como a la dinámica comunitaria: funerales, actividades agrícolas y fiestas tradicionales. También hubo modificaciones al calendario porque, en algunas comunidades, la asistencia era escasa y se tenían que redoblar esfuerzos para convocar de nuevo a la población.

Los facilitadores prepararon la consulta bajo dos modalidades: una para adultos, donde el formato más usado fue el de asamblea comunitaria, y otra para niños, niñas y adolescentes, en la que se trabajó bajo la modalidad de taller. En muchas comunidades los facilitadores solicitaron el apoyo de otras personas de la comunidad para la realización de las asambleas, dado que las actividades podían ser complejas: plantear las preguntas y moderar la discusión, grabar en audio las sesiones (que duraban varias horas), tomar notas y, preferentemente, tomar fotografías y/o videograbar. En el caso de los talleres con niños, niñas y adolescentes resultaba aun más complejo, dada la variedad de actividades que se diseñaron para propiciar una participación activa.

⁸² En México se usa el término “manta” para referirse a un rectángulo de tela de gran dimensión con algún anuncio.

⁸³ La fecha prevista de inicio coincidió con período de cosecha en algunas comunidades y con la celebración de la Semana Santa.

En todas las comunidades, la consulta propiamente dicha se realizó en más de un día. No solo porque así lo requirieron la mayoría de las asambleas de adultos, sino porque el desarrollo de los talleres con los menores así lo exigió. Además, en algunas comunidades se realizaron sesiones especiales para mujeres y para ancianos.

La programación de las asambleas, los talleres y las sesiones especiales se realizó en coordinación con las autoridades tradicionales y la misma comunidad.

Como se ha mencionado, la consulta abarcó grupos específicos, como el de los niños, para el cual se diseñó una propuesta acorde a su edad e intereses. Para ello se utilizó una metodología evocativa, interactiva y horizontal que permitió la libre expresión y el acceso a su realidad mediante tres posibilidades comunicativas: el dibujo, la fotografía y el juego.

Entre los productos obtenidos o elaborados por los facilitadores durante esta fase, destacan:

- Audios de las sesiones. Los facilitadores grabaron las asambleas y los talleres, con el fin de utilizar luego los audio para transcribirlos y sistematizar la información.
- Materiales varios: fotografías, videos, dibujos. Durante las asambleas y los talleres los facilitadores tomaron fotografías de las sesiones para documentar el proceso.
- Informe de actividades.
- Transcripción y traducción de las discusiones de la comunidad en respuesta a las preguntas generadoras, así como de los talleres.

Fase de sistematización y devolución de la información

El objetivo de esta última fase consistió en sistematizar y analizar la información obtenida en la fase previa, elaborar un informe comunitario que contuviera los resultados tanto de las asambleas como de los talleres de niños, niñas y adolescentes, y presentar dicho informe a la comunidad para que esta determinara si la representaba. Se programó realizar esta fase en junio y julio de 2014, pero dada la complejidad de la tarea, varias comunidades entregaron su informe en noviembre. Como en las anteriores fases, se organizó un taller de formación de facilitadores, que se realizó el 6 y 7 de junio.

Una vez concluida la consulta propiamente dicha, los facilitadores procedieron a transcribir las grabaciones de audio. En algunos casos la transcripción se hizo en la propia lengua (el audio estaba en la lengua en uso de la comunidad y así se transcribió); en otros se transcribió en español aunque el audio estaba en la lengua de la comunidad, y en otros más, una minoría de comunidades, la consulta se hizo y transcribió en español, pues esa era la lengua en uso.

Para esta fase, los facilitadores contaron con dos documentos de apoyo para la sistematización y el análisis: Metodología para la sistematización y análisis de la información de las asambleas y Metodología para la sistematización y análisis del taller con niños, niñas y adolescentes. En estos

documentos se insistía en recuperar en las narrativas la forma como se fue dando el diálogo sobre la educación y la evaluación educativa hasta llegar a un consenso. Asimismo, se abordaba la manera de sistematizar la información y organizarla e interpretarla por escrito.

Las asambleas y los talleres se sistematizaron por separado, aunque se presentaron en un mismo documento, lo que dio lugar a 48 informes comunitarios⁸⁴. La mayoría de los informes comunitarios organizaron la información conforme a las preguntas generadoras; otros se organizaron en torno a otros temas identificados en el proceso de consulta.

Dentro de esta fase se desarrollaron los foros regionales, a los que asistieron los facilitadores y una autoridad de cada comunidad, con el objetivo de intercambiar experiencias y valorar el proceso de la consulta a partir de la presentación de los resultados de cada etapa. También se compartieron los aprendizajes obtenidos durante todo el proceso.

Estos foros se realizaron, a propuesta de los mismos facilitadores, en El Fuerte, estado de Sinaloa, para cubrir la región norte (16 y 17 de agosto); en la Ciudad de México, para reunir a las comunidades de la región centro (30 y 31 de agosto), y en Ek Balam, Yucatán, con las comunidades de la región sur (6 y 7 de septiembre). La cantidad de comunidades por región fue de 13, 15 y 19, respectivamente.

La primera actividad de cada foro fue un diálogo en grupos sobre los resultados de la consulta, alrededor de tres ejes: vinculación entre comunidad y escuela; condiciones y acciones para la buena enseñanza y el aprendizaje, y evaluación para la mejora. Cada grupo presentó en plenaria una síntesis de su discusión.

La segunda actividad se enfocó en compartir y conocer las lecciones de la consulta, por medio de siete frases detonadoras. En la tercera y última actividad los participantes valoraron qué le gustó a la comunidad de la consulta, qué no le gustó y qué aspectos de la consulta podrían mejorarse.

Análisis y sistematización de los informes comunitarios para integrar el informe final

El equipo coordinador fue el responsable de elaborar el informe final a partir de los 48 informes comunitarios y las transcripciones, así como la información parcial de la comunidad 49 que se obtuvo en las diferentes fases. El método de análisis consistió en identificar incidentes (fragmentos textuales significativos por sí mismos) y asignarlos a los temas de las preguntas, para después relacionarlos con subtemas o nociones sugeridas por los mismos incidentes; es decir, se utilizó un procedimiento iterativo deductivo-inductivo. Con este procedimiento se analizaron 10 informes comunitarios para construir progresivamente un catálogo con el que se categorizaron los informes restantes. El catálogo inicial todavía fue ampliado y reformulado durante esa categorización.

⁸⁴ Solo una comunidad de las 49 participantes no entregó su informe comunitario.

Con los incidentes categorizados se integró una base de datos que contiene 13 categorías o temas, 315 nociones o subtemas y 7.406 incidentes o testimonios. Dada la extensión de esta información, a los fines de este documento, se presentan solamente las categorías:

- Lo que se debe conservar, mejorar o eliminar en la educación escolar. Principalmente se refiere a cambios que los participantes ven necesarios en la educación que reciben los niños, niñas y adolescentes.
- Valor de uso de los conocimientos escolares. La utilidad para la comunidad de lo que los niños, niñas y jóvenes aprenden en la escuela, o las razones por las cuales van los niños, niñas y jóvenes a la escuela.
- Educación familiar y comunitaria. Lo que la comunidad y la familia deben enseñar a los niños, niñas y jóvenes.
- Los comportamientos de los niños, niñas y adolescentes que son valorados y los que no son valorados por la escuela, así como los comportamientos indeseables para la comunidad que los niños y niñas aprenden en la escuela.
- Calendario escolar.
- La buena enseñanza.
- La evaluación del aprendizaje.
- El buen maestro y la evaluación del trabajo docente.
- El buen director y la evaluación del trabajo de dirección.
- La buena escuela y la evaluación de la escuela.
- La evaluación de los contenidos.
- La evaluación de los materiales.
- La participación comunitaria para la mejora de la escuela.

La categorización de cada uno de los informes comunitarios fue realizada por diez personas del INEE y del equipo coordinador. Lo producido por cada una de estas personas fue revisado por uno de cuatro analistas indígenas cuyo papel en esta etapa fue cuidar la fidelidad de las interpretaciones realizadas al espíritu de la discusión comunitaria y de los significados que términos clave tienen para las comunidades indígenas. Además, el equipo coordinador fue elaborando un catálogo de categorías a partir del trabajo de estas diez personas.

Se integró un primer informe general de los resultados de la consulta, a partir del análisis de la base de datos de incidentes. Por otra parte, se elaboró un informe específico de la participación de los niños, niñas y adolescentes en este proceso, si bien sus testimonios también se incluyeron en los informes comunitarios. Ambos informes fueron presentados y discutidos con los facilitadores de la consulta en el Taller de resultados generales, que se realizó los días 6 y 7 de diciembre, en el que también el INEE les entregó dos ejemplares impresos de sus informes de comunidad.

Resultados de la consulta

A continuación se presenta un resumen de los principales resultados de la consulta basado en el informe elaborado por la Universidad Pedagógica Nacional.

La percepción que las comunidades tienen de la escuela

Las asambleas comunitarias y los menores participantes en los talleres, en general, valoran mucho la institución escolar y los contenidos que ofrece; sin embargo, también ven a los planteles desvinculados de las comunidades, pues consideran que la escuela no reconoce los valores y la cultura comunitaria. Esto significa que:

- La lengua indígena no se usa en la escuela y, en una minoría de casos, es prohibida.
- Los conocimientos, las tradiciones y las prácticas productivas de las comunidades no están entre los contenidos escolares.
- La escuela se centra en la formación de individuos, en contradicción con el sentido de comunidad de los pueblos indígenas.
- De manera explícita o implícita, la escuela propicia en los y las estudiantes el desinterés por aprender la cultura comunitaria y participar en ella.
- La escuela acota la participación de la comunidad al apoyo material y económico y limita su involucramiento en aspectos formativos.

Además, en muchas comunidades hay la percepción de que las personas de la comunidad son discriminadas por el personal educativo a través de maltrato, de un lenguaje despectivo y del desinterés por las actividades comunitarias.

En algunas comunidades, ciertamente no en la generalidad, se señalaron comportamientos inapropiados del personal de la escuela, como asistir en estado de ebriedad y maltratar a estudiantes.

En cuanto a los requisitos mínimos de operación de una escuela, la percepción generalizada es que las escuelas no tienen condiciones dignas para su funcionamiento:

- La infraestructura y el equipamiento son deficientes.
- La organización multigrado no favorece el aprendizaje.
- Los maestros y directivos no hablan la lengua de la comunidad.
- Se incumple el calendario y el horario escolar.
- La enseñanza no es de calidad, por lo que no favorece el aprendizaje.
- Muchos de los docentes no tienen la formación adecuada para su función.

Demandas, aspiraciones y propuestas

La expectativa general

Lo que las comunidades quieren de la escuela es que esta se vincule a la vida comunitaria, que se sume a sus preocupaciones e intereses. Es importante destacar que la vinculación buscada no es entre la escuela y los padres y madres de los estudiantes, o no solamente con ellos, pues las comunidades se conciben como los interlocutores de la escuela, a través de sus autoridades. De esta concepción se deriva la asignación de una responsabilidad particular a la escuela. Para las comunidades consultadas, la escuela no responde a los padres y madres de familia por la formación de sus hijos individualmente, sino que responde a la comunidad por la formación de niños, niñas y adolescentes que colaboren en el momento actual y en el futuro con el destino y el desarrollo de la comunidad, y que también puedan desenvolverse fuera de esta en un diálogo simétrico con el contexto nacional e internacional.

Esta escuela debe enseñar con calidad los contenidos escolares básicos pero también debe:

- Responder a las necesidades locales.
- Enseñar la lengua indígena y en la lengua indígena.
- Promover los valores comunitarios.
- Recuperar e incorporar prácticas de enseñanza, conocimientos y saberes locales.
- Incluir las nuevas tecnologías.
- Partir de los recursos de la comunidad.

Por supuesto, la población consultada ve como un requisito que sus planteles tengan infraestructura y equipo suficientes y en buen estado.

Además, las asambleas esperan participar en asuntos sustantivos de la escuela. Esto es, no solo quieren aportar trabajo y recursos materiales para el mantenimiento o ampliación de las instalaciones, sino también coordinarse con el personal escolar para la planeación del desarrollo de la escuela, para la formación de los niños, niñas y adolescentes, y para la evaluación y seguimiento del funcionamiento de los planteles.

A continuación se exponen con más detalle las principales demandas, aspiraciones y propuestas de las comunidades consultadas, organizadas alrededor de los componentes educativos con los que se relacionan. Estas posturas son compartidas por la mayoría de las comunidades pero, cuando no es así, se hacen los matices pertinentes. La exposición de los resultados irá acompañada de testimonios de los participantes en las asambleas y en los talleres.

Infraestructura escolar

En general, como ya se dijo, las escuelas de las comunidades consultadas requieren mejoras en sus instalaciones, pero algunas ameritan atención especial: los materiales de construcción son endebles, las aulas son insuficientes, hay goteras y la higiene, sobre todo de los baños, es deplorable. La falta de mantenimiento es general.

Sus escuelas parecen galera para animales porque gotean mucho (Buena Vista, Oaxaca).

Los salones son de láminas y cuando llueve nos mojamos (Buena Vista, Oaxaca).

Que estén las instalaciones bien, que tenga baño, que tenga techumbre, que tenga todo para que los niños no tengan calor (Choacahui, Sinaloa).

Debe haber suficientes salones para que estudien los niños (Miguel Hidalgo Chichahuaxtla, Oaxaca).

Los salones, porque no hay bancas suficientes para sentarnos (Buena Vista, Oaxaca).

Necesitamos una escuela limpia y que estén completos los materiales, que tengan computadoras, libros de historia y variedad de cuentos, internet (Tzucmuc, Yucatán).

Lo que no me gusta en mi escuela es que hay días que hay ratones y cucarachas que se suben en las cosas abiertas y al día siguiente nosotros lo estamos comiendo y eso hace que nos enfermemos (Tzucmuc, Yucatán).

Aquí tenemos el centro de cómputo, pues yo pienso que necesita una rehabilitación total desde las computadoras nuevas hasta el salón (Lipuntahuaca, Puebla).

El caso extremo es una escuela tan deteriorada que ofrece riesgo inminente para sus habitantes, por lo que se ha vuelto inutilizable y los niños y niñas de la comunidad tienen que asistir al plantel de otra localidad.

Currículo

Las comunidades consultadas valoran la existencia de un currículo nacional y esperan que sus niños reciban una enseñanza de calidad a partir de él. En particular les interesa el aprendizaje del español, las matemáticas, los deportes, las nuevas tecnologías y el inglés.

Venimos a estudiar, a leer, a investigar, que nos enseñen más, que nos enseñen sobre las plantas, los animales, matemáticas, geografía, ciencias naturales, historia, que nos enseñen cosas que no hemos aprendido, los árboles, las plantas, la biblioteca (San Pedro Jaltepetongo, Oaxaca).

Pero también desean que los saberes, conocimientos y prácticas comunitarios sean incorporados a los aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes. Esperan que los docentes y los habitantes de las comunidades colaboren para recuperar y transmitir esos contenidos, que van desde las prácticas agropecuarias hasta las ceremonias tradicionales, pasando por la artesanía, los oficios comunitarios, las formas de organización, las concepciones sobre la naturaleza y su cuidado, la medicina tradicional, la historia local y las artes. Estos contenidos no representan una atadura al pasado sino que son una forma de plantearse el futuro de las comunidades; son recursos para solidificar sus lazos internos, para fortalecer su organización sociopolítica, para relacionarse simétricamente con el exterior y para obtener viabilidad económica. En el fondo está la idea de los valores comunitarios: aquello que une y da identidad a las comunidades.

Es necesario que nuestros hijos al menos sepan la historia de nuestra comunidad en español y en Me'phaa, que sepan quiénes hicieron la historia de nuestro pueblo (Ojo de Agua, Guerrero).

[...] deben enseñarles los maestros a sus alumnos a mantener limpia su comunidad, que no deben de tirar basura, que deben de cuidar todos sus recursos naturales que nosotros tenemos, enseñarles a sembrar plantas y diferentes hortalizas, así como las costumbres y tradiciones de nuestra comunidad, que hagan que no se pierdan estas tradiciones de nuestro pueblo, para que lo pongan en práctica las nuevas generaciones, aprender a prestar un servicio en bien de su comunidad, además de rescatar los valores ancestrales, tradiciones y costumbres para nuestros hijos (Buena Vista, Oaxaca).

Los niños aprenden en la casa y en la escuela también, a respetar, no tirar basura, a respetar las plantas, también a los animales que andan en el monte, a no andarles pegando con las piedras (Florijomel, Veracruz).

[...] además queremos que se preparen para que en el momento que les toque asumir un cargo comunitario puedan asumirlo con responsabilidad y tengan la habilidad de ser representantes del pueblo ante cualquier problema que se presente en la comunidad (Yozondacua, Guerrero).

[...] también a veces que nosotros no sabemos un cargo, tal vez ellos lo puedan desempeñar por el estudio, ellos tendrían más para hacerlo para solucionar algún problema; ellos tienen más esa capacidad por el estudio más avanzado que nosotros; nuestro estudio fue más sencillo, pero ellos ya no porque ahora vienen las nuevas leyes, los nuevos reglamentos (Florijomel, Veracruz).

Que nos enseñaran a crear proyectos para la realización y recreación de cosas nuevas que ayuden a la comunidad (Nejapa de Madero, Oaxaca).

Actualmente no salen preparados los niños y niñas para trabajar en nuestra comunidad [...]. Al salir de la escuela solo saben leer y escribir, una que otra cuenta para saber cuánto cuesta comprar lo que se necesita día a día en casa [...]. Por lo tanto no saben nada de la vida de la comunidad (Cerro Central, Oaxaca).

Lo que deben ir aprendiendo los niños en la escuela, pues, se les debe ir enseñando lo práctico, ya no hacen nada los niños: solo toman clase [...]; lo que se debería ir haciendo es enseñar cómo hacer hortalizas así como se hacía antes (Ejido San Miguel, Chiapas).

Bueno, pues yo mando a mis hijos a la escuela para que aprendan y sean inteligentes y con el tiempo les sirva para trabajar y vivir en su pueblo, y al mismo tiempo puedan ayudar a los campesinos, ancianos que no fueron a la escuela, de cómo pueden sembrar y plantar sobre todo el café, pues es lo que aquí se trabaja, y también para que se siembren frijol y maíz, que enseñen a los más ancianos que no saben o no entienden muy bien. Por eso mando a mi hijo a la escuela (Santa María Nativitas Coatlán, Oaxaca).

Como que antes nosotros siempre estábamos considerados como objeto de uso, como que nosotros éramos un objeto que el gobierno o las instituciones usaban, pero a nosotros no nos consideraban como sujetos de derecho, como pueblo indígena. Esa es la diferencia, por eso los niños se mandan a la escuela, para que sepan defender sus derechos (Xajay, Querétaro).

Para mí, la educación de mi hijo es muy importante y muy serio, porque pasado mañana eso se va a reflejar y va a tener a la mejor un buen trabajo; yo así le entiendo ¿verdad? Si no se enseña bien, si no es bien enseñado, en algún lado se va a reflejar y va a tener consecuencias. Como ustedes saben algunos van a concursar al CUNORTE [Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara] o por otros lugares, como en la prepa, y ahí es donde no pasamos los exámenes (Tuxpan de Bolaños, Jalisco).

[...] para que cada día sepan más cosas y que algún día vivan mejor, porque sabrán cómo enfrentar el mañana; y que los respeten, porque todos tenemos derechos, pero como no los sabemos, pues no nos respetan. Por eso es importante estudiar, para ser mejores y vivir bien (Mesa del Nayar, Nayarit).

No todas las comunidades dan el mismo énfasis a la incorporación de contenidos comunitarios entre los aprendizajes escolares. Todas coinciden en pedir que la escuela no atente, a través de la desvalorización explícita o implícita, contra esos contenidos, contra la cultura que los sostiene.

La cultura y la lengua comunitarias

Además de estar relacionada con los aprendizajes escolares, en todas las comunidades, el asunto de la lengua indígena cruzó la mayoría de los temas discutidos, por lo que aquí se le da un tratamiento aparte.

Hay una demanda general por una educación bilingüe, que toma rasgos específicos en función de las condiciones sociolingüísticas de las comunidades y las demandas del contexto. En algunas comunidades, la lengua indígena es la primera lengua, y se espera que sea estudiada en la escuela y que sea vehículo de aprendizaje. En lo inmediato, su uso en la escuela es indispensable para que los estudiantes puedan comprender a los maestros; pero su importancia es más profunda: hablar la lengua indígena en la escuela permite a los niños y niñas recuperar sus saberes previos al ingreso a la escuela y aprender a partir de ellos.

En otras comunidades donde los niños ya no hablan la lengua indígena, se pide que se enseñe como segunda lengua. Las comunidades esperan docentes que tengan los conocimientos y habilidades apropiados para cada situación. En todos los casos, la lengua indígena es una cuestión de identidad.

Como con el currículo nacional, lo anterior no significa desconocer la importancia del español, al que ven como instrumento clave para relacionarse con el resto del país, en particular con las autoridades, por lo que esperan que se enseñe correctamente. En algunas comunidades, el aprendizaje del inglés es también un requisito para entablar una relación provechosa con el exterior.

Los jóvenes ya no quieren hablar en tsotsil, se avergüenzan de hablarlo (Luquillo', Chiapas).
Porque algunos niños no hablan español, no llegan a entender inmediatamente lo que quiere decir el profesor (San Pedro Jaltepetongo, Oaxaca).

El maestro ideal para nosotros es quien hable nuestra lengua, aunque nos hemos dado cuenta de que tristemente los que hablan nuestra lengua tienen ideas totalmente diferentes, no quieren o les da vergüenza hablar esa lengua (Santa María las Nieves, Oaxaca).

Lo que preocupa es el caso de los niños que solo quieren hablar español" (Santa María Las Nieves, Oaxaca).

Los mandamos para que aprendan a comprender y a hablar bien el español sin olvidar su lengua indígena (Guadalupe Ocotán, Nayarit).

Los alumnos hablan un poco la lengua materna, pero no saben escribir en su propia lengua (Mesa Blanca, Chihuahua).

Debemos enseñarles a respetar la lengua y que la hablen. Si no la hablan, ¿qué, quiénes son, si ni siquiera tienen su lengua materna? (Mesa del Nayar, Nayarit).

No me gusta venir a la escuela porque no entiendo [se refiere a la lengua] y me da sueño (Luquillo', Chiapas).

Reaprender nuestra lengua para tener nuestro camino propio (Miguel Hidalgo Chichahuaxtla, Oaxaca).

Los docentes

Además de demandar que las escuelas de las comunidades indígenas tengan una dotación adecuada de maestros, la consulta recogió una variedad de conceptos acerca de lo que constituye un buen docente comunitario.

Algunos rasgos de este perfil podrían ser parte de las expectativas de cualquier grupo social, como el cumplimiento de la normatividad y la buena formación, pero en general son formulados a partir del papel que las comunidades indígenas le dan a la escuela y que se describió párrafos arriba. De esta manera, las opiniones expresadas en la consulta acerca de lo que constituye un buen docente enfatizan la relación de aprecio, respeto y colaboración con la cultura comunitaria.

A continuación se revisan los rasgos del perfil agrupados en cuatro aspectos: cumplimiento de las responsabilidades básicas, formación, valoración de la cultura comunitaria y conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

CUMPLIMIENTO DE RESPONSABILIDADES BÁSICAS

En casi todas las comunidades, los participantes en la consulta reportan que los docentes no asisten con regularidad. También observan otras situaciones, menos reiteradas pero delicadas, como la asistencia de maestros en estado de ebriedad o con una higiene personal que las comunidades consideran indigna de su papel y una falta de respeto a la comunidad y a los estudiantes, así como algunos casos de maltrato.

Como parte de la enseñanza de los niños depende de los maestros, es necesario que los maestros se decidan y desde un principio se pongan de acuerdo, porque nosotros como comunidad no queremos que sigan faltando a la escuela; aunque a veces dicen que van a la reunión, pero no sabemos si realmente van a reuniones o por qué faltan mucho. Además de que esto ocasiona que los niños se atrasen y no vayan aprendiendo como debe de ser; por eso uno como padre se desanima y ya no quiere mandar a su hijo a la escuela, porque los maestros casi no trabajan y es una pérdida de tiempo que los niños todos los días se la pasen esperando a ver a qué hora llega el maestro o maestra (Yozondacua, Guerrero).

Los maestros faltan y no avisan con anticipación, y los niños que llegan solos o los dejan de prisa corren peligro en la calle. Y la directora dice que no es su responsabilidad. La obligación de los directores y demás maestros es atender a los grupos, aunque no llegue la maestra (Santo Tomás Ajusco, Distrito Federal).

Lo que me enseña no es útil para mí porque los maestros llegan tomados y siempre nos sacan uno de calificación, y aunque nos portemos bien a veces nos pegan y no hacemos nada (Colonia Morelos, Chiapas).

[...] y que no tenga muchas faltas en la escuela, y que no sea borracho; bueno, que tome un poquito nomás. Que nos deje hablar en nuestra lengua, que nos trate bien a todos, a nuestros padres y a todos los de la comunidad. También que les haga caso a sus compañeros maestros como él y que les diga a nuestros padres cómo vamos en la escuela (Santa Catarina Cuexcomatlán, Jalisco).

Si los maestros no enseñan bien o faltan a la escuela o se la pasan embriagándose, tampoco se va a ver bien la escuela. Como digo, si enseñaran bien y cumplieran bien con su carga horaria yo creo que todo estaría bien, porque algunos terminan muy pronto sus actividades, o se van antes de que llegue el viernes. Algunos así le hacen. Yo no estoy sentado en un camino espiándolos, pero así lo platican algunos que así actúan en algunas escuelas; eso también no dice nada bueno (Tuxpan de Bolaños, Jalisco).

FORMACIÓN

La formación docente en algunos maestros fue señalada como un requisito del buen docente que no se cumple en varias comunidades. Además de una formación inicial adecuada, se solicitó que los maestros se actualicen continuamente.

Que estén preparados, porque muchos son maestros porque sus padres les heredaron las plazas (Miguel Hidalgo Chichahuaxtla, Oaxaca).

Que sean tolerantes, amables y que tengan una buena preparación (Choacahui, Sinaloa).

[...] si dices los maestros como los de antes, los más antiguos, como el maestro [nombre omitido], esos maestros tardaron enseñando bien, pero ahora los maestros nuevos no sabemos cómo están, si tienen título o qué es lo que tienen, o solo compraron su plaza para enseñar. No sabemos cómo están (Xocen, Yucatán).

Les quitan mucho tiempo a los niños porque se tiene que capacitar; porque sí, no puede enseñarles a los niños qué es lo que viene en cada libro (Ushteje, Hidalgo).

Estén en constante capacitación (Cerro Central, Oaxaca).

Qué tanto los profesores se actualizan, se evalúan y reconocen cuando están fallando dentro del salón (Santo Tomás Ajusco, Distrito Federal).

VALORACIÓN DE LA CULTURA COMUNITARIA

Los buenos docentes comunitarios deben conocer la lengua y la cultura comunitaria, preferentemente por ser miembros de la comunidad y vivir en ella, pero los consultados no excluyen la posibilidad de tener docentes de fuera, siempre que adquieran esos conocimientos, respeten la cultura local y tengan el sentido de comunidad.

Hayan nacido o no dentro de esa cultura, los buenos maestros no la desprecian sino que la consideran digna de ser reconocida en la escuela. El dominio de la lengua y la familiaridad con la cultura de la comunidad permitirían que el o la docente enseñe la lengua indígena y enseñe en esa lengua.

Los buenos docentes se caracterizan también por otras actitudes: tienen vocación para la docencia; el aprendizaje de sus estudiantes es la guía de sus decisiones, y son sencillos, humildes y respetuosos, precisamente porque saben mucho.

Yo digo que los maestros aquí deberían de ser sencillos, humildes y deberían de tener tolerancia, porque a veces les gritan mucho a los niños y el respeto todo eso debería de abarcar el profesor; y debe de ser alegre también (Florijomel, Veracruz).

Que el maestro no nos grite, que nos enseñe bien, que no nos pegue (Florijomel, Veracruz).

Buenos, que no sean tan malos, que nos quieran para que nosotros los queramos también. Que nos respeten para que nosotros los respetemos también. Que nos expliquen los trabajos y los contenidos de los libros, que nos enseñen bien todos los contenidos de estudio para que así podamos hacerlo bien, que expliquen mejor las clases, que nos expliquen bien lo que no entendemos, que no nos pongan castigos, que no nos pongan muchas tareas [sin ninguna explicación previa y clara] y que nos saquen al recreo. Que sean responsables, que no sean tan exigentes, que no falten a clases y que nos enseñen a estudiar mejor. Que no sean muy enojones, que nos permitan entrar al salón cuando no logramos hacer bien la tarea, que tengan un buen carácter, que sean limpios (San Pedro Jaltepetongo, Oaxaca).

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Los maestros que viven las actitudes y valores expuestos en el inciso previo deben tener también un desempeño particular en la enseñanza. Las comunidades esperan maestros que:

- Propicien el diálogo respetuoso entre las culturas (perspectiva intercultural), y que junto con sus estudiantes y otros miembros de la comunidad construyan conocimientos y los vinculen con el currículo nacional.
- Se preocupen por conocer la diversidad de sus estudiantes en cuanto a intereses, necesidades, nivel de desarrollo, ritmos de aprendizaje y conocimientos, y planeen y organicen la enseñanza en función de este conocimiento.
- Pongan énfasis en que los estudiantes aprendan haciendo. Realicen muchos ejercicios, den ejemplos, lleven a los estudiantes fuera del aula cuando sea necesario.
- Impartan sus clases de manera dinámica, no aburrida. Que para eso incorporen diferentes tipos de actividades y materiales, y usen un lenguaje que los niños puedan comprender mejor.
- Propicien el aprendizaje en equipo, el apoyo mutuo entre los estudiantes y la participación de todos.
- Se interesen por que los estudiantes aprendan. Que les expliquen bien, sean pacientes, no se molesten si les preguntan; busquen alternativas para quienes lo necesitan y no avancen hasta asegurarse de que todos los estudiantes han comprendido.
- Se autoevalúen y reconozcan qué es lo que les está fallando dentro del salón de clase.

ALGUNOS TESTIMONIOS DE ESTAS DEMANDAS SON:

Quiero que no tarde la escuela y que enseñen cosas prácticas a mi vida comunitaria, y que me lo expliquen bien haciéndolo como lo hace mi papá en la milpa (Hoteoch, Yucatán).

Estaría muy bien que en la escuela hubiese maestros bilingües que hablen la lengua de la comunidad y que se adapten a ella, para que así se integren a todas las actividades que realizamos, sintiéndose como parte de ellas [...]. Los maestros deberían de integrarse a la fiesta apoyando a la comunidad y ser el ejemplo para los alumnos en participar en las actividades que se realizan en el pueblo, porque los niños deben de conocer todas las actividades, porque son la nueva generación; les tocará realizarla, por lo tanto es importante que conozcan cada detalle de los rituales, ceremonias, de la organización social y política entre otras cosas (Yozondacua, Guerrero).

El maestro debe tener disciplina y que dé el ejemplo (Mesa del Nayar, Nayarit).

Sería más padre aprender si los maestros nos explicaran bien y en lo que no entendamos nos vuelvan a explicar y podamos aprender. Además de que nos enseñe bien y que si no le entendimos muy bien no nos dejen la tarea, no pasemos a otro tema o no empiecen a enseñar otra cosa si todavía no aprendemos lo primero (Yozondacua, Guerrero).

Buscar alternativas para que los alumnos aprendan (La Chuparrosa, Oaxaca).

La gestión de los directores

La figura de director concita expectativas profundas entre los consultados. Piensan que el director o directora debe ser una persona con conocimientos amplios sobre el currículo y el proceso educativo, con habilidad para escuchar, acompañar y guiar a los docentes y a los estudiantes, con compromiso con la comunidad más allá de lo meramente escolar. Por supuesto, como de los

maestros, se espera de quien dirige la escuela que, de preferencia, sea de la comunidad, viva en ella y comparta su cultura y su lengua. También demandan que el director se dedique solo a esa función y que no tenga un grupo a su cargo.

Las comunidades indígenas esperan directivos muy activos hacia el interior y el exterior de la escuela, incluso hacia afuera de la comunidad. Desean que, hacia afuera, gestionen recursos para la escuela y para la comunidad; hacia adentro, que coordinen, acompañen y evalúen el trabajo docente, y se aseguren de que los estudiantes avancen, pero también que administren eficientemente los recursos.

Los directivos deseados por los consultados escuchan a todos los involucrados, conocen las necesidades de los padres de familia y los estudiantes, y los tratan con respeto; hacen participar a los maestros y a los estudiantes, y rinden cuentas a la comunidad. En varias comunidades, la expectativa de vinculación con la comunidad va hasta el punto de plantear instancias formales de coordinación entre las autoridades comunitarias y escolares para planear el desarrollo de la escuela y tomar decisiones importantes de manera conjunta.

Un buen director o directora lleva todo el control de la escuela, es responsable y sabe preparar toda la documentación que se requiere, además, es disciplinado tanto con sus maestros como con sus alumnos (Santa María las Nieves, Oaxaca).

Un director de escuela debe tener mucha preparación pedagógica, dado que su función es orientar y aconsejar a los maestros, hacer todo lo posible para que la escuela salga adelante, y es por eso que debe ser una persona responsable, amable, humilde, y que sepa atender y dar buenos consejos a los alumnos y las alumnas, así como los padres de familia. Es importante también que el director tenga conocimiento de la cultura, idioma y el contexto de la comunidad, así los padres pueden sentir mucha confianza al igual que los alumnos (Mesa del Nayar, Nayarit).

El director debe de ayudar no solo a la escuela sino a la propia comunidad, ya que es una persona capacitada para desempeñar distintos roles en la sociedad, además de que debe de ser muy responsable y puntual, para que los demás sigan su ejemplo (Colonia Morelos, Chiapas).

Que tenga la capacidad necesaria para estar al tanto del trabajo que desempeña el maestro de la enseñanza a los alumnos (Mesa Blanca, Chihuahua).

El director debe de ver cómo trabajan sus compañeros, debe de ver a los alumnos y debe de platicar con los padres de familia; presentar su plan de trabajo, cómo va a trabajar. Es el inmediato responsable de lo que pasa en la escuela, es el centro del trabajo de la escuela (Ojo de agua de Cuauhtémoc, Guerrero).

Participación de la comunidad en la escuela

Como se expresó antes, las comunidades consultadas consideran que ellas son las interlocutoras de la escuela. Y también se comentó que se percibe una desvinculación entre escuela y comunidad, que tiene su origen en la primera. En varias comunidades se reconoce al mismo tiempo un desinterés de sus habitantes por trabajar junto con la escuela.

A continuación se presentan los planteamientos comunitarios acerca de la participación de la comunidad en la escuela, que son, en parte, oferta de colaboración y, en parte, demanda de interés de la escuela en la vida comunitaria.

El apoyo material a la escuela es la forma más generalizada de relación escuela-comunidad y también la más propuesta durante la Consulta, tanto por parte de los adultos como por los niños, niñas y jóvenes de la comunidad. Estos últimos quieren una mejor escuela (limpia, pintada, con canchas, con computadoras) y dicen que sus padres deberían cooperar para eso. En algunas comunidades se plantea no solo la entrega de efectivo, materiales o trabajo, sino la coordinación entre escuela y comunidad para planear las mejoras a realizar.

Para que la escuela mejore es necesario que se participe en tequios⁸⁵. Depende de los trabajos que hay que realizar, pero cuando los trabajos son prioritarios y requieren de mayores recursos económicos, pues, hay que solicitar apoyo a la autoridad municipal o en su caso una cooperación económica para la mejora de la escuela (San Pedro Jaltepetongo, Oaxaca).

Otra forma de participación, congruente con las demandas de impacto curricular consiste en aportar los conocimientos que tienen las personas de la comunidad, tanto a los docentes como a los estudiantes. Los temas planteados son la historia de la comunidad, las formas de trabajo locales, la lengua, las costumbres y las formas de cuidar la salud. También se menciona el apoyo a los estudiantes en casa.

[...] enseñándoles las costumbres, ir a darles clases, pláticas sobre el idioma de aquí, de cómo era la vida de antes, de personajes importantes de aquí de la comunidad que aportaron e hicieron algo aquí (La Huerta, Baja California).

En la mayoría de las comunidades se planteó una forma más de participar en la escuela: dar seguimiento al trabajo de esta última. El alcance de esta idea es diferente en las diversas comunidades, pero el denominador común podría ser que el personal escolar se dé cuenta de que la comunidad está pendiente de la escuela, que le importa y que espera enseñanza de calidad.

LAS FORMAS DE HACER ESTO SON VARIADAS:

- Quejarse cuando es necesario y llevar la exigencia a niveles superiores de la estructura del sistema educativo. No permitir los abusos de autoridad que ocurren en varias escuelas.
- Preguntar a los hijos por sus actividades escolares, por el avance alcanzado y por lo que ocurre en el plantel, no solo para apoyarlos directamente sino para darse una idea de cómo está funcionando la escuela.
- Visitar la escuela y observar sus aulas.
- Formalizar este seguimiento con los docentes; que sea parte de una estrategia coordinada.

El pueblo debe de involucrarse más en lo que hace la escuela. Es como si revisara un vestido, debería de ver dónde está roto, dónde hace falta coser, qué partes hay que juntar y qué partes hay que quitar. Nosotros solo vemos a la escuela como un todo, pero nunca pensamos o nos preocupamos de lo que hay adentro de ese salón, si las sillas y las mesas están en buenas condiciones (Santa María las Nieves, Oaxaca).

Deberíamos de revisar las tareas, si los maestros realmente califican los trabajos (Santa María las Nieves, Oaxaca).

⁸⁵ Trabajo aportado por los habitantes de una comunidad para fines comunes.

[...] visitar al maestro, hablar con él para ver qué actividades se van a hacer; los papás deben de irlo a ver en grupo [para que] así haya más comunicación, para ver cómo hacen las tareas, y que los niños también expresen su imaginación, que se les tome en cuenta, que hagan sus tareas también con los padres (Florijomel, Veracruz).

Los padres de familia deben de ir a observar a diario para comprobar si los niños realmente van a la escuela y si el maestro en verdad llega a dar clases, y observar qué tipo de ejercicios realiza con los alumnos, porque luego se la pasan en la escuela jugando y regresan a la casa sin avances (Yozondacua, Guerrero).

[...] ir a la escuela constantemente; el comité puede estar revisando las tareas, y que cada ocho días vayan los padres para ver quién está avanzando o quién está atrasado (Santa María Candelaria, Oaxaca).

Evaluación

En este apartado se presentan los planteamientos de las comunidades relativos a la forma de evaluar la educación que reciben. Se agrupan en dos grandes rubros: evaluación del aprendizaje y evaluación del funcionamiento escolar.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

En varias de las comunidades se percibe que la evaluación de los aprendizajes se realiza según criterios y procedimientos injustos, poco relevantes y arbitrarios, cuando no abusivos. Se ve al contenido de las evaluaciones estandarizadas a gran escala como algo ajeno a la comunidad. Las principales demandas son:

- Evaluar también los contenidos derivados de la cultura comunitaria, que se espera sean incluidos en la escuela. Esto comprende a la lengua indígena y a la participación en las prácticas comunitarias.
- Las evaluaciones deben adaptarse al contexto de los estudiantes.
- Usar formas de evaluación adicionales a los exámenes, tomando en cuenta las características del estudiantado, para permitir una mejor apreciación de los aprendizajes; por ejemplo, evaluaciones orales, escritas, de ejecución, de observación de actitudes.
- Las evaluaciones pueden tener lugar dentro o fuera del aula, ser individuales y colectivas. Se podría usar evaluación entre pares y autoevaluación. En todos los casos, los padres de familia deberían participar o, al menos, ser informados.
- Incluir en las evaluaciones solo aquello que se ha visto en clase.
- Evaluar continuamente, en el lugar y en el momento en que se realiza el proceso de aprendizaje, o poco después.
- La evaluación debe ser corresponsable: escuela y comunidad.
- Considerar contenidos comunitarios en los procedimientos de evaluación.

Se deberían de evaluar las costumbres y tradiciones, ya que actualmente no se hace, solo toman en cuenta lo que viene en los libros (El Kipor, Sonora).

A los niños hay que evaluarlos por lo que saben hacer, no por examen; esto puede ser por medio de proyectos, exposiciones, demostraciones, etc. (Santa María Candelaria, Oaxaca).

La evaluación no debe de realizarse con exámenes, sino de otra manera. [...] existen muchas cosas que se pueden hacer para poder evaluar, entre ellas los niños pueden leer una lección, hacer un pequeño texto, hacer una lectura en amuzgo⁸⁶ y en español, escribir una carta o resolver las operaciones básicas de matemáticas (Cabeza de Arroyo Nuevo, Guerrero).

Para saber que los niños aprendieron en la escuela formal o en la enseñanza comunitaria, se observa al niño que se desenvuelve haciendo actividades que no hacía antes, porque sabe hacer las cosas que ellos les encomiendan en el medio comunitario; sabe sacar cuentas, registra, lee, hace apuntes interesantes, etc. (Choacahui, Sinaloa).

[...] porque si no saben comprar las cosas en la tienda, no saben; y aunque el maestro los pase de año, no aprenden, y eso está muy mal porque quiere decir que la escuela no está funcionando (Tapotzingo, Tabasco).

EVALUACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO ESCOLAR

También se hicieron propuestas acerca de la forma de evaluación del servicio prestado por la escuela y, en particular, el desempeño de los maestros y los directivos.

- Las comunidades manifestaron su interés por participar en la evaluación de la escuela en su conjunto y, en particular, la de los directivos y docentes. Algunas comunidades quieren hacerlo a través de la recepción de información de parte del director y del supervisor; otras, directamente, recogiendo y aportando información y haciendo sus propios juicios.
- Las asambleas comunitarias se conciben como un espacio privilegiado para la interacción entre la comunidad, el personal de la escuela y las autoridades educativas en relación a la evaluación. Por supuesto, esto no excluye la observación de la escuela y de las clases, la interacción cotidiana con el personal escolar y la observación del avance de los estudiantes.
- La calidad de una escuela se aprecia por las características de sus estudiantes y egresados y por la contribución de estos a la comunidad.
- Los docentes deben ser evaluados, en primer lugar, por el director, quien debe poner atención al cumplimiento de las responsabilidades básicas, al avance en el programa de trabajo y al aprendizaje de los estudiantes. El director debe recabar las opiniones de los padres de familia y de los estudiantes.
- Los directores, y las escuelas en general, deben ser evaluados por los supervisores de zona, quienes deberían realizar un seguimiento cercano y frecuente y reunir con evidencias, en particular las relacionadas con el cumplimiento del programa de trabajo y con el desempeño de los estudiantes. Los supervisores deben informar a la comunidad de los resultados de esta evaluación.

Que el gobierno vigile a los maestros, porque nada más dicen «soy maestro» pero no se aplican como maestros, y el maestro debe servir a la gente, siendo maestros ejemplares (Florijomel, Veracruz).

[La escuela se debe evaluar] con diferentes diagnósticos y evaluaciones en los diversos aspectos de la escuela (Nejapa de Madero, Oaxaca).

El profesor evalúa a los niños, y al profesor lo evalúa el director, y al director lo evalúa el supervisor y a él la supervisión (Guadalupe Ocotán, Nayarit).

Porque desde allá arriba tiene que venir [quien evalúe el estado de la escuela] y no de aquí para allá (Florijomel, Veracruz).

⁸⁶ Lengua hablada en los estados de Oaxaca y Guerrero

Serían evaluados a través de los padres de familia, niños, niñas y jóvenes, y la comunidad, que conocen cómo está funcionando la escuela, cómo están enseñando y aprendiendo. Que en cada ciclo escolar se califique cómo trabajaron los maestros y maestras (Cerro Central, Oaxaca).

La evaluación de la escuela debería ser por parte de las autoridades tradicionales, [por ejemplo] el regidor, ya que al ser el evaluador y detectar problemas tendría más capacidad para buscar soluciones (El Desemboque, Sonora).

Consideraciones finales y siguientes pasos

La especificidad de la consulta consistió en tener como materia la evaluación educativa; en acudir a las comunidades indígenas antes del diseño de las políticas públicas, para alimentarlas; en tener como interlocutor a las asambleas comunitarias y no a individuos particulares, y en proponer la inclusión de algunos grupos que no siempre son consultados o participan directamente en las asambleas: los niños, niñas y adolescentes, las mujeres y los ancianos.

Los planteamientos de las comunidades consultadas expresan el sentido de comunidad propio de los pueblos indígenas y ponen en el centro sus valores, entendidos como aquellas concepciones y prácticas que les dan identidad y unidad. De estas bases se deriva su demanda de una escuela que les sea propia, que respete e incorpore su forma de ser comunidad, su cultura, sus valores, y que enseñe su lengua a los niños, niñas y adolescentes para que continúen dando vida a esas comunidades. Estas no pretenden aislarse, sino que desean vivir con la sociedad nacional y en ella. Y la escuela es un medio clave para que esta convivencia sea igualitaria.

El sentido de comunidad y el interés por que la escuela se sume a su proyecto son el denominador común de la 49 comunidades participantes en la Consulta, las cuales, por lo demás, presentan características diversas en cuanto a la lengua y su vitalidad, la región, las actividades productivas y artísticas y el vínculo con el contexto nacional. La forma en que se conciben estas demandas varía en función de diferentes factores. Puede esperarse que el resto de las comunidades indígenas del país coincida en los principales puntos, en la medida en que mantengan el sentido de comunidad. Igualmente, se puede adelantar que tendrán perspectivas específicas de lo que significa que la escuela sea «de ellos», derivadas de sus condiciones sociales, económicas y culturales particulares.

Esta doble condición de los resultados de la consulta, unidad y diversidad, los hace relevantes para la formulación de políticas educativas que se alejen de la uniformización y el centralismo, y cuya implementación tome en cuenta la diversidad de las comunidades originarias y les dé participación en el proceso de diseño de su educación.

De esta experiencia se han obtenido aprendizajes que se han plasmado en un protocolo de consulta a pueblos y comunidades indígenas que está en proceso de discusión con dependencias gubernamentales, organizaciones indígenas, organismos internacionales y la academia.

Se espera que la descripción del proceso seguido, así como el protocolo mencionado, sean un aporte al Gobierno Mexicano, en sus niveles federal y estatal, así como a agencias de otros países latinoamericanos, para promover la vigencia de los derechos de los pueblos indígenas en la educación y en otros campos. Asimismo, es deseable su apropiación por parte de los mismos pueblos y comunidades indígenas.

Al momento de la redacción de este texto, el INEE se encuentra realizando dos procesos paralelos. Por una parte, está preparando la socialización de los resultados con otras comunidades indígenas y con personal educativo, para enriquecer la información obtenida y para sensibilizar a los actores educativos. Por otra, ha iniciado la formulación de directrices de política educativa indígena que se propondrán a las autoridades educativas nacionales, con el objeto no solo de mejorar el desempeño de la educación indígena en sus términos actuales, sino de repensarla y rediseñarla para que responda a la visión que tienen los pueblos indígenas del papel de la escuela en su identidad y en sus proyectos.

Anexo I

Preguntas generadoras para las asambleas de adultos

1. Con respecto a la educación que hemos recibido, o que reciben sus hijos e hijas en la escuela, ¿qué les parece que se podría conservar, mejorar, eliminar?
2. De lo que se enseña en la escuela, ¿cuáles son los conocimientos o lo que saben hacer los niños y niñas, que sirven para los trabajos o necesidades de las comunidades?
3. ¿Cuáles son los conocimientos y habilidades que la comunidad tendría que enseñar a niñas, niños y jóvenes?
4. De los comportamientos de los niños, niñas y jóvenes que son deseables para la comunidad, ¿cuáles son reforzados y valorados por la escuela?
5. ¿El calendario escolar debería adaptarse a las prácticas comunitarias o está bien así?
6. Desde la comunidad, ¿qué es una buena enseñanza?
7. ¿Para qué van los niños, niñas y jóvenes a la escuela?
8. ¿Cómo y sobre qué debe evaluarse el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes en la escuela?
9. Desde la forma de vida de la comunidad, ¿qué características podrían tener los maestros y maestras que trabajan en las escuelas de la comunidad para ser considerados como buenos maestros o maestras?
10. ¿Cómo podría evaluarse el trabajo que realizan los maestros y maestras en la escuela para que cada día sea mejor?
11. De los directores o directoras que conocen o conocieron, ¿qué características los hacen ser buenos directores o directoras?
12. ¿Cómo podría evaluarse el trabajo que realizan los directores o directoras en la escuela para que cada día sea mejor?
13. ¿Cuáles son las características que tiene una buena escuela?
14. ¿Cómo podría evaluarse a la escuela para que cada día sea mejor?
15. ¿Cómo podrían evaluarse los contenidos de la escuela?
16. ¿Cómo podrían evaluarse los materiales de la escuela?
17. ¿Cuáles podrían ser las formas de participación de los integrantes de la comunidad en las actividades de la escuela?



Capítulo 6

Conclusiones y propuestas de mejora

Conclusiones y recomendaciones

En este último apartado se recogen las conclusiones más destacadas que se han ido identificando a lo largo de los capítulos precedentes, señalando al mismo tiempo algunos de los principales problemas encontrados para la elaboración del informe *Miradas 2015*. Se pone de manifiesto la existencia de notables dificultades en la construcción de definiciones conceptuales compartidas, lo que implica, en muchos de los casos, complicaciones a la hora de definir indicadores comunes así como recoger datos estadísticos confiables que permitan la comparabilidad sobre situaciones similares en contextos distintos.

De igual forma, en este capítulo interesa enfatizar el valor de este informe como instrumento útil para el diseño de programas sociales y educativos, a partir de un conjunto de recomendaciones que pueden derivarse de la información presentada por los países o bien recogida a partir de los registros oficiales. En todos los casos, esta información ha sido validada por especialistas de las unidades de evaluación y estadísticas de las correspondientes administraciones públicas.

Merece la pena señalar que, si bien la información con la que se ha contado es en cierto sentido escasa y proviene de censos de población, los datos recogidos son en su mayoría recientes y constituyen la mejor información disponible en los 17 países participantes. Todo ello supone que, a pesar de las dificultades encontradas, los contenidos del informe pueden ser de utilidad para las autoridades de las administraciones educativas de la región así como para académicos y organizaciones no gubernamentales, toda vez que proporcionan una descripción y análisis solventes de la situación educativa de las subpoblaciones de estudio.

Como una primera recomendación general, el estudio realizado pone de manifiesto la necesidad de que los países fortalezcan las capacidades de sus sistemas escolares para generar, de forma continua, información que permita la plena identificación de los alumnos indígenas y afrodescendientes, distinguiendo entre los primeros a los hablantes de lengua indígena. Adicionalmente, se requiere la caracterización de las necesidades educativas de estos alumnos así como de las condiciones en las que se encuentran los servicios educativos que los atienden. Esta información es fundamental para la definición de programas educativos más inclusivos y pertinentes.

El informe ha centrado su interés en cuatro áreas específicas que corresponden a determinados ámbitos de análisis, fundamentales para el estudio de la temática relacionada con la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Estas áreas son: identidad de los pueblos indígenas y afrodescendientes y su derecho a la educación; elementos del contexto de su escolarización; las opciones educativas, y los niveles de acceso y avance escolar. Finalmente se ha presentado un ejercicio innovador de consulta a pueblos y comunidades indígenas coordinado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México (INEE).

Identidad de los pueblos indígenas y afrodescendientes y su derecho a la educación

Desde una perspectiva antropológica, el primer capítulo ofrece información del contexto social, cultural y demográfico de las poblaciones indígenas y afrodescendientes de América Latina. La información presentada pone de manifiesto la variedad, diversidad, dispersión y heterogeneidad de estas comunidades. Esto constituye uno de los retos centrales que enfrentan los sistemas educativos para garantizar el derecho de estos colectivos a aprender y a contar con una educación pertinente, en igualdad de condiciones y oportunidades que el resto de la población, pero con especial respeto de sus diferencias.

Al analizar el marco normativo internacional y los enfoques contemporáneos que sustentan el derecho a la educación de las poblaciones indígenas y afrodescendientes, se aprecia que la mayoría de los países de la región reconoce la multiculturalidad de su población; con ello, las acciones que implementan en materia educativa buscarían orientarse bajo los principios de inclusión y equidad. De igual modo, se observa que el mayor desarrollo de instrumentos nacionales ha estado orientado a la protección de los derechos de los pueblos indígenas y, en menor medida, a las poblaciones afrodescendientes.

Se destaca, entre otros temas, la importancia que tiene que los diferentes países compartan experiencias y realicen esfuerzos adicionales para cumplir, en la medida de lo posible, con el espíritu del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Este acuerdo consiste en que los Estados firmantes reconozcan los derechos colectivos de los pueblos indígenas en el ámbito social, económico, cultural y educativo para un ejercicio más equitativo con respecto a la comunidad nacional. A su vez, la Parte IV, en sus artículos 26 a 31, trata en específico los temas de educación y comunicación, y establece recomendaciones para promover su participación en el

diseño y ejecución de los programas educativos en correspondencia con los sistemas nacionales, pero reconociendo sus costumbres, historias y valores, así como promoviendo una educación en sus propios idiomas.⁸⁷

Elementos del contexto de la escolarización

A efectos de ampliar y mejorar el conocimiento sobre la situación educativa de estos colectivos, es importante destacar algunos de los retos que enfrentan los países para proveer servicios educativos de calidad. Para ello, resulta de especial interés la información relativa al tamaño y estructura de estas comunidades (lo que permite delinear los volúmenes poblacionales de niños y jóvenes que los sistemas educativos de los países deben atender), así como el avance escolar de su población adulta (que da cuenta de la escolaridad y el rezago escolar entre los jóvenes y adultos indígenas y afrodescendientes).

Al respecto, se pueden destacar cuatro conclusiones recogidas en el segundo capítulo.

En primer lugar, es significativo el contraste entre el volumen de la población afrodescendiente (concentrada en un número muy reducido de países) frente a la población indígena. La información disponible en el estudio muestra que la población afrodescendiente en América Latina suma alrededor de 118 millones, mientras que el total de indígenas en la región representa poco menos de la cuarta parte de esta cifra, unos 28 millones. Por otra parte, la revisión de los distintos instrumentos censales pone de manifiesto que existen diversas formas de clasificación para registrar a las poblaciones indígenas y afrodescendientes, lo que hace que los resultados de cada país no sean totalmente comparables entre sí.

En segundo lugar, las poblaciones indígenas están preferentemente ubicadas en las áreas rurales, mientras que esto sucede en menor medida con las poblaciones afrodescendientes. Es sabido que el factor de ruralidad puede estar asociado a situaciones de inequidad educativa, como lo son la existencia de centros escolares de menor tamaño, menores recursos y mínimo equipamiento. En este sentido, los países deberían apostar por políticas que garanticen una asignación de recursos humanos y materiales que eviten la reproducción de desigualdades educativas estructurales, lo que implica rediseñar los criterios de distribución de recursos para buscar una mayor equidad en el trato a las poblaciones más vulnerables.

En tercer lugar, contar con información confiable sobre el número de niños y jóvenes indígenas, hablantes de lengua indígena y afrodescendientes, según rangos de edad, permite no solo mejorar la gestión del conocimiento sobre estas poblaciones sino también proporcionar una

⁸⁷ Conferencia Internacional del Trabajo. Convenio 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Ginebra, Suiza, 1989.

estimación de los usuarios potenciales para los distintos niveles educativos en cada país. Esta información puede ser de utilidad para la planificación adecuada de los sistemas educativos en sus distintos niveles.

Por último, con relación a los datos de analfabetismo y rezago escolar de la población joven y adulta, se aprecian –como es lógico– mejores resultados escolares en aquellos contextos familiares que fomentan la escolarización de los niños y jóvenes. En particular, se destaca el rezago educativo de la población indígena, superior en gran parte de los casos a la que se muestra entre la población afrodescendiente, que se agudiza aun más entre la población hablante de lengua indígena (donde las mujeres reportan las mayores tasas de rezago).

Una posible recomendación a este respecto apunta a la necesidad de que los sistemas educativos dediquen más y mejores recursos escolares a las poblaciones cuyos padres tienen rezago escolar, apoyando así de esta forma el derecho a la educación de estos colectivos.

Las opciones educativas

La información disponible en el capítulo tercero muestra el esfuerzo realizado en gran parte de los países que integran la región por diseñar e implementar políticas educativas de inclusión para los pueblos indígenas y afrodescendientes, vigentes desde 1980, en las que se destaca principalmente el reconocimiento al derecho a una educación intercultural. Se enfatiza el uso de la lengua indígena como parte de los elementos culturales de los grupos étnicos, de tal manera que se reconoce que la enseñanza a los pueblos indígenas deba implementarse en la lengua materna y en español.

Se apunta a la existencia de notables desigualdades en el acceso a los recursos educativos. Asimismo, se muestran importantes carencias en las escuelas a las que asiste la población indígena, tanto en infraestructura como en medios educativos con los que cuentan (acceso a internet, ordenadores para uso educativo, etc.). Si bien se consideran los esfuerzos realizados por los países para dotar de recursos materiales, pedagógicos y tecnológicos a los centros educativos dirigidos a estas poblaciones, estos son aún insuficientes. En consecuencia, las políticas educativas inclusivas deben estar orientadas a garantizar la igualdad de oportunidades de estos colectivos más vulnerables.

En relación a los docentes que atienden a estas comunidades, existe un consenso en gran parte de los países en cuanto a considerar como requisito indispensable que hablen la lengua materna de sus alumnos y conozcan los saberes, costumbres y valores de la comunidad a la cual se integran, lo que motiva el ejercicio del derecho a la libre determinación de los pueblos y comunidades de conservar rasgos identitarios.

En lo que se refiere al currículo, su instrumentación requiere de materiales de apoyo pedagógico acordes a las necesidades de cada uno de los grupos a los que se ofrece el servicio educativo. Los gobiernos deberán dedicar parte de sus presupuestos al diseño y edición de materiales adecuados que apoyen la labor del profesorado que atiende al alumnado indígena y afrodescendiente. La tendencia en la región apunta hacia la aplicación de un currículo con un enfoque educativo inter e intracultural, con el que se recupere la riqueza de la diversidad de estos pueblos a través de los principios de respeto, tolerancia e inclusión. Por todo ello, se recomienda que dentro de los contenidos educativos se incorporen referentes directos a sus propias historias locales, a sus tradiciones y sistemas de normas y valores culturalmente diferenciados.

Niveles de acceso y avance escolar

En el capítulo 4 se discute en qué medida los países están garantizando el derecho a la educación de sus poblaciones, al menos en lo que tiene que ver con el acceso y permanencia en el sistema educativo, sin distinción entre los grupos poblacionales presentados.

En el proceso de recopilación de la información sobre las trayectorias escolares –desde educación preescolar hasta educación superior-, se ha constatado que no existe una metodología común entre los países para captar las variables educativas, la estructura de los sistemas educativos o la identificación de los grupos étnicos, entre otros aspectos.

Los datos muestran también que los países deben hacer mayores esfuerzos para garantizar que todos los niños y jóvenes vayan a la escuela, algo que no sucede en todos los casos, siendo especialmente crítica la situación entre la población indígena y hablante de lengua indígena.

Se observa también que las trayectorias educativas de una cantidad considerable de niños y jóvenes indígenas no son regulares, toda vez que finalizan los niveles educativos con dos o tres años de retraso en relación a las edades teóricamente establecidas. Esto puede deberse a un ingreso tardío al sistema educativo, por repetición o abandono temporal de estudios. Cualquiera de estas situaciones requiere que se preste una especial atención a estos colectivos si se desea garantizar que tengan las mismas oportunidades de acceso a niveles de formación postobligatorios que el resto. De nuevo, la población indígena y la hablante de lengua indígena registra las mayores tasas de rezago escolar.

Finalmente, conviene resaltar que en la región se ha avanzado de manera significativa en el acceso a las escuelas de los niños indígenas y afrodescendientes, especialmente en educación primaria, donde una alta proporción logra finalizar con éxito ese nivel educativo. Sin embargo, el acceso y permanencia disminuyen considerablemente al pasar a los siguientes niveles, especialmente entre la población indígena y la hablante de lengua indígena.

El último capítulo del informe pretende documentar la manera en que algunas comunidades indígenas en México comprenden y definen la buena enseñanza, las prácticas docentes, los contenidos y las formas de evaluación con las que se debiera dar seguimiento al trabajo que desarrollan las escuelas. Los datos recogidos ponen de manifiesto la importancia de contar con protocolos de consulta o ejercicios de esta índole en todos los países, ya que sus resultados pueden orientar en el proceso de diseño de políticas de evaluación estandarizadas en algunos aspectos (mínimos comunes a todos) y diferenciada en otros (máximos diferentes pertinentes para distintas culturas o contextos).

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Latinoamericana de Información (ALAI) (1995). «Campaña 500 años: Los pueblos negros presentes». *América Latina en Movimiento*, 1995-10-01.
- Agencia Latinoamericana de Información (ALAI). «Afroamericanos: Buscando raíces, afirmando identidad», serie *Aportes para el Debate* N.º 4. Disponible en: <http://alainet.org/active/998&lang=es>.
- Alto Comisionado para los Derechos Humanos (OHCHR) (1969). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales, y Culturales, 16 de diciembre de 1969. Disponible en: www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm.
- Alto Comisionado para los Derechos Humanos (OHCHR) (1978). Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales, 25 de noviembre de 1978. Disponible en: www2.ohchr.org/spanish/law/raza.htm.
- Alto Comisionado para los Refugiados (ACNUR). Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. Artículo 5. Disponible en: www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0018.
- AGUILERA DÍAZ, María y MEISEL ROCA, Adolfo (2009). «Cartagena de Indias en 1777: Un análisis demográfico». En *Tres siglos de historia demográfica en Cartagena de Indias*. Bogotá, Banco de la República.
- ARANGO, Raúl y SÁNCHEZ, Enrique (2004). *Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio*. Bogotá: Quebecor World Bogotá S. A., p. 32.
- BETHELL, Leslie (ed.) (1990). *Historia de América Latina Vol. 2. América Latina Colonial: Europa y América en los siglos XVI, XVII, XVIII*. Barcelona: Editorial Crítica.
- BOEGUE, Eckart (2008). *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México. Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrobiodiversidad en los territorios indígenas*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia y Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de México, p. 188.
- Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) (2014). Materiales multimedia para niños indígenas. México. Disponible en: www.conacytprensa.mx/index.php/tecnologia/tic/171-el-ciesas-desarrolla-materiales-multimedia-para-ninos-indigenas.

- CHUCHO GARCÍA, Jesús (2013). «¿Cuál agenda afrodescendiente?», en *América Latina en Movimiento*, n.º 486, junio 2013, Miradas del Movimiento Afrolatinoamericano. Agencia Latinoamericana de Información (ALAI). Disponible en: <http://alainet.org/active/64901&lang=es>.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (2014). *Juego, exploro y aprendo con KidSmart, manual del instructor del preescolar comunitario*. México. Disponible en: www.conafe.gob.mx/educacioncomunitaria/kidsmart/modulo.html.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación CONAPRED. (2011, 22 de febrero). Resolución por disposición 1/2011. México en http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/RPD_01_2011_Accs_VP%282%29.pdf
- Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) (2004). Proyecto Uantakua. México. Disponible en: <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/desarrollo-de-modelos/proyecto-uantakua>.
- DE LUCAS, Javier (2009). «Diversidad, pluralismo, multiculturalidad». En Nuria DEL VISO (coord.), *Reflexiones sobre las diversidad(es)*. CIP-Ecosocial, Boletín ECOS n.º 8, agosto-octubre 2009, pp. 1-9. Madrid: FUHEM. Disponible en: [www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Dossier/Dossier_Reflexion_sobre_diversidad\(es\).pdf](http://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Dossier/Dossier_Reflexion_sobre_diversidad(es).pdf).
- DILLEHAY, Thomas (2000). *The settlement of the Americas. A new prehistory*. Nueva York: Basic Books.
- DUVERGER, Christian (2007). *El primer mestizaje. La clave para entender el pasado mesoamericano*. México: Editorial Taurus, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 193-195.
- FAJARDO, Darío (1971). «La población indígena en el momento de la conquista». En *Ayer y hoy de los indígenas colombianos*, dane, p. 4.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (2012). «El horizonte ampliado de la Interculturalidad». Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales (CLACSO). Ciudad de México, 6 al 9 de noviembre.
- GARRETT, David T. (2009). *Sombras del imperio. La nobleza indígena del Cuzco, 1750-1825*. Lima: IEP.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (en prensa). *Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Educativa. Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. México, en

<http://www.inee.edu.mx/index.php/522-reforma-educativa/sistema-nacional-de-evaluacion-educativa/1618-sistema-nacional-de-evaluacion-educativa>

- ITURRALDE, Diego (2015). Nota Técnica. Documento preparado por el autor como parte de las colaboraciones de expertos de América Latina para el informe *Miradas 2015*.
- KLEIN, H. S. (1986). *La esclavitud africana en América Latina y el Caribe*. México, s/e.
- LEMUS RAMÍREZ, Carlos (2006). *La diversificación de los destinos de la migración indígena. El noreste de México*. Tesis de Maestría. Facultad de Arquitectura de la UAEM.
- Ley para la Educación Bilingüe Intercultural N.º 27.818 (2002). Perú: Comisión permanente del Congreso de la República. 16 de agosto. Disponible en: <http://docs.peru.justia.com/federales/leyes/27818-aug-15-2002.pdf>.
- Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú N.º 29.735 (2011). Perú: Ministerio de Educación. 5 de julio. Disponible en: www.minedu.gob.pe/files/358_201109201112.pdf.
- LIVI BACCI, Massimo (2003). «Las múltiples causas de la catástrofe: consideraciones teóricas y empíricas». En *Revista de indias*, vol. LXIII, n.º 227, pp. 31-48. ISSN 0034-8341.
- LÓPEZ, Néstor (coord.) (2011). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011: la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación (IIEP) - UNESCO.
- LÓPEZ AUSTIN, Alfredo y MILLONES, Luis (2008). *Dioses del Norte, dioses del sur. Religiones y cosmovisión en Mesoamérica y los Andes*. México: Editorial Era.
- MARTÍNEZ MONTIEL, Luz María (coord.) (1993). *Presencia africana en Centroamérica*. México: CNCA.
- MARTÍNEZ MONTIEL, Luz María (coord.) (1995). *Presencia africana en Sudamérica*. México: CNCA.
- MELLAFFE, R. (1973). *Breve historia de la esclavitud negra en América Latina*. México: SEP, Col. Setseptentas 115.
- MEYER, Renata (2014). «Bases para el estudio de la educación Indígena en el Perú». Documento preparado por la autora como parte de las colaboraciones de expertos de América Latina para el informe *Miradas 2015*.
- MILLONES, Luis (2014). «Informe sobre el Perú indígena y afrodescendiente». Documento preparado por el autor como parte de las colaboraciones de expertos de América Latina para el informe *Miradas 2015*.

- Ministerio de Educación de Brasil (2015). «Comunicado sobre los sistemas educativos nacionales y normatividad para la atención de la población indígena y afrodescendiente en Iberoamérica». Recibido el 23 de enero de 2015.
- Ministerio de Educación de Chile (2014). «Informe sobre sistemas educativos nacionales y normatividad para la atención de la población indígena y afrodescendiente en Iberoamérica». Recibido el 10 de diciembre de 2014.
- Ministerio de Educación de Ecuador (2015). «Informe sobre sistemas educativos nacionales y normatividad para la atención de la población indígena y afrodescendiente en Iberoamérica». Recibido el 21 de mayo de 2015.
- Ministerio de Educación de El Salvador (2015). «Comunicado sobre sistemas educativos nacionales y normatividad para la atención de la población indígena y afrodescendiente en Iberoamérica». Recibido el 1.º de junio de 2015.
- Ministerio de Educación de Honduras (2015). «Informe sobre sistemas educativos nacionales y normatividad para la atención de la población indígena y afrodescendiente en Iberoamérica». Recibido el 18 de mayo de 2015.
- Ministerio de Educación de la Nación de Argentina (2014). «Informe sobre sistemas educativos nacionales y normatividad para la atención de la población indígena y afrodescendiente en Iberoamérica. Modalidad EIB». Recibido el 29 de agosto de 2014.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia (2015). «Comunicado sobre los sistemas educativos nacionales y normatividad para la atención de la población indígena y afrodescendiente en Iberoamérica». Recibido el 25 de junio de 2015.
- Ministerio de Educación de Paraguay (2014). «Informe sobre sistemas educativos nacionales y normatividad para la atención de la población indígena y afrodescendiente en Iberoamérica». Recibido el 3 de septiembre de 2014.
- Ministerio de Educación de Perú (2015). «Informe sobre sistemas educativos nacionales y normatividad para la atención de la población indígena y afrodescendiente en Iberoamérica». Recibido el 3 de junio de 2015.
- Ministerio de Educación de Uruguay (2014). «Informe sobre sistemas educativos nacionales y normatividad para la atención de la población indígena y afrodescendiente en Iberoamérica». Recibido el 22 de septiembre de 2014.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014). «Informe sobre sistemas educativos nacionales y normatividad para la atención de la población indígena y afrodescendiente en Iberoamérica». Recibido el 5 de septiembre de 2014.

- Naciones Unidas. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Disponible en: www.un.org/es/documents/udhr/.
- Naciones Unidas, 2002. *2000 Demography Year Book, Fifty-second issue*. Nueva York: Department of Economic and Social Affairs.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Constitución. Disponible en: www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/constitution/.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1978). "Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales". 25 de noviembre de 1978. Revisado el 20 de julio de 2014 en http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13161&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2014). "Resolución aprobada por la Asamblea General el 23 de diciembre de 2013" Proclamación del Decenio Internacional de los Afrodescendientes. Sexagésimo octavo periodo de sesiones 7 de febrero de 2014. A/Res/68/237 en http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/A-RES_68-237_NU.pdf
- Organización de los Estados de Americanos (OEA). Documento adoptado por la conferencia Regional de las Américas, llevada a cabo en Santiago de Chile, Chile 4-7 de diciembre de 2000" Conferencia Mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia. Revisado el 12 de agosto de 2014 en <https://www.oas.org/dil/2000%20Declaration%20of%20the%20Conference%20of%20the%20Americas%20%28Preparatory%20meeting%20for%20the%20Third%20World%20Conference%20against%20Racism,%20Racial%20Discrimination,%20Xenophobia%20and%20Related%20Intolerance%29.pdf>
- Organización de los Estados de Americanos (OEA) (2011). "Año Internacional para las personas de Ascendencia Africana" Autor. Revisado el 12 de agosto de 2014 en http://www.oas.org/es/sla/ddi/afrodescendientes_año_internacional.asp
- Organización Internacional del Trabajo. (OIT) (1989). "Convenio sobre los pueblos indígenas y tribales" Autor. Revisado el 20 de julio de 2014 en <http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang--es/index.htm>
- PALACIOS, Jorge (1992). «La esclavitud y la sociedad esclavista». En JAIME JARAMILLO URIBE y otros, *Manual de historia de Colombia*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, p. 322.
- PORRAS, Ricardo y SALMERÓN, Fernando (2015). *La igualdad educativa: atención a las poblaciones indígenas y afrodescendientes en México*. Mimeo. México, D. F. (Consultar en anexo electrónico).

- PRICE, Richard (1981). *Sociedades Cimarronas: Comunidades esclavas rebeldes en las Américas*. México: Siglo XXI.
- RABELL ROMERO, Cecilia (1993), «El descenso de la población indígena durante el siglo xvi y las cuentas del gran capitán». En *El poblamiento de México. Una visión histórico demográfica*. Tomo II, México colonial, pp 18-35.
- REYES, Francisco (2011). «México: Participación indígena en los partidos políticos». En CAJÍAS DE LA VEGA, Beatriz (ed.), *Participación política indígena y políticas públicas para pueblos indígenas en América Latina*. La Paz, Bolivia: Fundación Konrad Adenauer (KAS), Programa Regional de Participación Política Indígena.
- SCHMELKES, Silvia (2010). «Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible». En *Pensamiento Iberoamericano*, N.º 7, segunda época. México: IBERO, pp. 205-222. Disponible en: www.24cumbreiberoamericana.gob.mx/wp-content/uploads/2014/09/Indigenas-rurales-migrantes-educaci%C3%B3n-equivocada-Schmelkes.pdf
- SCHMELKES, Silvia (2014). «El derecho a la educación». En INEE, *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013). «Programa Escuelas Dignas». México: Autor. Disponible en: www.inifed.gob.mx/escuelas_dignas.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014a). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes y propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación. México. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/perfiles.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014b). «Informes sobre sistemas educativos nacionales y normatividad para la atención de la población indígena y afrodescendiente en Iberoamérica. México. Recibidos el 31 de octubre de 2014.
- Secretaría de Educación Pública (2014c). Decreto por el que se reforman y adicionan disposiciones de la Ley de Ciencia y Tecnología, de la Ley General de Educación y de la Ley Orgánica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Diario Oficial de la Federación. 20 de mayo. México. Disponible en: www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf.
- Secretaría de Gobernación de México (2014). Decreto por el que se reforma el artículo 7, 11 y 19 de la Ley General de la Infraestructura Física Educativa, en Materia de Bebedores Escolares de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. 7 de mayo. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343528&fecha=07/05/2014.

- Secretaría de Gobernación de México (2013). Decreto por el que se declara reformado el artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. 26 de febrero. Disponible en: www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013.
- _____ (2013, 11 de septiembre). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. Diario Oficial de la Federación. México. Secretaria de Gobernación. en http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013.
- _____ (2013, 11 de septiembre). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. México. Secretaria de Gobernación. en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013.
- _____ (2011, 10 de junio). Decreto por el que se modifica la denominación del Capítulo I del Título Primero y reforma diversos artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. México. Secretaria de Gobernación en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5194486&fecha=10/06/2011.
- TOVAR, Hermes (1994). «La manumisión de esclavos en Colombia, 1809 -1851. Aspectos sociales, económicos y políticos». *Revista Credencial Historia*, Edición 59, noviembre, Bogotá.
- URREA, Fernando (2014). «Una mirada comparativa de las poblaciones indígenas y afrodescendientes colombianas». Documento preparado por el autor como parte de las colaboraciones de expertos de América Latina para el informe *Miradas 2015*.
- URREA, Fernando y RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, Diego Alejandro (2015) (en proceso de publicación). «Desafíos y perspectivas teóricas y metodologías comparativas: Importancia de un acercamiento cuantitativo sociodemográfico a la dimensión étnico-racial en América Latina». En Flávio GOMES, Antônio LIBERAC y Axel ROJAS (eds.), *Gente Negra. Brasil-Colômbia*. Río de Janeiro: Universidade Federal de Rio de Janeiro (UFRJ).
- WARMAN, Arturo (2003). *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 67.

Fuentes de información

- DANE. Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2015). *Censo General 2005*. Bogotá, Colombia. Recuperado el 17 de febrero de 2015, de <http://systema59.dane.gov.co/cgi-bin/RpWebEngine.exe/PortalAction?&MODE=MAIN&BASE=CG2005BASICO&MAIN=WebServerMain.inl>

- DGEEC. Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (2015). *Proyección de la Población Nacional por Sexo y Edad, 2000-2050*. Paraguay, Diciembre de 2005. Recuperado el 13 de marzo de 2015, de http://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/NACIONAL/Proyeccion_Nacional.pdf
- DGEEC. Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. *III Censo Nacional de Población y Viviendas para Pueblos Indígenas 2012*. Paraguay.
- DIGESTYC. Dirección General de Estadística y Censos (2015). *VI Censo de Población y V de Vivienda 2007*. San Salvador, El Salvador. Recuperado el 12 de enero de 2015, de <http://www.digestyc.gob.sv/servers/redatam/htdocs/CPV2007S/index.html>
- IBGE. Instituto Brasileño de Geografía y Estadística. *Censo Demográfico 2010*. Brasil. 2010.
- INDEC. Instituto Nacional de Estadística y Censos. *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- INE - Honduras. Instituto Nacional de Estadística (2015). *XVI Censo de Población y V de Vivienda 2001*. Tegucigalpa, Honduras. Recuperado el 12 de febrero de 2015, de <http://www.ine.gob.hn/index.php/censos-y-encuestas/censos-todos-los-censos-incluyendo-el-censo-agropecuario-de-1992/censo-2001-en-linea>
- INE – República Bolivariana de Venezuela. Instituto Nacional de Estadística. *XIV Censo Nacional de Población y Vivienda 2011*. Caracas, D.C., República Bolivariana de Venezuela. Recuperado el 16 de febrero de 2015, de <http://www.redatam.ine.gob.ve/Censo2011/index.html>
- INE – República Oriental del Uruguay. *Encuesta Continua de Hogares 2013 (ECH)*. Montevideo, Uruguay.
- INE Estado Plurinacional de Bolivia. Instituto Nacional de Estadística. (2014). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2012*. La Paz, Bolivia. Recuperado el 15 de diciembre de 2014, de <http://datos.ine.gob.bo/binbol/RpWebEngine.exe/Portal?&BASE=CPV2012COM>
- INE. Instituto Nacional de Estadísticas. *XVII Censo Nacional de Población y VI de Vivienda 2002*. Santiago de Chile.
- NEC - Costa Rica. Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2014). *X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda 2011*. San José, Costa Rica. Recuperado el 19 de noviembre de 2014, de <http://www.inec.go.cr/bincri/RpWebEngine.exe/Portal?BASE=2011>
- INEC - Ecuador. Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2014). *VII Censo de Población y VI de Vivienda 2010*. Quito, Ecuador. Recuperado el 14 de noviembre, de <http://redatam.inec.gob.ec/cgi-bin/RpWebEngine.exe/PortalAction?&MODE=MAIN&BASE=CPV2010&MAIN=WebServerMain.inl>

- INEC - Nicaragua. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2014). *VIII Censo de Población y IV de Vivienda 2005*. Managua, Nicaragua. Recuperado el 14 de noviembre de 2014, de <http://www.inide.gob.ni/cgi-bin/RpWebEngine.exe/PortalAction?&MODE=MAIN&BASE=INLNIC&MAIN=WebServerMain.inl>
- INEC - Panamá. Instituto Nacional de Estadística y Censo. (2014). *XI Censo de Población y VII de Vivienda 2010. República de Panamá*. Recuperado el 30 de octubre de 2014, de http://estadisticas.contraloria.gob.pa/inec/cgi-bin/RpWebEngine.exe/Portal?&BASE=LP2010&MAIN=WebServerMain_censos.inl
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Muestra del Censo de Población y Vivienda 2010, (base de microdatos)*. México: autor. Recuperado el 09 de septiembre de 2014, de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/microdatos/default2010.aspx>
- INEI. Instituto Nacional de Estadística e Informática. *Encuesta Nacional de Hogares 2013*. Lima, Perú.
- ONE. Oficina Nacional de Estadística. (2015). *IX Censo Nacional de Población y Vivienda*. Santo Domingo, D.N. República Dominicana. Recuperado el 08 de mayo de 2015, de <http://redatam.one.gob.do/cgi-bin/RpWebEngine.exe/PortalAction?&MODE=MAIN&BASE=CPV2010&MAIN=WebServerMain.inl>



Anexo 1
Capítulo 2

Tabla 2.1-A. Porcentaje de población total, indígena y afrodescendiente según sexo

País		Población								
		Total			Indígena			Afrodescendiente		
		Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Argentina (2010)	%	100,0	48,7	51,3	2,4	2,5	2,3	0,4	0,4	0,4
	absoluto	40 117 096	19 523 766	20 593 330	955 032	481 074	473 958	149 493	76 064	73 429
Bolivia (2012)	%	100,0	49,9	50,1	41,5	41,8	41,3	0,2	0,2	0,2
	absoluto	10 059 856	5 019 447	5 040 409	4 176 647	2 097 439	2 079 208	23 330	12 429	10 901
Brasil (2010)	%	100,0	49,0	51,0	0,4	0,4	0,4	50,7	51,8	49,7
	absoluto	190 755 799	93 406 990	97 348 809	817 963	409 907	408 056	96 795 294	48 388 475	48 406 819
Chile (2011)	%	100,0	47,6	52,4	8,1	8,2	7,9	n.a.	n.a.	n.a.
	absoluto	16 962 515	8 073 254	8 889 261	1 369 563	663 182	706 381	n.a.	n.a.	n.a.
Colombia (2005)	%	100,0	49,0	51,0	3,4	3,5	3,3	10,4	10,5	10,3
	absoluto	41 468 384	20 336 117	21 132 267	1 392 623	703 046	689 577	4 311 757	2 143 675	2 168 082
Costa Rica (2011)	%	100,0	49,0	51,0	2,4	2,5	2,4	7,8	8,2	7,4
	absoluto	4 301 712	2 106 063	2 195 649	104 143	52 434	51 709	334 437	173 035	161 402
Ecuador (2010)	%	100,0	49,6	50,4	7,0	7,0	7,1	7,2	7,4	7,0
	absoluto	14 483 499	7 177 683	7 305 816	1 018 176	500 379	517 797	1 041 559	528 447	513 112
El Salvador (2007)	%	100,0	47,3	52,7	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1
	absoluto	5 744 113	2 719 371	3 024 742	13 310	6 401	6 909	7 441	4 036	3 405
Honduras (2001)	%	100,0	49,5	50,5	6,3	6,4	6,2	1,0	0,9	1,0
	absoluto	6 076 885	3 008 783	3 068 102	381 495	191 687	189 808	58 818	27 910	30 908
México (2010)	%	100,0	48,7	51,3	10,3	10,4	10,2	n.a.	n.a.	n.a.
	absoluto	111 888 846	54 490 160	57 398 686	11 513 984	5 652 878	5 861 106	n.a.	n.a.	n.a.
Nicaragua (2005)	%	100,0	49,3	50,7	4,4	4,5	4,4	0,5	0,4	0,5
	absoluto	5 142 098	2 534 491	2 607 607	227 760	113 278	114 482	23 161	11 113	12 048
Panamá (2010)	%	100,0	50,3	49,7	12,3	12,4	12,1	9,2	9,5	8,9
	absoluto	3 405 813	1 712 584	1 693 229	417 559	212 451	205 108	313 289	163 109	150 180
Paraguay (2012) ¹	%	100,0	50,5	49,5	1,7	1,7	1,7	n.a.	n.a.	n.a.
	absoluto	6 672 631	3 371 117	3 301 514	113 254	58 563	54 691	n.a.	n.a.	n.a.
Perú (2013)	%	100,0	n.d.	n.d.	15,6	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.
	absoluto	29 750 415	n.d.	n.d.	4 640 471	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.
R. Dominicana (2010)	%	100,0	50,2	49,8	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	absoluto	9 445 281	4 739 038	4 706 243	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Uruguay (2013)	%	100,0	48,0	52,0	6,1	5,9	6,3	11,0	11,0	11,1
	absoluto	3 405 068	1 634 517	1 770 551	208 772	96 909	111 863	375 371	179 424	195 947
Venezuela (2011)	%	100,0	49,8	50,2	2,7	2,7	2,6	53,4	55,8	51,0
	absoluto	27 227 930	13 549 752	13 678 178	724 592	365 576	359 016	14 531 373	7 559 058	6 972 315

Fuente: Elaboración propia; véase tabla 2.2.

¹ La población total se tomó de la Proyección de la Población Nacional por Sexo y Edad, 2000-2050. DGEEC - Paraguay.

n.a.: No aplica.

n.d.: No disponible.

Tabla 2.2-A. Porcentaje de población total, indígena y afrodescendiente según años de estudio alcanzados, por grupos de edad

Años de estudio	Población												
	Total				Indígenas				Afrodescendiente				
	0 a 3 años	4 a 6 años	7 a 12 años	13 años y más	0 a 3 años	4 a 6 años	7 a 12 años	13 años y más	0 a 3 años	4 a 6 años	7 a 12 años	13 años y más	
Colombia													
20 a 24 años	%	8,8	17,0	54,3	19,9	33,4	28,1	33,8	4,6	11,6	18,4	56,6	13,3
	absolutos	308 349	592 716	1 894 134	694 815	38 187	32 082	38 613	5 297	44 299	70 008	215 671	50 757
25 a 29 años	%	11,7	20,4	45,5	22,4	40,3	28,0	26,2	5,4	14,7	21,4	48,3	15,6
	absolutos	370 029	648 745	1 444 083	711 728	39 394	27 396	25 653	5 296	49 501	72 029	162 172	52 348
30 a 59 años	%	23,1	26,8	33,4	16,7	56,0	24,4	15,2	4,5	27,1	27,9	33,0	12,0
	absolutos	3 165 529	3 669 416	4 574 862	2 291 332	197 542	85 894	53 531	15 701	358 543	369 384	436 619	158 502
60 años y más	%	53,3	28,0	12,8	5,9	83,1	13,4	2,6	,8	60,6	27,1	8,8	3,5
	absolutos	1 894 414	993 828	454 261	210 848	80 988	13 083	2 548	827	188 692	84 278	27 468	10 746
Costa Rica													
20 a 24 años	%	4,0	20,9	51,8	23,3	14,7	29,6	44,3	11,3	5,6	25,7	54,8	13,9
	absolutos	16 316	85 893	212 818	95 453	1 280	2 581	3 863	987	1 881	8 655	18 459	4 683
25 a 29 años	%	6,0	27,0	40,7	26,4	19,3	35,1	31,9	13,7	8,4	31,2	44,5	15,9
	absolutos	22 521	102 066	153 846	99 991	1 586	2 879	2 618	1 120	2 808	10 360	14 810	5 280
30 a 59 años	%	9,7	36,3	31,8	22,2	21,8	38,8	25,6	13,8	13,1	38,3	34,7	13,9
	absolutos	154 616	577 517	505 732	352 601	8 245	14 698	9 679	5 216	16 433	47 936	43 474	17 430
60 años y más	%	34,6	35,6	15,9	13,9	44,0	31,4	14,2	10,3	40,4	36,0	14,7	9,0
	absolutos	155 514	160 023	71 354	62 445	5 771	4 121	1 856	1 356	10 327	9 204	3 759	2 297
Chile													
20 a 24 años	%	0,9	1,2	50,5	47,4	1,0	1,8	61,5	35,7	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	absolutos	14 859	19 524	808 026	757 950	1 356	2 352	82 248	47 751	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
25 a 29 años	%	1,5	1,7	53,4	43,4	2,4	4,2	64,9	28,5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	absolutos	18 318	21 438	655 645	533 188	2 315	4 017	62 372	27 446	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
30 a 59 años	%	4,6	9,5	62,0	23,9	9,2	14,6	63,4	12,9	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	absolutos	297 381	610 557	3 976 840	1 534 165	43 982	69 776	302 979	61 520	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
60 años y más	%	24,1	30,9	34,3	10,6	42,3	35,9	18,6	3,2	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	absolutos	637 076	815 383	906 254	279 638	63 671	54 121	27 947	4 876	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Ecuador													
20 a 24 años	%	4,6	4,4	37,9	53,1	9,0	9,0	55,8	26,2	7,3	6,5	46,6	39,6
	absolutos	56 540	54 452	470 933	659 774	7 892	7 832	48 710	22 924	7 145	6 370	45 567	38 788
25 a 29 años	%	5,5	5,7	39,0	49,7	12,5	11,3	54,6	21,5	8,1	8,4	46,0	37,5
	absolutos	63 746	66 241	451 645	575 182	9 866	8 884	42 961	16 925	7 615	7 842	43 048	35 152
30 a 59 años	%	10,7	8,5	40,9	39,8	32,8	14,4	40,9	11,9	14,3	11,8	46,2	27,7
	absolutos	486 927	388 690	1 860 523	1 811 682	84 627	37 070	105 503	30 635	43 808	36 073	141 164	84 622
60 años y más	%	34,1	18,8	32,8	14,3	79,8	10,3	8,8	1,2	39,9	21,5	31,8	6,9
	absolutos	434 952	239 873	418 198	183 116	65 207	8 398	7 178	966	26 095	14 064	20 809	4 495

Tabla 2.2-A. Porcentaje de población total, indígena y afrodescendiente según años de estudio alcanzados, por grupos de edad

Años de estudio	Población											
	Total				Indígenas				Afrodescendiente			
	0 a 3 años	4 a 6 años	7 a 12 años	13 años y más	0 a 3 años	4 a 6 años	7 a 12 años	13 años y más	0 a 3 años	4 a 6 años	7 a 12 años	13 años y más
	México											
20 a 24 años	4,2	12,5	58,5	24,8	10,6	22,2	55,5	11,8	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
absolutos	406 584	1 222 768	5 725 194	2 423 979	108 763	228 413	570 301	120 837	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
%	6,4	16,8	51,9	24,9	18,0	30,1	41,2	10,7	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
25 a 29 años	550 900	1 446 573	4 473 919	2 144 802	150 094	251 391	343 774	89 317	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
%	15,8	23,5	41,7	19,0	39,9	30,5	23,1	6,5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
30 a 59 años	6 124 574	9 084 596	16 128 804	7 328 727	1 340 253	1 026 723	774 916	219 963	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
%	52,8	25,1	14,0	8,1	81,5	12,9	3,4	2,1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
60 años y más	5 512 995	2 616 434	1 461 530	842 382	879 669	139 125	37 101	22 930	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Panamá											
20 a 24 años	4,8	14,8	57,4	23,0	21,3	31,9	41,3	5,5	1,5	6,7	64,7	27,1
absolutos	13 266	41 273	159 898	63 920	7 384	11 041	14 314	1 889	400	1 754	16 971	7 120
%	6,1	17,7	48,3	27,9	29,4	33,5	30,6	6,5	2,1	7,7	56,7	33,5
25 a 29 años	16 239	46 965	128 361	74 274	8 796	10 043	9 179	1 933	536	1 991	14 691	8 678
%	9,2	24,5	41,1	25,2	44,9	29,5	20,5	5,1	3,6	12,7	51,5	32,3
30 a 59 años	109 659	290 860	487 090	298 720	43 485	28 567	19 802	4 963	4 435	15 837	64 244	40 286
%	32,0	33,3	23,9	10,8	77,1	14,4	6,8	1,7	14,5	31,4	39,7	14,4
60 años y más	113 391	118 117	84 909	38 430	17 276	3 227	1 515	376	5 218	11 330	14 296	5 195
	República Dominicana											
20 a 24 años	11,5	7,6	58,9	22,0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
absolutos	98 482	65 471	504 372	188 081	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
%	14,5	9,0	51,8	24,7	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
25 a 29 años	108 473	67 680	388 211	185 459	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
%	24,4	14,2	43,6	17,9	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
30 a 59 años	757 304	441 952	1 354 609	555 837	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
%	56,1	18,2	20,1	5,6	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
60 años y más	476 406	154 501	171 179	47 774	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Nicaragua											
20 a 24 años	25,2	23,5	39,8	11,5	25,4	30,1	38,3	6,3	8,6	15,6	61,5	14,4
absolutos	135 548	126 265	214 191	62 037	5 529	6 533	8 317	1 359	209	381	1 502	351
%	31,0	23,6	33,4	12,0	32,3	29,2	31,9	6,6	10,6	17,6	57,5	14,3
25 a 29 años	127 340	96 761	137 348	49 171	5 391	4 874	5 335	1 099	183	303	990	247
%	40,6	23,3	25,9	10,3	47,5	27,1	20,0	5,28	14,9	27,3	46,6	11,2
30 a 59 años	550 394	315 847	350 878	139 093	24 810	14 183	10 449	2 824	912	1 669	2 854	687
%	70,1	19,5	7,3	3,1	80,1	14,9	3,9	1,1	32,7	46,0	17,9	3,4
60 años y más	217 810	60 732	22 640	9 659	10 071	1 879	488	133	590	829	322	61

Fuente: Elaboración propia; véase tabla 2.2.

n.a.: No aplica.



Anexo 1
Capítulo 3

Anexo 3.3-A. Población en edad ideal o típica para cursar cada nivel educativo por país según condición de habla lengua indígena

País	Hablante de lengua indígena							
	Preescolar	%	Primaria	%	Secundaria baja	%	Secundaria alta	%
Brasil (2010)	22 037	0,4	51 983	0,3	34 991	0,3	22 941	0,2
Colombia (2005)	18 795	2,1	84 156	2,0	56 987	1,7	26 370	1,6
Costa Rica (2011)	740	1,1	4 771	1,1	2 362	1,0	2 269	0,9
Ecuador (2010)	15 744	5,5	100 305	5,3	48 743	5,5	46 388	5,3
México (2010)	333 745	5,1	795 178	6,0	420 442	6,5	422 407	6,3
Nicaragua (2005)	8 397	6,3	46 504	5,9	21 673	5,3	18 815	5,2
Paraguay (2012)	1 803	1,2	10 370	1,2	5 078	1,2	4 972	1,2
Perú (2013)	70 838	11,5	275 138	12,8	299 687	13,0	178 944	11,8

Fuente: Elaboración propia. Véase cuadro 2.2



Anexo 1
Capítulo 4

Tabla 4.1-A. Tasa de asistencia escolar en edad típica para cursar educación preescolar para la población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente según sexo

País	Población															
	Total				Indígena				Habla de lengua indígena				Afrodescendiente			
	Total	Hombres	Mujeres	%	Total	Hombres	Mujeres	%	Total	Hombres	Mujeres	%	Total	Hombres	Mujeres	%
Argentina (2010)	%	89,2	88,8	89,5	74,5	73,6	75,3	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	80,5	80,7	80,7	80,3	
	Asisten	1 191 563	603 395	588 168	24 964	12 695	12 269	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	3 566	1 922	1 644	1 644	
	Total	1 335 999	679 171	656 828	33 527	17 239	16 288	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	4 428	2 381	2 047	2 047	
Bolivia (2012)	%	47,9	47,2	48,6	40,7	40,0	41,3	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	42,4	42,3	42,3	42,6	
	Asisten	203 250	102 217	101 033	59 846	29 982	29 864	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	348	182	166	166	
	Total	424 624	216 661	207 963	147 159	74 925	72 234	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	820	430	390	390	
Brasil (2010)	%	80,1	79,8	80,4	53,9	53,1	54,7	41,3	40,1	42,6	79,2	78,7	79,7	79,7		
	Asisten	4 647 011	2 362 975	2 284 036	22 461	11 336	11 125	9 042	4 439	4 603	4 603	2 436 468	1 248 735	1 187 733	1 187 733	
	Total	5 801 583	2 960 180	2 841 403	41 673	21 349	20 324	21 885	11 080	10 805	10 805	3 076 149	1 585 909	1 490 240	1 490 240	
Chile (2011)	%	72,1	71,9	72,3	70,2	72,1	68,3	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Asisten	495 985	252 895	243 090	52 468	26 068	26 400	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Total	688 174	351 914	336 260	74 779	36 151	38 628	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Colombia (2005)	%	69,0	68,2	69,8	45,3	45,2	45,5	30,7	30,7	30,6	71,1	70,1	70,1	72,1		
	Asisten	605 243	306 401	298 842	17 945	9 203	8 742	5 762	2 999	2 763	2 763	72 417	36 581	35 836	35 836	
	Total	877 291	449 209	428 082	39 574	20 354	19 220	18 795	9 761	9 034	9 034	101 882	52 184	49 698	49 698	
Costa Rica (2011)	%	74,7	74,5	74,9	56,1	54,1	58,2	43,2	39,8	46,5	72,2	72,3	72,3	72,0		
	Asisten	50 024	25 255	24 769	996	484	512	320	145	175	3 705	1 878	1 827	1 827		
	Total	66 984	33 917	33 067	1 774	895	879	740	364	376	5 135	2 596	2 539	2 539		
Ecuador (2010)	%	91,3	91,0	91,6	89,1	89,0	89,2	88,2	88,0	88,3	87,2	86,8	87,6	87,6		
	Asisten	262 714	133 021	129 693	22 899	11 393	11 506	13 881	6 872	7 009	18 869	9 521	9 348	9 348		
	Total	287 751	146 130	141 621	25 701	12 798	12 903	15 744	7 805	7 939	21 638	10 969	10 669	10 669		
El Salvador (2007)	%	58,6	57,7	59,5	53,1	53,3	52,8	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	52,6	56,3	47,9		
	Asisten	150 700	75 738	74 962	317	168	149	n.a.	n.a.	n.a.	142	85	57	57		
	Total	257 349	131 362	125 987	597	315	282	n.a.	n.a.	n.a.	270	151	119	119		
Honduras (2001)	%	31,1	30,1	32,2	27,1	25,9	28,3	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	56,3	51,4	61,2		
	Asisten	55 593	27 471	28 122	3 521	1 684	1 837	n.a.	n.a.	n.a.	873	397	476	476		
	Total	178 671	91 393	87 278	12 983	6 498	6 485	n.a.	n.a.	n.a.	1 551	773	778	778		
México (2010)	%	52,2	51,8	52,6	49,1	48,8	49,5	48,8	48,4	49,1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
	Asisten	3 408 196	1 712 021	1 696 175	374 589	187 888	186 701	162 729	81 102	81 627	166 339	n.a.	n.a.	n.a.		
	Total	6 529 727	3 303 201	3 226 526	762 713	385 210	377 503	333 745	167 406	166 339	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
Nicaragua (2005)	%	55,6	54,2	57,0	57,9	56,9	59,0	47,4	45,6	49,2	69,8	67,8	71,8			
	Asisten	73 867	36 865	37 002	4 036	2 021	2 015	3 979	1 953	2 026	405	196	209	209		
	Total	132 825	67 956	64 869	6 965	3 549	3 416	8 397	4 279	4 118	580	289	291	291		
Panamá (2010)	%	63,1	62,9	63,5	47,1	47,1	47,0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	74,0	73,2	74,8		
	Asisten	80 259	40 780	39 479	11 980	6 159	5 821	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	5 369	2 756	2 613	2 613	
	Total	127 097	64 877	62 220	25 456	13 073	12 383	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	7 256	3 763	3 493	3 493	
Paraguay (2012)	%	n.d.	n.d.	n.d.	29,1	28,3	30,0	27,7	26,0	29,4	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
	Asisten	n.d.	n.d.	n.d.	977	482	495	499	244	255	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
	Total	n.d.	n.d.	n.d.	3 357	1 706	1 651	1 803	937	866	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		

Tabla 4.1-A. Tasa de asistencia escolar en edad típica para cursar educación preescolar para la población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente según sexo

País	Población											
	Total			Indígena			Hablante de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Perú ¹ (2013)	%	81,0	80,0	82,0	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Asisten	979 498	504 988	474 510	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Total	1 214 422	634 221	580 201	70 838	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
R. Dominicana (2010)	%	93,5	92,8	94,1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Asisten	163 658	82 458	81 200	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Total	175 128	88 875	86 253	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Uruguay (2013)	%	94,4	93,5	95,4	92,0	87,9	96,3	n.a.	n.a.	91,2	89,2	93,4
	Asisten	89 914	46 167	43 747	6 116	2 993	3 123	n.a.	n.a.	13 896	7 126	6 770
	Total	95 240	49 370	45 870	6 646	3 404	3 242	n.a.	n.a.	15 236	7 986	7 250
Venezuela (2011)	%	82,3	81,7	83,0	63,4	62,0	64,8	n.d.	n.d.	81,6	80,9	82,4
	Asisten	401 699	204 870	196 829	11 563	5 798	5 765	n.d.	n.d.	200 363	105 487	94 876
	Total	487 967	250 847	237 120	18 242	9 349	8 893	n.d.	n.d.	245 528	130 351	115 177

Fuente: Elaboración propia. Para la información estadística véase tabla 2.2. Para la conformación de los niveles educativos por país ver tabla 3.1-A.

¹ Los datos tienen errores muestrales, lo cual puede generar que algunas cifras sean imprecisas.

n.a.: No aplica.

n.d.: No disponible.

Tabla 4.2-A. Tasa de asistencia escolar de la población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente de 6 a 11 años de edad¹ según sexo

País	Población															
	Total				Indígena				Hablaante de lengua indígena				Afrodescendiente			
	Total	Hombres	Mujeres	%	Total	Hombres	Mujeres	%	Total	Hombres	Mujeres	%	Total	Hombres	Mujeres	%
Argentina (2010)	%	99,0	99,0	99,0	98,2	98,0	98,5	98,6	n.a.	n.a.	n.a.	98,9	98,6	98,6	99,2	
	Asisten	4 062 327	2 063 753	1 998 574	114 399	57 953	56 446	56 446	n.a.	n.a.	n.a.	15 292	7 704	7 588	7 888	
	Total	4 104 008	2 085 523	2 018 485	116 463	59 138	57 325	57 325	n.a.	n.a.	n.a.	15 460	7 814	7 646	7 814	
Bolivia (2012)	%	95,1	94,8	95,4	94,8	94,6	95,0	94,8	n.d.	n.d.	n.d.	94,4	93,8	94,0	95,0	
	Asisten	1 153 739	586 046	567 693	429 732	218 102	211 630	211 630	n.d.	n.d.	n.d.	2 414	1 220	1 194	1 194	
	Total	1 213 172	617 991	595 181	453 448	230 669	222 779	222 779	n.d.	n.d.	n.d.	2 558	1 301	1 257	1 257	
Brasil (2010)	%	97,2	97,0	97,3	82,2	82,2	82,2	82,2	72,6	72,3	72,9	96,9	96,6	96,6	97,1	
	Asisten	15 100 844	7 685 692	7 415 152	82 108	41 908	40 200	40 200	37 476	18 803	18 673	8 333 799	4 284 617	4 049 182	4 049 182	
	Total	15 540 423	7 923 246	7 617 177	99 899	51 004	48 895	48 895	51 645	26 013	25 632	8 603 158	4 433 172	4 169 986	4 169 986	
Chile (2011)	%	99,2	99,0	99,4	98,9	99,1	98,6	98,6	98,7	98,5	99,0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Asisten	1 359 629	690 271	669 358	145 521	73 793	71 728	71 728	7 681	4 615	3 066	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Total	1 370 622	697 169	673 453	147 168	74 431	72 737	72 737	7 783	4 685	3 098	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Colombia (2005)	%	89,1	88,4	89,7	68,4	67,7	69,1	69,1	51,3	50,7	51,9	88,9	88,1	88,1	89,7	
	Asisten	3 835 411	1 947 599	1 887 812	122 695	62 468	60 227	60 227	43 165	21 930	21 235	419 977	213 403	206 574	206 574	
	Total	4 306 796	2 203 138	2 103 658	179 476	92 259	87 217	87 217	84 156	43 253	40 903	472 386	242 200	230 186	230 186	
Costa Rica (2011)	%	94,3	94,2	94,3	88,2	88,8	87,7	87,7	83,6	84,9	82,3	94,2	94,1	94,1	94,3	
	Asisten	404 797	206 039	198 738	9 705	4 915	4 790	4 790	3 989	2 021	1 968	33 576	17 412	16 164	16 164	
	Total	429 357	218 664	210 693	10 999	5 535	5 464	5 464	4 771	2 380	2 391	35 642	18 500	17 142	17 142	
Ecuador (2010)	%	96,6	96,4	96,8	96,1	96,1	96,1	96,1	95,7	95,8	95,7	94,0	93,5	94,5	94,5	
	Asisten	1 829 140	926 524	902 616	150 890	75 517	75 373	75 373	96 012	47 869	48 143	135 150	68 073	67 077	67 077	
	Total	1 893 778	961 022	932 756	157 080	78 618	78 462	78 462	100 305	49 978	50 327	143 728	72 771	70 957	70 957	
El Salvador (2007)	%	86,5	86,1	87,0	83,2	82,0	84,5	84,5	n.a.	n.a.	n.a.	79,8	78,6	78,6	81,3	
	Asisten	744 593	377 101	367 492	1 754	893	861	861	n.a.	n.a.	n.a.	835	444	444	391	
	Total	860 457	437 869	422 588	2 108	1 089	1 019	1 019	n.a.	n.a.	n.a.	1 046	565	481	481	
Honduras (2001)	%	78,7	77,8	79,7	72,8	72,3	73,4	73,4	n.a.	n.a.	n.a.	90,8	90,2	91,4	91,4	
	Asisten	812 614	408 697	403 917	51 944	25 985	25 959	25 959	n.a.	n.a.	n.a.	9 059	4 504	4 555	4 555	
	Total	1 032 329	525 526	506 803	71 340	35 959	35 381	35 381	n.a.	n.a.	n.a.	9 977	4 992	4 985	4 985	
México (2010)	%	95,9	95,7	96,1	94,1	94,1	94,2	94,2	92,6	92,6	92,5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Asisten	12 798 756	6 489 693	6 309 063	1 492 869	754 084	738 785	738 785	736 032	370 121	365 911	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Total	13 340 939	6 778 386	6 562 553	1 585 684	801 261	784 423	784 423	795 178	399 672	395 506	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Nicaragua (2005)	%	81,8	80,4	83,2	85,4	84,4	86,5	86,5	75,3	74,4	76,2	92,8	92,4	92,4	93,2	
	Asisten	640 229	322 214	318 015	33 498	16 850	16 648	16 648	35 003	17 517	17 486	3 288	1 683	1 605	1 605	
	Total	782 765	400 568	382 197	39 218	19 962	19 256	19 256	46 504	23 555	22 949	3 544	1 821	1 723	1 723	
Panamá (2010)	%	97,2	97,2	97,2	92,1	92,5	91,8	91,8	n.a.	n.a.	n.a.	98,6	98,6	98,6	98,6	
	Asisten	390 985	199 869	191 116	68 915	35 485	33 430	33 430	n.a.	n.a.	n.a.	25 836	13 400	12 436	12 436	
	Total	402 380	205 671	196 709	74 786	38 378	36 408	36 408	n.a.	n.a.	n.a.	26 195	13 579	12 616	12 616	
Paraguay (2012)	%	n.d.	n.d.	n.d.	68,3	68,6	68,1	68,1	64,9	65,1	64,7	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Asisten	n.d.	n.d.	n.d.	12 847	6 666	6 181	6 181	6 734	3 495	3 239	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Total	n.d.	n.d.	n.d.	18 797	9 715	9 082	9 082	10 370	5 365	5 005	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Perú ² (2013)	%	99,0	99,0	99,0	98,0	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Asisten	2 849 845	1 433 732	1 416 113	270 449	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Total	2 884 410	1 450 748	1 433 662	275 138	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	

Tabla 4.2-A. Tasa de asistencia escolar de la población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente de 6 a 11 años de edad¹ según sexo

País	Población											
	Total			Indígena			Hablaante de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
R. Dominicana (2010)	%	95,6	94,9	96,3	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Asisten	752 568	379 181	373 387	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Total	787 265	399 426	387 839	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Uruguay (2013)	%	99,3	99,4	99,2	99,5	99,8	99,1	99,7	99,7	99,7	99,7	99,8
	Asisten	298 702	152 208	146 494	20 754	10 780	9 974	9 974	9 974	47 640	23 562	24 078
	Total	300 800	153 123	147 677	20 868	10 807	10 061	10 061	10 061	47 770	23 632	24 138
Venezuela (2011)	%	94,7	94,2	95,1	81,9	80,7	83,2	83,2	83,2	94,9	94,5	95,4
	Asisten	2 792 015	1 433 018	1 358 997	86 072	43 362	42 710	42 710	42 710	1 510 744	795 886	714 858
	Total	2 949 326	1 520 549	1 428 777	105 052	53 712	51 340	51 340	51 340	1 591 321	841 789	749 532

Fuente: Elaboración propia. Para la información estadística véase tabla 2.2. Para la conformación de los niveles educativos por país ver tabla 3.1-A.

¹ Brasil y Colombia hacen referencia a la población de 6 a 10 años. El Salvador hace referencia a la población de 6 a 12 años de edad. República Dominicana hace referencia a la población de 7 a 10 años.

² Los datos tienen errores muestrales, lo cual puede generar que algunas cifras sean imprecisas.

n.a.: No aplica.

n.d.: No disponible.

Tabla 4.3-A. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente con al menos primaria completa uno, dos y hasta tres años después de la edad normativa según sexo

Edad	Población											
	Total			Indígena			Habla de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
				COLOMBIA (2005)								
11 años	53,7	50,2	57,2	30,7	29,0	32,4	16,2	15,5	17,0	47,6	43,2	52,2
12 años	72,3	68,9	75,9	44,0	41,8	46,3	25,8	25,3	26,3	63,5	59,1	68,3
13 años	80,7	77,8	83,8	52,6	50,7	54,7	31,7	31,3	32,2	73,5	69,2	77,9
11 años	471 466	225 139	246 327	10 201	4 917	5 284	2 446	1 193	1 253	46 111	21 510	24 601
12 años	620 087	301 766	318 321	14 380	7 002	7 378	3 792	1 910	1 882	61 135	29 257	31 878
13 años	693 866	341 284	352 582	16 744	8 231	8 513	4 476	2 237	2 239	70 219	33 816	36 403
11 años	878 515	448 053	430 462	33 233	16 939	16 294	15 075	7 703	7 372	96 950	49 836	47 114
12 años	857 485	438 035	419 450	32 700	16 762	15 938	14 710	7 554	7 156	96 215	49 523	46 692
13 años	859 409	438 460	420 949	31 814	16 238	15 576	14 106	7 158	6 948	95 543	48 839	46 704
				COSTA RICA (2011)								
12 años	44,3	42,3	46,3	31,3	28,7	33,9	18,9	18,6	19,2	40,6	38,1	43,5
13 años	81,3	79,1	83,5	60,0	59,7	60,3	43,7	46,5	40,9	74,5	70,6	78,5
14 años	89,7	88,1	91,4	71,8	71,2	72,4	55,6	56,5	54,8	86,1	84,3	88,0
12 años	34 101	16 486	17 615	618	283	335	151	74	77	2 651	1 302	1 349
13 años	61 828	29 953	31 875	1 105	562	543	332	174	158	4 777	2 271	2 506
14 años	71 550	35 457	36 093	1 384	688	696	446	216	230	5 748	2 876	2 872
12 años	77 018	39 001	38 017	1 973	985	988	800	398	402	6 522	3 419	3 103
13 años	76 026	37 856	38 170	1 841	941	900	760	374	386	6 409	3 217	3 192
14 años	79 728	40 237	39 491	1 927	966	961	802	382	420	6 676	3 411	3 265
				ECUADOR (2010)								
12 años	98,8	98,7	98,9	98,2	98,3	98,1	98,1	98,2	98,0	97,9	97,6	98,2
13 años	98,6	98,5	98,6	98,1	98,2	98,0	98,0	98,2	97,8	97,6	97,2	98,0
14 años	98,4	98,2	98,5	97,7	98,1	97,3	97,5	98,0	96,9	97,3	96,9	97,6
12 años	281 922	143 980	137 942	24 383	12 371	12 012	16 293	8 249	8 044	20 557	10 427	10 130
13 años	295 500	149 746	145 754	24 023	12 141	11 882	16 016	8 087	7 929	22 104	11 150	10 954
14 años	294 471	149 036	145 435	23 259	11 816	11 443	15 398	7 836	7 562	21 969	11 001	10 968
12 años	285 433	145 896	139 537	24 821	12 582	12 239	16 602	8 398	8 204	21 001	10 682	10 319
13 años	299 830	152 073	147 757	24 491	12 362	12 129	16 343	8 235	8 108	22 649	11 468	11 181
14 años	299 356	151 746	147 610	23 806	12 049	11 757	15 798	7 993	7 805	22 587	11 353	11 234
				EL SALVADOR (2007)								
13 años	58,7	55,9	61,7	44,2	44,2	56,0	n.a.	n.a.	n.a.	51,3	50,9	51,8
14 años	69,4	66,0	72,9	57,1	55,7	58,5	n.a.	n.a.	n.a.	64,3	53,1	75,2
15 años	75,8	74,1	77,6	56,7	55,1	58,7	n.a.	n.a.	n.a.	70,3	68,6	72,9
13 años	78 982	38 130	40 852	175	73	102	n.a.	n.a.	n.a.	102	58	44
14 años	96 312	46 987	49 325	184	88	96	n.a.	n.a.	n.a.	128	52	76
15 años	97 263	47 781	49 482	185	97	88	n.a.	n.a.	n.a.	123	72	51
13 años	134 445	68 251	66 194	347	165	182	n.a.	n.a.	n.a.	199	114	85
14 años	138 823	71 191	67 632	322	158	164	n.a.	n.a.	n.a.	199	98	101
15 años	128 275	64 523	63 752	326	176	150	n.a.	n.a.	n.a.	175	105	70

Tabla 4.3-A. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente con al menos primaria completa uno, dos y hasta tres años después de la edad normativa según sexo

Edad	Población											
	Total			Indígena			Hablaante de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
	HONDURAS (2001)											
12 años	21,5	19,2	24,0	13,2	11,8	14,7	n.a.	n.a.	n.a.	27,3	22,2	32,6
13 años	42,8	39,0	46,7	29,6	26,9	32,3	n.a.	n.a.	n.a.	48,2	42,5	54,1
14 años	54,2	49,9	58,8	37,9	34,2	41,9	n.a.	n.a.	n.a.	65,6	59,7	71,9
12 años	36 026	16 585	19 441	1 483	690	793	n.a.	n.a.	n.a.	447	187	260
13 años	65 708	30 221	35 487	3 006	1 387	1 619	n.a.	n.a.	n.a.	809	362	447
14 años	79 313	37 269	42 044	3 571	1 688	1 883	n.a.	n.a.	n.a.	987	466	521
12 años	167 512	86 368	81 144	11 240	5 837	5 403	n.a.	n.a.	n.a.	1 640	843	797
13 años	153 500	77 526	75 974	10 159	5 154	5 005	n.a.	n.a.	n.a.	1 679	852	827
14 años	146 218	74 762	71 456	9 433	4 942	4 491	n.a.	n.a.	n.a.	1 505	780	725
	MÉXICO (2010)											
12 años	38,0	36,6	39,3	28,9	27,8	30,1	25,3	24,5	26,3	n.a.	n.a.	n.a.
13 años	82,5	80,1	84,9	68,8	65,9	71,7	61,4	59,4	63,4	n.a.	n.a.	n.a.
14 años	91,6	90,3	92,9	83,2	82,0	84,3	77,2	76,0	78,5	n.a.	n.a.	n.a.
12 años	832 830	406 600	426 230	76 708	37 423	39 285	36 160	17 821	18 339	n.a.	n.a.	n.a.
13 años	1 746 750	865 064	881 686	178 045	86 209	91 836	83 115	40 369	42 746	n.a.	n.a.	n.a.
14 años	2 003 759	996 419	1 007 340	224 290	111 300	112 990	110 025	54 789	55 236	n.a.	n.a.	n.a.
12 años	2 193 900	1 110 475	1 083 425	265 017	134 435	130 582	142 656	72 887	69 769	n.a.	n.a.	n.a.
13 años	2 118 367	1 079 983	1 038 384	258 867	130 840	128 027	135 346	67 943	67 403	n.a.	n.a.	n.a.
14 años	2 188 165	1 103 308	1 084 857	269 730	135 691	134 039	142 440	72 068	70 372	n.a.	n.a.	n.a.
	NICARAGUA (2005)											
12 años	31,7	28,2	35,6	22,8	20,4	25,4	21,9	18,6	25,4	45,7	36,1	55,4
13 años	46,2	41,7	50,8	33,6	29,8	37,7	33,5	29,8	37,2	60,5	55,5	66,1
14 años	56,5	51,9	61,2	47,7	44,6	50,8	43,6	39,8	47,2	71,7	63,0	81,0
12 años	46 022	21 011	25 011	1 608	740	868	1 740	756	984	289	116	173
13 años	60 910	27 980	32 930	2 079	944	1 135	2 311	1 031	1 280	374	181	193
14 años	73 888	34 476	39 412	2 899	1 355	1 544	2 980	1 353	1 627	438	199	239
12 años	144 977	74 624	70 353	7 042	3 619	3 423	7 935	4 054	3 881	633	321	312
13 años	131 924	67 078	64 846	6 181	3 168	3 013	6 897	3 459	3 438	618	326	292
14 años	130 810	66 382	64 428	6 082	3 040	3 042	6 841	3 397	3 444	611	316	295
	PANAMÁ (2010)											
12 años	72,4	69,7	75,2	40,8	39,4	42,2	n.a.	n.a.	n.a.	82,4	79,1	85,7
13 años	86,6	84,9	88,3	60,6	59,8	61,4	n.a.	n.a.	n.a.	93,1	90,8	95,4
14 años	90,8	89,9	91,7	70,1	70,6	69,6	n.a.	n.a.	n.a.	96,0	94,7	97,4
12 años	49 561	24 456	25 105	4 574	2 261	2 313	n.a.	n.a.	n.a.	4 251	2 095	2 156
13 años	60 082	30 054	30 028	6 451	3 244	3 207	n.a.	n.a.	n.a.	5 245	2 582	2 663
14 años	60 015	30 272	29 743	7 217	3 685	3 532	n.a.	n.a.	n.a.	4 879	2 498	2 381
12 años	68 470	35 068	33 402	11 223	5 742	5 481	n.a.	n.a.	n.a.	5 162	2 647	2 515
13 años	69 401	35 395	34 006	10 646	5 422	5 224	n.a.	n.a.	n.a.	5 636	2 845	2 791
14 años	66 126	33 674	32 452	10 295	5 219	5 076	n.a.	n.a.	n.a.	5 081	2 637	2 444

Tabla 4.3-A. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente con al menos primaria completa uno, dos y hasta tres años después de la edad normativa según sexo

Edad	Población											
	Total			Indígena			Habla de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
12 años	69,1	65,3	73,1	43,3	38,5	48,3	n.d.	n.d.	n.d.	68,6	64,7	72,9
13 años	83,2	80,3	86,2	58,2	55,1	61,4	n.d.	n.d.	n.d.	82,7	79,5	86,2
14 años	88,6	86,4	91,0	66,0	62,2	70,0	n.d.	n.d.	n.d.	88,6	86,2	91,3
12 años	356 072	173 513	182 559	7 801	3 567	4 234	n.d.	n.d.	n.d.	197 841	98 129	99 712
13 años	399 524	198 808	200 716	9 371	4 549	4 822	n.d.	n.d.	n.d.	223 934	113 626	110 308
14 años	430 805	215 782	215 023	10 978	5 263	5 715	n.d.	n.d.	n.d.	243 113	125 267	117 846
12 años	515 284	265 673	249 611	18 031	9 264	8 767	n.d.	n.d.	n.d.	288 448	151 684	136 764
13 años	480 446	247 631	232 815	16 111	8 255	7 856	n.d.	n.d.	n.d.	270 887	142 965	127 922
14 años	486 120	249 708	236 412	16 629	8 467	8 162	n.d.	n.d.	n.d.	274 513	145 379	129 134

Fuente: Elaboración propia. Para la información estadística véase tabla 2.2. Para la conformación de los niveles educativos por país ver tabla 3.1-A.

¹ Incluye a personas que no necesariamente culminaron el nivel de referencia debido a que no se identificaron niveles concluidos.

² Los datos tienen errores muestrales, lo cual puede generar que algunas cifras sean imprecisas.

n.a.: No aplica.

n.d.: No disponible.

Tabla 4.4-A. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente de 13 a 15 años de edad¹ con al menos primaria completa según sexo

País	Población															
	Total				Indígena				Habla de lengua indígena				Afrodescendiente			
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
Colombia (2005)	%	79,4	76,4	82,5	51,7	49,8	53,6	27,8	27,1	28,6	72,4	68,2	76,7			
	Concluyó nivel	2 041 603	1 001 990	1 039 613	49 061	24 211	24 850	13 247	6 605	6 642	206 576	99 648	106 928			
	Total	2 572 357	1 311 753	1 260 604	94 963	48 612	46 351	47 603	24 352	23 251	285 345	146 008	139 337			
Costa Rica (2011)	%	88,2	86,6	89,7	69,9	69,5	70,4	54,9	57,0	52,9	83,9	81,7	86,2			
	Concluyó nivel	207 214	101 906	105 308	3 936	1 985	1 951	1 279	656	623	16 476	8 158	8 318			
	Total	235 045	117 674	117 371	5 629	2 858	2 771	2 329	1 151	1 178	19 636	9 989	9 647			
Ecuador ² (2010)	%	98,3	98,1	98,4	97,4	97,8	97,1	97,2	97,6	96,8	97,2	96,7	97,7			
	Concluyó nivel	875 248	442 642	432 606	70 372	35 529	34 843	46 837	23 676	23 161	64 723	32 591	32 132			
	Total	890 658	451 031	439 627	72 216	36 345	35 871	48 199	24 266	23 933	66 608	33 709	32 899			
El Salvador (2007)	%	74,1	71,9	76,4	59,4	58,4	60,4	n.a.	n.a.	n.a.	66,9	62,3	72,8			
	Concluyó nivel	289 483	142 045	147 438	538	268	270	n.a.	n.a.	n.a.	357	188	169			
	Total	390 608	197 594	193 014	906	459	447	n.a.	n.a.	n.a.	534	302	232			
Honduras (2001)	%	52,8	48,7	57,0	37,0	33,9	40,4	n.a.	n.a.	n.a.	62,4	56,4	68,5			
	Concluyó nivel	236 949	110 054	126 895	10 771	5 035	5 736	n.a.	n.a.	n.a.	2 899	1 313	1 586			
	Total	448 670	226 106	222 564	29 074	14 873	14 201	n.a.	n.a.	n.a.	4 643	2 329	2 314			
México (2010)	%	89,5	88,1	91,0	80,3	78,7	81,9	74,5	73,3	75,7	n.a.	n.a.	n.a.			
	Concluyó nivel	5 884 584	2 929 115	2 955 469	647 894	318 767	329 127	314 788	155 455	159 333	n.a.	n.a.	n.a.			
	Total	6 572 650	3 326 064	3 246 586	806 898	405 059	401 839	422 727	212 209	210 518	n.a.	n.a.	n.a.			
Nicaragua (2005)	%	55,3	50,8	59,8	45,5	42,1	48,8	42,9	39,5	46,2	70,9	64,0	78,1			
	Concluyó nivel	214 804	99 993	114 811	8 302	3 839	4 463	8 771	3 993	4 778	1 305	598	707			
	Total	388 720	196 853	191 867	18 256	9 108	9 148	20 447	10 112	10 335	1 840	935	905			
Panamá (2010)	%	89,9	88,8	91,0	68,6	68,7	68,6	n.a.	n.a.	n.a.	95,3	93,8	96,9			
	Concluyó nivel	176 343	88 538	87 805	21 062	10 658	10 404	n.a.	n.a.	n.a.	14 491	7 304	7 187			
	Total	196 246	99 704	96 542	30 685	15 514	15 171	n.a.	n.a.	n.a.	15 199	7 784	7 415			
Paraguay (2012)	%	n.d.	n.d.	n.d.	33,9	34,2	33,6	31,7	31,5	31,9	n.a.	n.a.	n.a.			
	Concluyó nivel	n.d.	n.d.	n.d.	2 866	1 461	1 405	1 560	773	787	n.a.	n.a.	n.a.			
	Total	n.d.	n.d.	n.d.	8 454	4 269	4 185	4 918	2 454	2 464	n.a.	n.a.	n.a.			

Tabla 4.4-A. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente de 13 a 15 años de edad¹ con al menos primaria completa según sexo

País	Población											
	Total			Indígena			Habla de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Perú ³ (2013)	%	85,0	83,0	86,0	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Concluyó nivel	1 698 043	854 804	843 239	166 271	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Total	2 003 346	1 024 242	979 104	237 352	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
R. Dominicana (2010)	%	83,8	80,7	87,0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Concluyó nivel	479 380	233 166	246 214	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Total	571 915	288 891	283 024	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Uruguay ² (2013)	%	99,8	99,8	99,9	99,7	99,4	100,0	n.a.	n.a.	n.a.	99,8	99,7
	Concluyó nivel	159 638	82 190	77 448	11 738	5 604	6 134	n.a.	n.a.	n.a.	13 066	12 288
	Total	159 889	82 340	77 549	11 769	5 635	6 134	n.a.	n.a.	n.a.	13 097	12 320
Venezuela (2011)	%	87,4	85,1	89,9	64,8	61,5	68,1	n.d.	n.d.	n.d.	84,7	90,2
	Concluyó nivel	1 288 709	643 014	645 695	32 076	15 458	16 618	n.d.	n.d.	n.d.	370 264	352 057
	Total	1 473 837	755 622	718 215	49 513	25 125	24 388	n.d.	n.d.	n.d.	437 133	390 469

Fuente: Elaboración propia. Para la información estadística véase tabla 2.2. Para la conformación de los niveles educativos por país ver tabla 3.1-A.

¹ El Salvador hace referencia a la población entre 14 y 16 años de edad; Colombia, Perú y República Dominicana a la población entre 12 y 14 años de edad.

² Incluye a personas que no necesariamente culminaron el nivel de referencia debido a que no se identificaron niveles concluidos.

³ Los datos tienen errores muestrales, lo cual puede generar que algunas cifras sean imprecisas.

n.a.: No aplica.

n.d.: No disponible.

Tabla 4.5-A. Tasa de asistencia escolar de la población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente de 12 a 14 años de edad¹ según sexo

País	Población															
	Total				Indígena				Hablaante de lengua indígena				Afrodescendiente			
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
Argentina (2010)	%	95,4	94,5	96,2	95,2	95,1	95,4	n.a.	n.a.	n.a.	97,0	96,5	97,4	96,5	97,4	
	Asisten	2 006 728	1 009 268	997 460	60 145	30 536	29 609	n.a.	n.a.	n.a.	8 530	4 443	4 087	4 087	4 195	
	Total	2 104 527	1 068 151	1 036 376	63 156	32 123	31 033	n.a.	n.a.	n.a.	8 797	4 602	4 195	4 602	4 195	
Bolivia (2012)	%	95,0	94,9	95,0	94,7	95,2	94,2	n.d.	n.d.	n.d.	95,0	94,0	96,0	94,0	96,0	
	Asisten	427 166	217 381	209 785	166 636	85 724	80 912	n.d.	n.d.	n.d.	929	474	455	474	455	
	Total	449 747	228 965	220 782	175 982	90 066	85 916	n.d.	n.d.	n.d.	978	504	474	504	474	
Brasil (2010)	%	96,1	95,9	96,4	84,4	84,4	84,4	75,9	76,8	75,0	95,7	95,4	96,1	95,4	96,1	
	Asisten	13 133 989	6 646 139	6 487 850	62 933	31 840	31 093	26 092	13 378	12 714	7 432 283	3 782 429	3 649 854	3 782 429	3 649 854	
	Total	13 660 717	6 933 358	6 727 359	74 584	37 734	36 850	34 381	17 429	16 952	7 763 320	3 965 548	3 797 772	3 965 548	3 797 772	
Chile (2011)	%	99,5	99,3	99,8	99,0	98,5	99,5	98,0	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Asisten	515 062	254 770	260 292	49 733	25 143	24 590	3 583	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Total	517 541	256 649	260 892	50 228	25 522	24 706	3 655	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Colombia (2005)	%	86,6	85,4	87,9	67,8	67,6	68,0	54,5	54,6	54,4	88,5	87,2	89,9	87,2	89,9	
	Asisten	2 987 898	1 502 226	1 485 672	86 876	44 301	42 575	31 043	15 833	15 210	338 376	170 771	167 605	170 771	167 605	
	Total	3 450 872	1 759 806	1 691 066	128 196	65 551	62 645	56 987	29 004	27 983	382 295	195 844	186 451	195 844	186 451	
Costa Rica (2011)	%	90,1	89,6	90,5	84,0	84,8	83,3	79,3	82,6	76,2	89,9	89,4	90,5	89,4	90,5	
	Asisten	209 623	104 951	104 672	4 825	2 451	2 374	1 873	953	920	17 627	8 979	8 648	17 627	8 648	
	Total	232 772	117 094	115 678	5 741	2 892	2 849	2 362	1 154	1 208	19 607	10 047	9 560	19 607	9 560	
Ecuador (2010)	%	90,1	90,0	90,2	85,7	87,4	84,0	85,4	87,5	83,3	87,6	86,9	88,3	87,6	88,3	
	Asisten	797 060	404 842	392 218	62 691	32 348	30 343	41 638	21 544	20 094	58 020	29 129	28 891	58 020	28 891	
	Total	884 619	449 715	434 904	73 118	36 993	36 125	48 743	24 626	24 117	66 237	33 503	32 734	66 237	32 734	
El Salvador (2007)	%	78,7	79,2	78,1	73,8	74,3	73,2	n.a.	n.a.	n.a.	73,8	73,8	73,8	73,8	73,8	
	Asisten	315 843	161 622	154 221	734	371	363	n.a.	n.a.	n.a.	423	234	189	423	189	
	Total	401 543	203 965	197 578	995	499	496	n.a.	n.a.	n.a.	573	317	256	573	256	
Honduras (2001)	%	69,1	67,5	70,7	57,1	56,0	58,3	n.a.	n.a.	n.a.	88,5	86,8	90,2	88,5	90,2	
	Asisten	322 782	161 183	161 599	17 596	8 915	8 681	n.a.	n.a.	n.a.	4 267	2 148	2 119	4 267	2 119	
	Total	467 230	238 656	228 574	30 832	15 933	14 899	n.a.	n.a.	n.a.	4 824	2 475	2 349	4 824	2 349	
México (2010)	%	91,2	91,0	91,4	87,9	88,5	87,4	85,1	86,4	83,7	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Asisten	5 931 059	2 998 866	2 932 193	697 982	354 786	343 196	357 667	183 936	173 731	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Total	6 500 432	3 293 766	3 206 666	793 614	400 966	392 648	420 442	212 898	207 544	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Nicaragua (2005)	%	79,4	77,3	81,5	83,8	82,8	84,9	78,2	76,9	79,4	92,8	92,1	93,5	92,1	93,5	
	Asisten	323 521	160 884	162 637	16 182	8 135	8 047	16 943	8 394	8 549	1 728	887	841	1 728	841	
	Total	407 711	208 084	199 627	19 305	9 827	9 478	21 673	10 910	10 763	1 862	963	899	1 862	899	
Panamá (2010)	%	95,2	95,1	95,2	89,5	92,0	86,9	n.a.	n.a.	n.a.	98,2	97,7	98,7	98,2	98,7	
	Asisten	194 151	99 079	95 072	28 792	15 075	13 717	n.a.	n.a.	n.a.	15 593	7 944	7 649	15 593	7 649	
	Total	203 997	104 137	99 860	32 164	16 383	15 781	n.a.	n.a.	n.a.	15 879	8 129	7 750	15 879	7 750	
Paraguay (2012)	%	n.d.	n.d.	n.d.	62,8	63,0	62,5	59,9	59,5	60,3	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Asisten	n.d.	n.d.	n.d.	5 576	2 883	2 693	3 043	1 532	1 511	n.a.	n.a.	n.a.	1 532	n.a.	
	Total	n.d.	n.d.	n.d.	8 880	4 574	4 306	5 078	2 573	2 505	n.a.	n.a.	n.a.	2 573	n.a.	

Tabla 4.5-A. Tasa de asistencia escolar de la población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente de 12 a 14 años de edad¹ según sexo

País	Población											
	Total			Indígena			Hablaante de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Perú ² (2013)	%	93,0	93,0	93,0	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Asisten	2 338 012	1 193 310	1 144 702	279 008	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Total	2 515 356	1 280 458	1 234 898	299 688	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
R. Dominicana (2010)	%	93,5	92,6	94,4	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Asisten	714 447	357 740	356 707	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Total	764 108	386 178	377 930	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Uruguay (2013)	%	95,3	94,3	96,3	95,5	93,8	97,1	n.a.	n.a.	94,8	93,0	96,8
	Asisten	153 371	78 725	74 646	11 548	5 341	6 207	n.a.	n.a.	23 644	12 286	11 358
	Total	160 993	83 481	77 512	12 087	5 696	6 391	n.a.	n.a.	24 941	13 207	11 734
Venezuela (2011)	%	93,0	91,9	94,1	81,5	80,3	82,7	n.d.	n.d.	92,9	91,8	94,2
	Asisten	1 377 708	701 531	676 177	41 370	20 866	20 504	n.d.	n.d.	774 955	404 079	370 876
	Total	1 481 850	763 012	718 838	50 771	25 986	24 785	n.d.	n.d.	833 848	440 028	393 820

Fuente: Elaboración propia. Para la información estadística véase tabla 2.2. Para la conformación de los niveles educativos por país ver tabla 3.1-A.

¹ Bolivia, Brasil y Colombia, El Salvador hacen referencia a la población de 12 a 13, 11 a 14 y 13 a 15 años de edad respectivamente. República Dominicana hace referencia a la población de 11 a 14 años. Perú hace referencia a la población de 12 a 16 años de edad. Chile hace referencia a la población de 12 y 13 años de edad.

² Los datos tienen errores muestrales, lo cual puede generar que algunas cifras sean imprecisas.

n.a.: No aplica.

n.d.: No disponible.

Tabla 4.6-A. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente con al menos secundaria baja completa uno, dos y hasta tres años después de la edad normativa según sexo

Edad	Población												
	Total			Indígena			Habla de lengua indígena			Afrodescendiente			
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
				ARGENTINA (2010)									
15 años	77,4	74,6	80,2	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.	
16 años	82,1	79,3	84,9	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.	
17 años	86,3	83,5	89,1	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.	
Concluyó	556 159	270 751	285 408	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.	
16 años	572 977	280 126	292 851	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.	
17 años	599 593	292 837	306 756	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.	
15 años	718 635	362 748	355 887	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.	
16 años	697 940	353 088	344 852	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.	
17 años	694 855	350 634	344 221	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.	
				BRASIL (2010)									
15 años	42,6	36,7	48,7	18,1	14,2	21,9	9,7	7,1	12,1	35,5	29,5	41,8	
16 años	55,8	49,5	62,1	26,2	22,8	29,7	13,5	14,2	12,7	48,8	42,0	55,9	
17 años	65,6	60,0	71,4	35,2	32,3	38,0	19,0	17,6	20,4	59,3	52,9	66,1	
Concluyó	1 520 504	661 300	859 204	3 143	1 249	1 894	732	260	472	717 566	304 376	413 190	
16 años	1 907 970	854 738	1 053 232	4 417	1 931	2 486	993	538	455	941 089	414 306	526 760	
17 años	2 206 674	1 017 072	1 189 602	5 813	2 603	3 210	1 408	637	771	1 109 643	507 539	602 104	
15 años	3 569 758	1 803 915	1 765 843	17 406	8 775	8 631	7 583	3 673	3 910	2 019 681	1 031 488	988 193	
16 años	3 422 138	1 725 936	1 696 202	16 837	8 468	8 369	7 363	3 789	3 574	1 928 648	986 653	941 972	
17 años	3 361 969	1 694 913	1 667 056	16 507	8 051	8 456	7 405	3 621	3 784	1 871 200	960 058	911 142	
				COLOMBIA (2005)									
15 años	37,3	32,8	41,9	16,0	14,1	17,9	7,4	6,6	8,2	31,2	26,6	36,0	
16 años	52,9	48,1	57,9	24,9	23,5	26,3	12,9	12,4	13,3	44,5	39,4	49,8	
17 años	59,8	55,5	64,2	28,8	26,8	31,0	15,7	14,7	16,6	51,5	46,6	56,5	
Concluyó	313 088	139 836	173 252	5 014	2 264	2 750	1 036	466	570	29 867	13 034	16 833	
16 años	432 116	198 612	233 504	7 229	3 451	3 778	1 585	754	831	40 695	18 322	22 373	
17 años	469 717	220 087	249 630	8 010	3 794	4 216	1 876	884	992	45 302	20 743	24 559	
15 años	839 300	426 293	413 007	31 432	16 073	15 359	14 036	7 111	6 925	95 758	49 033	46 725	
16 años	816 298	412 746	403 552	29 011	14 656	14 355	12 334	6 073	6 261	91 368	46 465	44 903	
17 años	784 913	396 332	388 581	27 788	14 171	13 617	11 965	6 000	5 965	87 976	44 526	43 450	
				COSTA RICA (2011)									
15 años	30,4	27,1	33,6	17,5	14,1	21,0	9,1	7,8	10,5	25,1	22,5	27,8	
16 años	51,4	46,5	56,2	31,2	31,2	31,3	17,5	19,4	15,3	40,9	36,8	45,3	
17 años	59,2	54,5	63,9	39,1	34,9	43,6	20,9	19,6	22,3	50,6	45,4	55,8	
Concluyó	24 065	10 708	13 357	325	134	191	70	31	39	1 642	755	887	
16 años	41 897	18 951	22 946	573	298	275	133	78	55	2 737	1 289	1 448	
17 años	48 744	22 415	26 329	725	336	389	155	74	81	3 426	1 546	1 880	
15 años	79 291	39 581	39 710	1 861	951	910	767	395	372	6 551	3 361	3 190	
16 años	81 527	40 722	40 805	1 834	955	879	761	402	359	6 693	3 499	3 194	
17 años	82 335	41 136	41 199	1 855	963	892	741	378	363	6 776	3 405	3 371	

Tabla 4.6-A. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente con al menos secundaria baja completa uno, dos y hasta tres años después de la edad normativa según sexo

Edad	Población											
	Total			Indígena			Habla de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
	ECUADOR ² (2010)											
15 años	80,4	79,4	81,4	67,1	70,0	64,3	64,5	68,0	61,1	73,6	70,3	77,0
16 años	81,1	80,4	81,8	67,2	70,4	64,0	64,8	69,0	60,6	74,6	72,6	76,6
17 años	80,3	79,5	81,1	63,9	67,7	60,1	61,6	65,9	57,4	74,3	72,0	76,7
15 años	234 268	116 856	117 412	16 059	8 358	7 701	10 364	5 465	4 899	15 732	7 658	8 074
16 años	231 937	116 251	115 686	14 975	7 882	7 093	9 815	5 235	4 580	15 930	7 860	8 070
17 años	233 840	116 912	116 928	14 348	7 600	6 748	9 358	5 002	4 356	16 284	8 032	8 252
15 años	291 472	147 212	144 260	23 919	11 934	11 985	16 058	8 038	8 020	21 372	10 888	10 484
16 años	285 998	144 626	141 372	22 281	11 191	11 090	15 150	7 592	7 558	21 359	10 823	10 536
17 años	291 244	146 979	144 265	22 449	11 223	11 226	15 180	7 585	7 595	21 915	11 152	10 763
	EL SALVADOR (2007)											
16 años	45,6	42,6	48,6	35,7	33,6	37,6	n.a.	n.a.	n.a.	31,3	30,3	32,8
17 años	53,5	51,4	55,7	39,5	39,7	39,2	n.a.	n.a.	n.a.	44,6	38,4	53,7
18 años	58,3	57,4	59,2	39,0	38,1	40,0	n.a.	n.a.	n.a.	43,5	41,8	45,6
16 años	56 272	26 337	29 935	92	42	50	n.a.	n.a.	n.a.	50	30	20
17 años	65 799	31 501	34 298	118	71	47	n.a.	n.a.	n.a.	74	38	36
18 años	67 758	33 069	34 689	101	51	50	n.a.	n.a.	n.a.	54	28	26
16 años	123 510	61 880	61 630	258	125	133	n.a.	n.a.	n.a.	160	99	61
17 años	122 879	61 255	61 624	299	179	120	n.a.	n.a.	n.a.	166	99	67
18 años	116 174	57 590	58 584	259	134	125	n.a.	n.a.	n.a.	124	67	57
	HONDURAS (2001)											
15 años	10,2	8,5	12,0	3,4	2,7	4,1	n.a.	n.a.	n.a.	14,5	12,1	16,7
16 años	16,9	14,3	19,6	5,9	5,0	6,8	n.a.	n.a.	n.a.	23,3	16,3	29,3
17 años	20,8	17,6	24,0	7,0	5,8	8,3	n.a.	n.a.	n.a.	30,9	27,8	33,9
15 años	15 233	6 240	8 993	319	128	191	n.a.	n.a.	n.a.	211	84	127
16 años	24 270	10 195	14 075	531	230	301	n.a.	n.a.	n.a.	332	108	224
17 años	28 862	12 325	16 537	577	246	331	n.a.	n.a.	n.a.	431	195	236
15 años	148 952	73 818	75 134	9 482	4 777	4 705	n.a.	n.a.	n.a.	1 459	697	762
16 años	143 240	71 527	71 713	9 021	4 604	4 417	n.a.	n.a.	n.a.	1 427	663	764
17 años	138 913	69 881	69 032	8 242	4 256	3 986	n.a.	n.a.	n.a.	1 397	701	696
	MÉXICO (2010)											
15 años	31,9	30,1	33,7	22,5	21,4	23,6	17,9	16,9	18,8	n.a.	n.a.	n.a.
16 años	69,8	66,2	73,4	54,1	51,6	56,8	43,8	42,6	45,0	n.a.	n.a.	n.a.
17 años	77,9	75,3	80,6	64,2	62,5	65,9	54,5	54,6	54,4	n.a.	n.a.	n.a.
15 años	723 455	344 389	379 066	62 539	29 595	32 944	25 881	12 194	13 687	n.a.	n.a.	n.a.
16 años	1 524 430	722 976	801 454	140 237	67 206	73 031	59 607	28 981	30 626	n.a.	n.a.	n.a.
17 años	1 784 650	877 199	907 451	172 692	83 837	88 855	77 089	38 905	38 184	n.a.	n.a.	n.a.
15 años	2 266 118	1 142 773	1 123 345	278 301	138 528	139 773	144 941	72 198	72 743	n.a.	n.a.	n.a.
16 años	2 185 397	1 092 886	1 092 511	258 990	130 324	128 666	136 094	68 035	68 059	n.a.	n.a.	n.a.
17 años	2 290 362	1 164 861	1 125 501	268 898	134 070	134 828	141 372	71 199	70 173	n.a.	n.a.	n.a.

Tabla 4.6-A. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente con al menos secundaria baja completa uno, dos y hasta tres años después de la edad normativa según sexo

Edad	Población											
	Total			Indígena			Habla de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
15 años	210	173	247	139	110	16,6	14,3	12,3	16,2	32,7	27,0	38,1
16 años	301	255	347	206	180	23,2	20,2	17,9	22,4	37,7	31,6	43,6
17 años	346	300	393	256	231	28,1	24,5	21,6	27,6	51,7	40,0	63,5
15 años	26 449	10 958	15 491	832	320	512	962	402	560	200	79	121
16 años	36 392	15 534	20 858	1 168	505	228	1 268	555	713	228	94	134
17 años	39 237	17 152	22 085	1 367	615	752	1 428	632	796	253	98	155
15 años	125 986	63 393	62 593	5 993	2 900	3 093	6 709	3 256	3 453	611	293	318
16 años	121 047	60 989	60 058	5 665	2 810	2 855	6 288	3 106	3 182	604	297	307
17 años	113 324	57 134	56 190	5 342	2 648	2 694	5 818	2 668	2 887	489	245	244
PANAMÁ (2010)												
15 años	519	467	572	227	21,2	24,3	n.a.	n.a.	n.a.	61,6	56,3	67,2
16 años	650	607	694	338	34,7	32,8	n.a.	n.a.	n.a.	74,6	69,0	80,8
17 años	692	656	730	381	40,2	36,0	n.a.	n.a.	n.a.	81,0	75,9	86,4
15 años	31 516	14 293	17 223	2 214	1 032	1 182	n.a.	n.a.	n.a.	2 759	1 295	1 464
16 años	37 798	17 951	19 847	2 998	1 568	1 430	n.a.	n.a.	n.a.	3 379	1 633	1 746
17 años	41 398	20 016	21 382	3 412	1 832	1 580	n.a.	n.a.	n.a.	3 906	1 871	2 035
15 años	60 719	30 635	30 084	9 744	4 873	4 871	n.a.	n.a.	n.a.	4 482	2 302	2 180
16 años	58 168	29 588	28 580	8 878	4 521	4 357	n.a.	n.a.	n.a.	4 529	2 367	2 162
17 años	59 781	30 497	29 284	8 945	4 553	4 392	n.a.	n.a.	n.a.	4 822	2 466	2 356
PARAGUAY (2012)												
15 años	n.d.	n.d.	n.d.	8,5	8,4	8,5	6,9	7,6	6,2	n.a.	n.a.	n.a.
16 años	n.d.	n.d.	n.d.	11,2	11,1	11,3	9,8	9,7	9,9	n.a.	n.a.	n.a.
17 años	n.d.	n.d.	n.d.	12,6	13,1	12,1	10,9	11,6	10,1	n.a.	n.a.	n.a.
15 años	n.d.	n.d.	n.d.	237	119	118	113	62	51	n.a.	n.a.	n.a.
16 años	n.d.	n.d.	n.d.	333	161	172	172	83	89	n.a.	n.a.	n.a.
17 años	n.d.	n.d.	n.d.	342	176	166	172	91	81	n.a.	n.a.	n.a.
15 años	n.d.	n.d.	n.d.	2 798	1 409	1 389	1 635	818	817	n.a.	n.a.	n.a.
16 años	n.d.	n.d.	n.d.	2 982	1 454	1 528	1 753	855	898	n.a.	n.a.	n.a.
17 años	n.d.	n.d.	n.d.	2 718	1 345	1 373	1 584	785	799	n.a.	n.a.	n.a.
PERU ⁽³⁾ (2013)												
15 años	48,0	46,0	49,0	33,0	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
16 años	18,0	20,0	16,0	19,0	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
17 años	9,0	10,0	8,0	19,0	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
15 años	306 997	147 598	159 399	21 013	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
16 años	124 686	68 569	56 117	17 530	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
17 años	65 030	36 547	28 483	14 787	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
15 años	644 150	319 298	324 852	64 246	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
16 años	683 896	336 604	347 292	93 442	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
17 años	698 974	358 801	340 173	79 846	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

Tabla 4.6-A. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente con al menos secundaria baja completa uno, dos y hasta tres años después de la edad normativa según sexo

Edad	Población											
	Total			Indígena			Habla de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
	REPÚBLICA DOMINICANA (2010)											
15 años	62,4	54,1	70,7	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
16 años	70,5	63,4	77,6	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
17 años	74,8	68,5	81,0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
15 años	126 567	54 664	71 903	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
16 años	137 324	61 660	75 664	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
17 años	146 764	67 117	79 647	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
15 años	202 784	101 053	101 731	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
16 años	194 808	97 287	97 521	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
17 años	196 291	97 963	98 328	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	URUGUAY (2013)											
15 años	91,4	88,8	93,8	91,5	89,9	93,3	93,3	93,3	n.a.	87,2	86,6	87,8
16 años	90,2	86,4	93,8	92,4	88,5	96,1	96,1	96,1	n.a.	83,6	76,0	91,8
17 años	90,8	87,3	94,7	86,7	80,3	92,9	92,9	92,9	n.a.	83,6	79,0	89,6
15 años	47 579	22 944	24 635	3 452	1 769	1 683	1 683	1 683	n.a.	7 326	3 643	3 683
16 años	51 366	24 451	26 915	3 399	1 596	1 803	1 803	1 803	n.a.	7 092	3 335	3 757
17 años	52 955	26 529	26 426	3 527	1 611	1 916	1 916	1 916	n.a.	6 742	3 607	3 135
15 años	52 081	25 831	26 250	3 772	1 968	1 804	1 804	1 804	n.a.	8 402	4 209	4 193
16 años	56 976	28 292	28 684	3 679	1 803	1 876	1 876	1 876	n.a.	8 485	4 391	4 094
17 años	58 301	30 399	27 902	4 068	2 005	2 063	2 063	2 063	n.a.	8 065	4 566	3 499
	VENEZUELA (2011)											
15 años	54,1	48,6	59,9	27,9	23,4	32,4	32,4	32,4	n.d.	51,7	45,9	58,1
16 años	67,3	61,7	73,1	37,8	32,9	42,9	42,9	42,9	n.d.	64,9	59,1	71,4
17 años	73,4	68,2	78,8	44,8	39,4	52,1	52,1	52,1	n.d.	71,3	65,9	77,3
15 años	274 673	125 465	149 208	4 679	1 963	2 716	2 716	2 716	n.d.	145 870	68 348	77 522
16 años	354 750	165 590	189 160	6 262	2 750	3 522	3 522	3 522	n.d.	190 215	91 269	98 946
17 años	400 866	188 810	212 056	7 458	3 274	4 333	4 333	4 333	n.d.	215 715	105 054	110 661
15 años	507 271	258 283	248 988	16 773	8 403	8 370	8 370	8 370	n.d.	282 202	148 789	133 413
16 años	527 290	268 487	258 803	16 559	8 351	8 208	8 208	8 208	n.d.	293 026	154 456	138 570
17 años	546 121	276 878	269 243	16 634	8 314	8 320	8 320	8 320	n.d.	302 639	159 402	143 237

Fuente: Elaboración propia. Para la información estadística véase tabla 2.2. Para la conformación de los niveles educativos por país ver tabla 3.1-A.

¹ Por la forma de desagregación, la información presentada puede incluir a personas que sólo concluyeron la educación primaria y no necesariamente la educación secundaria baja.

² Incluye a personas que no necesariamente culminaron el nivel de referencia debido a que no se identificaron niveles concluidos.

³ Los datos tienen errores muestrales, lo cual puede generar que algunas cifras sean imprecisas.

n.a.: No aplica.

n.d.: No disponible.

Tabla 4.7-A. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente de 16 a 18 años de edad¹ con al menos secundaria baja completa según sexo

País	Población											
	Total			Indígena			Habla de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Argentina ² (2010)	%	85,0	82,3	87,8	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.
	Concluyó nivel	1 791 141	875 053	916 088	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.
	Total	2 106 404	1 063 008	1 043 396	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.
Brasil ² (2010)	%	63,9	58,3	69,6	33,8	30,8	36,8	18,6	18,5	57,4	51,1	64,0
	Concluyó nivel	6 487 993	2 982 914	3 505 079	16 844	7 744	9 100	4 126	2 128	1 998	1 482 186	1 766 236
	Total	10 155 105	5 118 383	5 036 722	49 812	25 111	24 701	22 225	11 422	10 803	5 660 056	2 759 432
Colombia (2005)	%	58,5	54,2	62,9	27,9	26,3	29,4	13,5	12,8	50,3	45,4	55,3
	Concluyó nivel	1 382 849	644 805	738 044	23 403	11 176	12 227	5 555	2 664	2 891	132 975	60 900
	Total	2 362 658	1 190 053	1 172 605	84 018	42 425	41 593	41 238	20 858	20 380	264 455	130 444
Costa Rica (2011)	%	58,1	53,4	62,9	37,8	36,2	39,4	21,6	23,3	49,0	44,0	54,1
	Concluyó nivel	143 718	65 873	77 845	2 072	1 009	1 063	476	258	218	9 917	4 514
	Total	247 252	123 453	123 799	5 480	2 784	2 696	2 205	1 105	1 100	20 242	10 264
Ecuador ³ (2010)	%	79,2	78,5	80,0	63,3	66,8	59,8	60,9	65,1	72,7	70,6	74,9
	Concluyó nivel	682 421	340 706	341 715	42 204	22 235	19 969	27 442	14 600	12 842	47 395	23 334
	Total	861 299	434 293	427 006	66 681	33 298	33 383	45 024	22 421	22 603	65 158	33 038
El Salvador (2007)	%	57,0	55,9	58,0	42,1	42,2	41,9	n.a.	n.a.	47,5	43,5	52,3
	Concluyó nivel	198 693	96 155	102 538	350	187	163	n.a.	n.a.	205	103	102
	Total	348 780	171 981	176 799	832	443	389	n.a.	n.a.	432	237	195
Honduras (2001)	%	19,9	16,8	23,0	6,8	5,7	7,9	n.a.	n.a.	28,8	23,4	33,9
	Concluyó nivel	86 694	36 970	49 724	1 826	799	1 027	n.a.	n.a.	n.a.	496	749
	Total	436 265	220 112	216 153	26 915	13 976	12 939	n.a.	n.a.	n.a.	4 329	2 211
México (2010)	%	75,9	73,1	78,7	61,6	60,2	63,1	51,9	51,9	51,8	n.a.	n.a.
	Concluyó nivel	5 138 375	2 488 512	2 649 863	495 367	241 213	254 154	221 966	111 470	110 496	n.a.	n.a.
	Total	6 772 920	3 404 105	3 368 815	803 674	400 915	402 759	428 086	214 611	213 475	n.a.	n.a.
Nicaragua (2005)	%	34,4	29,8	39,0	24,8	22,4	27,2	24,4	21,7	27,1	47,6	57,0
	Concluyó nivel	120 522	52 474	68 048	4 004	1 809	2 195	4 323	1 937	2 386	758	464
	Total	350 273	175 890	174 383	16 153	8 082	8 071	17 734	8 921	8 813	1 593	779
Panamá (2010)	%	68,8	65,1	72,7	37,3	39,5	35,1	n.a.	n.a.	79,6	74,0	85,6
	Concluyó nivel	121 526	58 411	63 115	9 786	5 269	4 517	n.a.	n.a.	n.a.	5 451	5 859
	Total	176 562	89 788	86 774	26 236	13 353	12 883	n.a.	n.a.	n.a.	14 215	7 367

Tabla 4.7-A. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente de 16 a 18 años de edad¹ con al menos secundaria baja completa según sexo

País	Población											
	Total			Indígena			Habla de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Paraguay (2012)	%	n.d.	n.d.	12,7	13,2	12,1	11,1	11,7	10,5	n.a.	n.a.	n.a.
	Concluyó nivel	n.d.	n.d.	1 081	567	514	551	291	260	n.a.	n.a.	n.a.
	Total	n.d.	n.d.	8 545	4 283	4 262	4 970	2 483	2 487	n.a.	n.a.	n.a.
Perú ⁴ (2013)	%	34,0	34,0	40,0	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Concluyó nivel	696 088	349 160	346 928	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Total	2 036 943	1 016 198	1 020 745	241 582	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
R. Dominicana (2010)	%	73,9	67,6	80,3	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Concluyó nivel	441 331	201 824	239 507	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Total	596 915	298 610	298 305	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Uruguay ³ (2013)	%	89,5	86,1	93,1	90,3	85,6	95,4	95,4	n.a.	83,0	77,9	89,0
	Concluyó nivel	152 759	75 574	77 185	10 330	5 115	5 215	n.a.	n.a.	20 315	10 204	10 111
	Total	170 665	87 801	82 864	11 439	5 972	5 467	n.a.	n.a.	24 462	13 097	11 365
Venezuela (2011)	%	72,4	67,1	77,8	43,4	38,1	51,1	n.d.	n.d.	70,2	64,7	76,3
	Concluyó nivel	1 161 673	545 919	615 754	21 232	9 346	12 483	n.d.	n.d.	622 366	301 601	320 765
	Total	1 604 968	813 564	791 404	48 975	24 523	24 452	n.d.	n.d.	886 533	466 077	420 456

Fuente: Elaboración propia. Para la información estadística véase tabla 2.2. Para la conformación de los niveles educativos por país ver tabla 3.1-A.

¹ El Salvador hace referencia a la población entre 17 y 19 años de edad.

² Por la forma de desagregación, la información presentada puede incluir a personas que sólo concluyeron la educación primaria y no necesariamente la educación secundaria baja.

³ Incluye a personas que no necesariamente culminaron el nivel de referencia debido a que no se identificaron niveles concluidos.

⁴ Comprende a la población de 3° y 4° de secundaria. Los datos tienen errores muestrales, lo cual puede generar que algunas cifras sean imprecisas.

n.a.: No aplica.

n.d.: No disponible.

Tabla 4.8-A. Tasa de asistencia escolar de la población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente de 15 a 17 años de edad¹ según sexo

País	Población															
	Total				Indígena				Hablaante de lengua indígena				Afrodescendiente			
	Total	Hombres	Mujeres	%	Total	Hombres	Mujeres	%	Total	Hombres	Mujeres	%	Total	Hombres	Mujeres	%
Argentina (2010)	76,0	72,9	79,1	80,5	77,5	83,5	n.a.	84,9	83,6	86,3	86,3	700,3	3,607	3,936	3,933	3,933
Asisten	1 604 042	777 568	826 474	49 332	23 948	25 384	n.a.	7 003	3 607	3 396	n.a.	8 250	4 317	3 933	3 933	3 933
Total	2 111 430	1 066 470	1 044 960	61 297	30 884	30 413	n.a.	8 250	4 317	3 933	n.a.	8 250	4 317	3 933	3 933	3 933
Bolivia (2012)	84,5	84,6	84,4	80,8	82,2	79,3	n.d.	82,9	82,5	83,3	83,3	1 767	964	803	803	803
Asisten	747 617	378 280	369 337	284 684	148 442	136 242	n.d.	1 767	964	803	n.d.	2 132	1 168	964	964	964
Total	885 152	447 366	437 786	352 406	180 601	171 805	n.d.	2 132	1 168	964	n.d.	2 132	1 168	964	964	964
Brasil (2010)	83,3	83,2	83,4	71,4	74,0	68,8	64,1	68,7	81,8	81,9	81,9	59,5	81,8	81,8	81,8	81,9
Asisten	8 626 342	4 348 292	4 278 050	36 233	18 725	17 508	14 323	7 617	6 706	6 706	6 706	11 268	2 434 957	2 327 482	2 327 482	2 327 482
Total	10 353 865	5 224 763	5 129 102	50 749	25 295	25 454	22 351	11 083	11 268	11 268	11 268	11 268	5 819 527	2 978 197	2 841 330	2 841 330
Chile (2011)	93,5	93,0	94,0	94,2	94,4	94,0	95,4	95,9	n.a.	n.a.	n.a.	96,5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Asisten	1 045 357	541 622	503 735	103 826	55 886	47 940	6 110	3 134	2 976	2 976	2 976	3 084	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Total	1 118 586	582 537	536 049	110 242	59 219	51 023	6 368	3 284	3 084	3 084	3 084	3 084	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Colombia (2005)	72,5	70,7	74,3	50,5	51,6	49,3	39,2	41,0	37,5	37,5	37,5	72,8	71,4	74,3	74,3	74,3
Asisten	1 200 133	593 599	606 534	30 520	15 861	14 659	10 349	5 410	4 939	4 939	4 939	13 186	68 185	68 048	68 048	68 048
Total	1 655 598	839 039	816 559	60 443	30 729	29 714	26 370	13 184	13 186	13 186	13 186	13 186	95 498	91 628	91 628	91 628
Costa Rica (2011)	77,2	75,8	78,5	66,2	68,6	63,7	58,4	64,6	74,1	72,9	75,4	51,8	74,1	72,9	75,4	75,4
Asisten	187 655	92 064	95 591	3 676	1 967	1 709	1 326	759	567	567	567	1 094	14 843	7 484	7 359	7 359
Total	243 153	121 439	121 714	5 550	2 869	2 681	2 269	1 175	1 094	1 094	1 094	1 094	20 020	10 265	9 755	9 755
Ecuador (2010)	75,5	75,9	75,2	67,3	71,3	63,3	66,4	70,9	61,8	61,8	61,8	66,3	65,3	67,3	67,3	67,3
Asisten	656 156	332 874	323 282	46 215	24 491	21 724	30 779	16 456	14 323	14 323	14 323	42 841	21 458	21 383	21 383	21 383
Total	868 714	438 817	429 897	68 649	34 348	34 301	46 388	23 215	23 173	23 173	23 173	64 646	32 863	31 783	31 783	31 783
El Salvador (2007)	53,8	54,7	52,8	45,6	47,0	43,9	n.a.	n.a.	43,4	43,4	43,4	44,7	43,4	46,5	46,5	46,5
Asisten	194 921	98 823	96 098	372	206	166	n.a.	n.a.	201	201	201	201	115	86	86	86
Total	362 563	180 725	181 838	816	438	378	n.a.	n.a.	450	450	450	450	265	185	185	185
Honduras (2001)	40,6	37,3	43,8	26,8	25,0	28,8	n.a.	n.a.	65,0	62,1	67,8	67,8	62,1	1 507	1 507	1 507
Asisten	174 999	80 355	94 644	7 179	3 403	3 776	n.a.	n.a.	2 786	2 786	2 786	2 786	2 061	2 222	2 222	2 222
Total	431 105	215 226	215 879	26 745	13 637	13 108	n.a.	n.a.	4 283	4 283	4 283	4 283	2 061	2 222	2 222	2 222
México (2010)	67,0	66,1	67,8	58,6	59,6	57,6	52,0	54,6	49,5	49,5	49,5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Asisten	4 514 321	2 247 334	2 266 987	472 408	240 241	232 167	219 746	115 355	104 391	104 391	104 391	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Total	6 741 877	3 400 520	3 341 357	806 189	402 922	403 267	422 407	211 432	210 975	210 975	210 975	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Nicaragua (2005)	56,9	54,7	59,2	58,9	59,2	58,7	57,8	57,9	57,7	57,7	57,7	78,9	76,0	81,6	81,6	81,6
Asisten	205 140	99 229	105 911	10 013	4 956	5 057	10 870	5 380	5 490	5 490	5 490	1 344	635	709	709	709
Total	360 357	181 516	178 841	17 000	8 378	8 622	18 815	9 293	9 522	9 522	9 522	1 704	835	869	869	869
Panamá (2010)	79,7	79,2	80,3	63,4	71,0	55,6	n.a.	n.a.	87,8	85,6	90,2	85,6	85,6	90,2	90,2	90,2
Asisten	142 417	71 814	70 603	17 467	9 900	7 567	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	12 143	6 104	6 039	6 039	6 039
Total	178 668	90 720	87 948	27 567	13 947	13 620	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	13 833	7 135	6 698	6 698	6 698
Paraguay (2012)	n.d.	n.d.	n.d.	34,4	36,3	32,5	33,2	35,1	31,3	31,3	31,3	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Asisten	n.d.	n.d.	n.d.	2 921	1 527	1 394	1 649	863	786	786	786	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Total	n.d.	n.d.	n.d.	8 498	4 208	4 290	4 972	2 458	2 514	2 514	2 514	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

Tabla 4.8-A. Tasa de asistencia escolar de la población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente de 15 a 17 años de edad¹ según sexo

País	Población											
	Total			Indígena			Habla de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Perú ² (2013)	%	73,0	73,0	73,0	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Asisten	1 127 845	565 605	562 240	137 787	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Total	1 543 762	772 290	771 472	178 944	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
R. Dominicana (2010)	%	74,2	73,0	75,3	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Asisten	593 243	291 887	301 356	301 356	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Total	799 699	399 663	400 036	400 036	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Uruguay (2013)	%	78,7	74,5	82,9	82,3	78,1	86,5	n.a.	n.a.	69,9	64,5	75,9
	Asisten	131 672	62 995	68 677	9 478	4 509	4 969	4 969	n.a.	17 436	8 490	8 946
	Total	167 358	84 522	82 836	11 519	5 776	5 743	5 743	n.a.	24 952	13 166	11 786
Venezuela (2011)	%	75,5	73,6	77,5	62,4	60,6	64,3	n.d.	n.d.	74,1	71,9	76,6
	Asisten	1 193 477	591 540	601 937	31 179	15 179	16 000	n.d.	n.d.	650 628	332 613	318 015
	Total	1 580 682	803 648	777 034	49 966	25 068	24 898	n.d.	n.d.	877 867	462 647	415 220

Fuente: Elaboración propia. Para la información estadística véase tabla 2.2. Para la conformación de los niveles educativos por país ver tabla 3.1-A.

¹ Bolivia, Colombia y El Salvador hacen referencia a la población de 14 a 17, 15 a 16, y 16 a 18 años de edad respectivamente. Chile hace referencia a la población de 14 a 17 años. República Dominicana hace referencia a la población de 15 a 18 años.

² Los datos tienen errores muestrales, lo cual puede generar que algunas cifras sean imprecisas.

n.a.: No aplica.

n.d.: No disponible.

Tabla 4.9-A. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente con al menos secundaria alta completa uno, dos y hasta tres años después de la edad normativa según sexo

Edad	Población											
	Total			Indígena			Habla de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
ARGENTINA (2010)												
18 años	33,7	27,5	39,9	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.
19 años	43,6	37,2	50,0	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.
20 años	47,5	41,6	53,5	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.
18 años	240 146	98 669	141 477	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.
19 años	312 496	133 727	178 769	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.
20 años	330 808	145 430	185 378	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.
18 años	713 609	359 286	354 323	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.
19 años	717 028	359 305	357 723	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.
20 años	696 027	349 212	346 815	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.
BRASIL (2010)												
18 años	32,2	26,7	37,8	13,1	10,5	15,8	5,0	5,2	4,8	24,5	19,6	29,7
19 años	43,1	37,2	49,0	15,8	12,9	18,8	5,7	6,9	4,3	34,4	28,7	40,3
20 años	47,8	42,1	53,5	16,4	14,1	19,0	6,3	6,9	5,7	38,9	33,1	45,0
18 años	1 086 132	453 540	632 592	2 152	904	1 248	373	207	166	456 655	187 093	269 562
19 años	1 404 563	608 108	796 455	2 338	967	1 371	373	243	130	605 419	257 977	347 442
20 años	1 620 621	716 485	904 136	2 515	1 145	1 370	457	260	197	707 837	306 793	401 044
18 años	3 370 998	1 697 534	1 673 464	16 468	8 592	7 876	7 457	4 012	3 445	1 860 208	953 890	906 318
19 años	3 261 925	1 635 311	1 626 614	14 827	7 516	7 311	6 601	3 543	3 058	1 760 481	897 426	863 055
20 años	3 392 379	1 700 883	1 691 496	15 356	8 140	7 216	7 204	3 751	3 453	1 817 799	927 115	890 684
COLOMBIA (2005)												
17 años	299	26,1	33,8	11,6	10,0	13,2	5,6	5,0	6,2	23,8	20,3	27,4
18 años	43,7	39,4	48,0	16,7	15,3	18,2	8,6	8,2	8,9	34,3	30,4	38,3
19 años	51,7	48,1	55,2	21,6	20,3	22,8	12,4	12,3	12,6	42,5	39,0	46,0
17 años	234 639	103 447	131 192	3 224	1 423	1 801	668	297	371	20 951	9 046	11 905
18 años	332 605	150 051	182 554	4 557	2 077	2 480	1 031	490	541	29 204	13 066	16 138
19 años	378 406	172 990	205 416	5 360	2 504	2 856	1 357	649	708	34 135	15 501	18 634
17 años	784 913	396 332	388 581	27 788	14 171	13 617	11 965	6 000	5 965	87 976	44 526	43 450
18 años	761 447	380 975	380 472	27 219	13 598	13 621	12 053	5 959	6 094	85 111	43 020	42 091
19 años	731 796	359 510	372 286	24 845	12 324	12 521	10 913	5 297	5 616	80 278	39 776	40 502
COSTA RICA (2011)												
18 años	38,7	34,0	43,4	20,3	17,9	22,5	8,1	8,6	7,7	30,0	25,2	34,7
19 años	46,6	41,8	51,3	26,5	24,4	28,6	14,2	16,8	11,5	35,6	31,4	39,9
20 años	49,9	45,3	54,3	29,1	27,0	31,1	13,4	13,7	13,2	38,7	33,2	44,2
18 años	32 285	14 140	18 145	363	155	208	57	28	29	2 030	846	1 184
19 años	36 650	16 263	20 387	464	216	248	102	62	40	2 189	979	1 210
20 años	40 988	18 587	22 401	491	221	270	92	45	47	2 560	1 103	1 457
18 años	83 390	41 595	41 795	1 791	866	925	703	325	378	6 773	3 360	3 413
19 años	78 633	38 900	39 733	1 754	887	867	717	370	347	6 152	3 118	3 034
20 años	82 210	40 992	41 218	1 687	818	869	685	328	357	6 617	3 323	3 294

Tabla 4.9-A. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente con al menos secundaria alta completa uno, dos y hasta tres años después de la edad normativa según sexo

Edad	Población											
	Total			Indígena			Habla de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
ECUADOR (2010)												
18 años	64,4	63,2	65,6	44,2	47,0	41,5	41,8	45,0	38,6	52,8	50,4	55,4
19 años	65,0	63,9	66,0	42,6	47,0	38,4	40,4	45,1	36,0	53,1	50,2	55,8
20 años	63,7	62,5	64,8	41,1	45,1	37,3	39,0	43,6	34,6	52,1	50,7	53,7
18 años	182 930	90 202	92 728	9 710	5 118	4 592	6 137	3 261	2 876	11 564	5 573	5 991
19 años	173 356	84 425	88 931	8 029	4 324	3 705	5 134	2 775	2 359	10 783	5 007	5 776
20 años	171 227	83 746	87 481	7 887	4 201	3 686	5 100	2 775	2 325	11 106	5 489	5 617
18 años	284 057	142 688	141 369	21 951	10 884	11 067	14 694	7 244	7 450	21 884	11 063	10 821
19 años	266 766	132 043	134 723	18 855	9 207	9 648	12 712	6 151	6 561	20 325	9 979	10 346
20 años	268 932	133 908	135 024	19 212	9 322	9 890	13 082	6 366	6 716	21 297	10 836	10 461
EL SALVADOR (2007)												
19 años	37,2	35,7	38,5	27,7	25,4	29,9	n.a.	n.a.	n.a.	35,9	33,8	38,0
20 años	39,5	38,6	40,4	23,4	23,0	27,8	n.a.	n.a.	n.a.	27,8	28,4	27,1
21 años	40,6	40,3	40,9	33,5	34,8	32,1	n.a.	n.a.	n.a.	33,3	33,9	32,7
19 años	40 801	18 995	21 806	76	33	43	n.a.	n.a.	n.a.	51	24	27
20 años	41 613	19 369	22 244	65	29	36	n.a.	n.a.	n.a.	37	21	16
21 años	39 612	18 520	21 092	75	40	35	n.a.	n.a.	n.a.	36	19	17
19 años	109 727	53 136	56 591	274	130	144	n.a.	n.a.	n.a.	142	71	71
20 años	105 328	50 243	55 085	240	124	116	n.a.	n.a.	n.a.	133	74	59
21 años	97 617	45 994	51 623	224	115	109	n.a.	n.a.	n.a.	108	56	52
HONDURAS (2001)												
18 años	12,2	9,9	14,5	3,3	2,6	4,1	n.a.	n.a.	n.a.	15,6	10,3	20,9
19 años	16,0	13,8	18,1	5,0	3,5	6,4	n.a.	n.a.	n.a.	17,6	14,5	20,4
20 años	16,2	13,8	18,3	4,2	3,8	4,6	n.a.	n.a.	n.a.	18,9	15,9	21,6
18 años	18 758	7 798	10 960	320	132	188	n.a.	n.a.	n.a.	235	78	157
19 años	19 506	8 052	11 454	332	116	216	n.a.	n.a.	n.a.	213	82	131
20 años	21 962	8 936	13 026	339	149	190	n.a.	n.a.	n.a.	231	94	137
18 años	154 112	78 704	75 408	9 652	5 116	4 536	n.a.	n.a.	n.a.	1 505	754	751
19 años	121 627	58 483	63 144	6 681	3 289	3 392	n.a.	n.a.	n.a.	1 208	566	642
20 años	135 967	64 751	71 216	8 074	3 929	4 145	n.a.	n.a.	n.a.	1 224	591	633
MÉXICO (2010)												
18 años	24,3	21,5	27,1	13,7	12,9	14,5	9,7	9,4	10,1	n.a.	n.a.	n.a.
19 años	39,9	36,0	43,5	26,1	23,6	28,4	18,3	18,3	18,4	n.a.	n.a.	n.a.
20 años	43,8	41,5	46,0	29,1	29,1	29,0	20,3	20,7	20,0	n.a.	n.a.	n.a.
18 años	558 197	245 971	312 226	37 875	17 613	20 262	14 673	7 102	7 571	n.a.	n.a.	n.a.
19 años	801 636	353 791	447 845	58 202	25 544	32 658	21 345	10 213	11 132	n.a.	n.a.	n.a.
20 años	945 773	432 433	513 340	69 642	33 501	36 141	27 380	13 397	13 983	n.a.	n.a.	n.a.
18 años	2 297 161	1 146 358	1 150 803	275 786	136 521	139 265	150 620	75 377	75 243	n.a.	n.a.	n.a.
19 años	2 010 846	981 688	1 029 158	222 969	108 069	114 900	116 572	55 954	60 618	n.a.	n.a.	n.a.
20 años	2 157 909	1 042 984	1 114 925	239 382	114 938	124 444	134 620	64 718	69 902	n.a.	n.a.	n.a.

Tabla 4.9-A. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente con al menos secundaria alta completa uno, dos y hasta tres años después de la edad normativa según sexo

Edad	Población											
	Total			Indígena			Habla de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
18 años	8,0	6,3	9,7	3,5	2,6	4,4	4,2	3,3	5,2	11,4	8,9	13,7
19 años	11,7	9,7	13,8	6,6	6,1	7,1	6,8	6,5	7,1	22,4	21,4	23,4
20 años	13,0	10,9	15,1	7,2	7,5	7,0	7,9	7,2	8,6	19,2	11,9	25,5
18 años	9 259	3 639	5 620	180	69	111	236	94	142	57	21	36
19 años	12 911	5 275	7 636	307	143	164	339	162	177	106	51	55
20 años	14 911	6 129	8 782	368	186	182	441	190	251	105	30	75
18 años	115 902	57 767	58 135	5 146	2 604	2 542	5 628	2 884	2 744	500	237	263
19 años	109 903	54 394	55 509	4 674	2 353	2 321	5 000	2 498	2 502	473	238	235
20 años	114 501	56 268	58 233	5 110	2 496	2 614	5 557	2 647	2 910	546	252	294
PANAMÁ (2010)												
18 años	40,8	34,7	47,0	11,0	10,8	11,2	n.a.	n.a.	n.a.	50,6	41,2	60,9
19 años	51,6	45,9	57,4	16,4	16,9	15,9	n.a.	n.a.	n.a.	62,2	53,3	71,9
20 años	54,5	49,5	59,5	19,0	20,7	17,3	n.a.	n.a.	n.a.	65,9	58,1	74,3
18 años	23 904	10 315	13 589	925	460	465	n.a.	n.a.	n.a.	2 463	1 045	1 418
19 años	30 311	13 553	16 758	1 259	650	609	n.a.	n.a.	n.a.	3 344	1 493	1 851
20 años	31 751	14 519	17 232	1 462	791	671	n.a.	n.a.	n.a.	3 552	1 626	1 926
18 años	58 613	29 703	28 910	8 413	4 279	4 134	n.a.	n.a.	n.a.	4 864	2 534	2 330
19 años	58 709	29 515	29 194	7 687	3 847	3 840	n.a.	n.a.	n.a.	5 373	2 800	2 573
20 años	58 279	29 341	28 938	7 699	3 828	3 871	n.a.	n.a.	n.a.	5 390	2 797	2 593
PARAGUAY (2012)												
18 años	n.d.	n.d.	n.d.	3,0	3,4	2,4	2,8	3,3	2,3	n.a.	n.a.	n.a.
19 años	n.d.	n.d.	n.d.	4,8	5,5	4,0	4,1	4,1	4,0	n.a.	n.a.	n.a.
20 años	n.d.	n.d.	n.d.	5,1	5,0	5,2	4,0	3,9	4,1	n.a.	n.a.	n.a.
18 años	n.d.	n.d.	n.d.	84	51	33	46	28	18	n.a.	n.a.	n.a.
19 años	n.d.	n.d.	n.d.	116	66	50	58	29	29	n.a.	n.a.	n.a.
20 años	n.d.	n.d.	n.d.	134	66	68	63	31	32	n.a.	n.a.	n.a.
18 años	n.d.	n.d.	n.d.	2 845	1 484	1 361	1 633	843	790	n.a.	n.a.	n.a.
19 años	n.d.	n.d.	n.d.	2 434	1 199	1 235	1 428	708	720	n.a.	n.a.	n.a.
20 años	n.d.	n.d.	n.d.	2 633	1 325	1 308	1 573	785	788	n.a.	n.a.	n.a.
PERÚ (2013)												
17 años	73,0	73,0	74,0	54,0	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
18 años	79,0	79,0	79,0	64,0	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
19 años	83,0	84,0	82,0	72,0	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
17 años	478 368	233 046	245 322	36 550	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
18 años	475 685	244 067	231 618	43 561	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
19 años	501 896	271 309	230 587	38 487	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

Tabla 4.9-A. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente con al menos secundaria alta completa uno, dos y hasta tres años después de la edad normativa según sexo

Edad	Población											
	Total			Indígena			Habla de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
17 años	654 073	320 793	333 280	68 295	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
18 años	599 932	308 279	291 653	67 609	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
19 años	604 061	323 243	280 818	53 732	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
REPÚBLICA DOMINICANA (2010)												
19 años	43,8	35,8	51,7	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
20 años	46,7	38,8	54,6	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
21 años	51,1	43,3	58,9	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
19 años	80 349	32 612	47 737	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
20 años	93 306	38 994	54 312	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
21 años	89 535	37 801	51 734	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
19 años	183 524	91 220	92 304	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
20 años	199 994	100 435	99 559	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
21 años	175 137	87 268	87 869	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
URUGUAY (2013)												
18 años	57,7	49,4	66,9	65,3	60,2	72,6	n.a.	n.a.	n.a.	41,0	33,0	49,7
19 años	56,8	47,7	65,8	61,1	50,6	71,1	n.a.	n.a.	n.a.	44,0	32,5	57,1
20 años	56,4	50,4	62,9	65,6	58,9	72,9	n.a.	n.a.	n.a.	38,5	36,4	41,1
18 años	31 939	14 368	17 571	2 411	1 302	1 109	n.a.	n.a.	n.a.	3 244	1 368	1 876
19 años	28 054	11 708	16 346	1 985	803	1 182	n.a.	n.a.	n.a.	3 114	1 219	1 895
20 años	29 525	13 558	15 967	2 308	1 084	1 224	n.a.	n.a.	n.a.	2 561	1 322	1 239
18 años	55 388	29 110	26 278	3 692	2 164	1 528	n.a.	n.a.	n.a.	7 912	4 140	3 772
19 años	49 385	24 556	24 829	3 249	1 587	1 662	n.a.	n.a.	n.a.	7 071	3 754	3 317
20 años	52 303	26 923	25 380	3 519	1 839	1 680	n.a.	n.a.	n.a.	6 644	3 627	3 017
VENEZUELA (2011)												
18 años	58,4	52,5	64,4	29,3	24,4	39,6	n.d.	n.d.	n.d.	55,1	49,3	61,6
19 años	63,5	57,9	69,0	34,1	29,6	47,0	n.d.	n.d.	n.d.	60,3	54,6	66,4
20 años	65,6	60,2	71,0	36,3	31,7	52,1	n.d.	n.d.	n.d.	62,5	57,0	68,4
18 años	310 449	140 766	169 683	4 623	1 921	3 140	n.d.	n.d.	n.d.	160 411	75 018	85 393
19 años	335 776	153 066	182 710	5 190	2 214	3 633	n.d.	n.d.	n.d.	172 679	81 446	91 233
20 años	336 136	154 691	181 445	5 050	2 225	3 585	n.d.	n.d.	n.d.	171 613	81 611	90 002
18 años	531 557	268 199	263 358	15 782	7 858	7 924	n.d.	n.d.	n.d.	290 868	152 219	138 649
19 años	529 081	264 312	264 769	15 210	7 482	7 728	n.d.	n.d.	n.d.	286 408	149 035	137 373
20 años	512 360	256 981	255 379	13 898	7 021	6 877	n.d.	n.d.	n.d.	274 717	143 175	131 542

Fuente: Elaboración propia. Para la información estadística véase tabla 2.2. Para la conformación de los niveles educativos por país ver tabla 3.1-A.

¹ Incluye a personas que no necesariamente culminaron el nivel de referencia debido a que no se identificaron niveles concluidos.

² Los datos tienen errores muestrales, lo cual puede generar que algunas cifras sean imprecisas.

n.a.: No aplica.

n.d.: No disponible.

Tabla 4.10-A. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente de 19 a 21 años de edad¹ con al menos secundaria alta completa según sexo

País	Población											
	Total			Indígena			Habla de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Argentina (2010)	%	47,7	41,5	53,8	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
	Concluyó nivel	983 980	429 663	554 317	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
	Total	2 064 021	1 034 181	1 029 840	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Brasil (2010)	%	47,3	41,6	53,0	18,8	16,0	21,6	7,3	8,6	5,9	38,7	33,0
	Concluyó nivel	4 770 555	2 105 139	2 665 416	8 407	3 663	4 744	1 429	867	562	2 097 126	911 218
	Total	10 080 160	5 055 321	5 024 839	44 829	22 870	21 959	19 677	10 138	9 539	5 417 272	2 764 087
Colombia (2005)	%	49,8	46,1	53,5	19,9	18,9	20,9	9,8	9,4	10,2	40,7	37,0
	Concluyó nivel	1 120 934	512 484	608 450	15 663	7 416	8 247	3 760	1 803	1 957	101 800	46 168
	Total	2 249 810	1 112 519	1 137 291	78 745	39 289	39 456	38 335	19 184	19 151	249 888	124 627
Costa Rica (2011)	%	49,2	44,5	53,8	29,5	26,7	32,2	14,9	15,6	14,3	38,3	33,6
	Concluyó nivel	1 199 902	53 757	66 145	1 526	681	845	304	158	146	7 356	3 248
	Total	2 437 742	1 207 999	1 229 743	5 172	2 546	2 626	2 037	1 014	1 023	19 196	9 655
Ecuador ² (2010)	%	64,2	63,1	65,2	41,5	45,9	37,3	39,5	44,3	35,0	52,6	50,5
	Concluyó nivel	505 573	246 337	259 236	23 015	12 351	10 664	14 883	8 083	6 800	32 504	15 676
	Total	787 979	390 276	397 703	55 454	26 893	28 561	37 663	18 239	19 424	61 839	31 062
El Salvador (2007)	%	39,9	39,3	40,4	28,8	27,3	30,3	n.a.	n.a.	n.a.	29,6	30,5
	Concluyó nivel	119 712	55 865	63 847	193	91	102	n.a.	n.a.	n.a.	112	61
	Total	300 380	142 243	158 137	670	333	337	n.a.	n.a.	n.a.	379	200
Honduras (2001)	%	16,9	14,5	19,1	5,0	3,9	5,9	n.a.	n.a.	n.a.	18,8	14,4
	Concluyó nivel	62 350	25 571	36 779	1 020	397	623	n.a.	n.a.	n.a.	657	237
	Total	368 920	176 719	192 201	20 603	10 082	10 521	n.a.	n.a.	n.a.	3 490	1 644
México (2010)	%	43,4	40,7	45,9	29,2	28,5	29,9	20,3	20,7	20,0	n.a.	n.a.
	Concluyó nivel	2 618 309	1 189 473	1 428 836	188 266	88 495	99 771	70 963	34 695	36 268	n.a.	n.a.
	Total	6 034 738	2 922 025	3 112 713	644 915	310 985	333 930	349 159	167 528	181 631	n.a.	n.a.
Nicaragua (2005)	%	13,4	11,2	15,5	7,4	6,9	7,9	8,1	7,1	9,1	21,7	16,0
	Concluyó nivel	43 268	17 902	25 366	1 015	473	542	1 193	507	686	314	112
	Total	323 396	159 278	164 118	13 730	6 832	6 898	14 694	7 185	7 509	1 444	699
Panamá (2010)	%	54,0	48,7	59,3	19,0	20,9	17,2	n.a.	n.a.	n.a.	64,9	56,7
	Concluyó nivel	93 660	42 487	51 173	4 253	2 334	1 919	n.a.	n.a.	n.a.	10 484	4 766
	Total	173 433	87 184	86 249	22 370	11 184	11 186	n.a.	n.a.	n.a.	16 153	8 403

Tabla 4.10-A. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente de 19 a 21 años de edad¹ con al menos secundaria alta completa según sexo

País	Población											
	Total			Indígena			Habla de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Paraguay (2012)	%	n.d.	n.d.	5,1	5,5	4,7	4,1	4,1	4,2	n.a.	n.a.	n.a.
	Concluyó nivel	n.d.	n.d.	356	192	164	172	85	87	n.a.	n.a.	n.a.
	Total	n.d.	n.d.	6 987	3 498	3 489	4 172	2 076	2 096	n.a.	n.a.	n.a.
Perú ³ (2013)	%	69,0	68,0	71,0	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Concluyó nivel	1 352 323	670 269	682 054	106 487	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Total	1 952 980	987 873	965 107	215 750	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
R. Dominicana (2010)	%	49,0	41,2	56,8	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Concluyó nivel	267 704	112 945	154 759	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Total	546 153	273 823	272 330	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Uruguay ² (2013)	%	57,2	50,2	64,7	62,5	54,1	71,2	n.a.	n.a.	40,5	33,1	48,6
	Concluyó nivel	87 218	39 180	48 038	5 914	2 591	3 323	n.a.	n.a.	7 938	3 385	4 553
	Total	152 402	78 112	74 290	9 458	4 789	4 669	n.a.	n.a.	19 617	10 241	9 376
Venezuela (2011)	%	65,0	59,6	70,5	35,5	31,1	50,6	n.d.	n.d.	61,9	56,4	67,9
	Concluyó nivel	1 031 416	473 665	557 751	15 446	6 758	10 999	n.d.	n.d.	526 225	249 602	276 623
	Total	1 585 694	795 065	790 629	43 483	21 758	21 725	n.d.	n.d.	850 056	442 948	407 108

Fuente: Elaboración propia. Para la información estadística véase tabla 2.2. Para la conformación de los niveles educativos por país ver tabla 3.1-A.

¹ Colombia hace referencia a la población entre 18 y 20 años de edad; El Salvador y República Dominicana hacen referencia a la población entre 20 y 22 años de edad. Perú hace referencia a la población de 17 a 19 años de edad.

² Incluye a personas que no necesariamente culminaron el nivel de referencia debido a que no se identificaron niveles concluidos.

³ Los datos tienen errores muestrales, lo cual puede generar que algunas cifras sean imprecisas.

n.a.: No aplica.

n.d.: No disponible.

Tabla 4.11-A. Tasa de asistencia escolar de la población en edad¹ típica para cursar educación superior (licenciatura²) para la población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente según sexo

País	Población															
	Total				Indígena				Hablante de lengua indígena				Afrodescendiente			
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
Argentina (2010)	%	39,8	35,4	44,2	43,6	39,3	47,8	n.a.	n.a.	n.a.	49,5	45,0	54,2	45,0	54,2	
	Asisten	1 104 952	493 158	611 794	30 913	14 010	16 903	16 903	n.a.	n.a.	5 351	2 463	2 888	2 463	2 888	
	Total	2 777 630	1 393 467	1 384 163	70 973	35 637	35 336	35 336	n.a.	n.a.	10 805	5 473	5 332	5 473	5 332	
Bolivia (2012)	%	56,9	56,4	57,4	51,9	52,3	51,5	n.d.	n.d.	50,2	48,5	52,3	48,5	52,3		
	Asisten	247 186	124 521	122 665	88 674	46 633	42 041	42 041	n.d.	n.d.	547	282	265	282	265	
	Total	434 673	220 870	213 803	170 821	89 165	81 656	81 656	n.d.	n.d.	1 089	582	507	582	507	
Brasil (2010)	%	37,8	36,7	38,9	40,4	42,6	38,0	42,5	44,8	40,0	34,9	34,2	35,6	34,2	35,6	
	Asisten	5 085 943	2 477 921	2 608 022	24 753	13 418	11 335	11 335	11 527	6 334	5 193	2 536 279	1 270 552	1 270 552	1 265 727	
	Total	13 451 158	6 752 854	6 698 304	61 297	31 464	29 833	29 833	27 136	14 152	12 984	7 277 481	3 717 975	3 717 975	3 559 506	
Chile (2011)	%	50,1	50,8	49,3	46,5	47,2	45,9	47,9	47,4	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Asisten	668 798	341 973	326 825	56 410	28 029	28 381	28 381	2 896	1 713	1 183	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Total	1 336 218	673 442	662 776	121 249	59 420	61 829	61 829	6 044	3 614	2 430	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Colombia (2005)	%	40,1	38,7	41,4	25,9	26,9	24,9	22,0	23,7	20,4	37,8	36,8	38,8	36,8	38,8	
	Asisten	1 216 240	584 447	631 793	27 569	14 357	13 212	13 212	10 395	5 539	4 856	127 793	62 264	62 264	65 529	
	Total	3 034 723	1 508 851	1 525 872	106 533	53 460	53 073	53 073	47 208	23 381	23 827	337 864	169 153	169 153	168 711	
Costa Rica (2011)	%	51,5	48,5	54,4	42,4	42,9	41,9	35,8	40,3	31,5	43,6	40,3	46,9	40,3	46,9	
	Asisten	168 367	78 694	89 673	2 951	1 463	1 488	1 488	980	539	441	11 314	5 240	11 314	6 074	
	Total	327 132	162 394	164 738	6 963	3 412	3 551	3 551	2 740	1 339	1 401	25 969	13 015	25 969	12 954	
Ecuador (2010)	%	43,9	42,4	45,4	37,2	40,4	34,1	36,9	40,4	33,6	31,6	29,3	33,9	29,3	33,9	
	Asisten	471 121	226 116	245 005	28 776	15 246	13 530	13 530	19 316	10 289	9 027	26 453	12 359	26 453	14 094	
	Total	1 072 036	532 964	539 072	77 405	37 777	39 628	39 628	52 357	25 483	26 874	83 723	42 125	83 723	41 598	
El Salvador (2007)	%	23,9	24,0	23,8	18,6	17,5	19,8	19,8	n.a.	n.a.	17,9	18,8	16,8	18,8	16,8	
	Asisten	97 859	46 811	51 048	176	81	95	95	n.a.	n.a.	93	51	42	51	42	
	Total	410 107	195 379	214 728	944	463	481	481	n.a.	n.a.	521	271	250	271	250	
Honduras (2001)	%	24,0	21,8	26,1	13,3	12,5	14,1	14,1	n.a.	n.a.	38,1	33,3	42,5	33,3	42,5	
	Asisten	125 497	55 676	69 821	4 034	1 905	2 129	2 129	n.a.	n.a.	1 903	799	1 104	799	1 104	
	Total	523 032	255 423	267 609	30 255	15 198	15 057	15 057	n.a.	n.a.	4 995	2 398	2 597	2 398	2 597	
México (2010)	%	36,0	36,1	35,9	24,8	26,0	23,7	17,7	17,7	19,0	16,4	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Asisten	3 001 736	1 469 826	1 531 910	228 491	116 486	112 005	112 005	88 435	46 191	42 244	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Total	8 331 899	4 068 383	4 263 516	920 701	447 506	473 195	473 195	499 779	242 905	256 874	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Nicaragua (2005)	%	32,9	31,0	34,7	31,8	32,1	31,6	31,6	31,8	30,8	32,8	40,4	50,7	40,4	50,7	
	Asisten	144 441	67 264	77 177	6 012	3 032	2 980	2 980	6 461	3 102	3 359	889	378	889	511	
	Total	439 298	217 045	222 253	18 876	9 436	9 440	9 440	20 322	10 069	10 253	1 944	936	1 944	1 008	
Panamá (2010)	%	40,3	37,1	43,5	26,6	31,6	21,5	n.a.	n.a.	n.a.	43,7	38,1	49,7	38,1	49,7	
	Asisten	93 454	43 372	50 082	8 180	4 886	3 294	3 294	n.a.	n.a.	n.a.	11 934	4 170	11 934	5 011	
	Total	232 046	116 887	115 159	30 783	15 463	15 320	15 320	n.a.	n.a.	n.a.	31 228	10 937	31 228	10 080	
Paraguay (2012)	%	n.d.	n.d.	n.d.	15,0	15,9	14,1	13,3	14,5	12,1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Asisten	n.d.	n.d.	n.d.	1 475	792	663	663	772	423	349	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Total	n.d.	n.d.	n.d.	9 832	4 982	4 850	4 850	5 805	2 919	2 886	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	

Tabla 4.11-A. Tasa de asistencia escolar de la población en edad¹ típica para cursar educación superior (licenciatura²) para la población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente según sexo

País	Población											
	Total			Indígena			Hablaante de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Perú ³ (2013)	%	58,0	57,0	59,0	55,0	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Asisten	1 340 737	670 338	670 399	133 080	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Total	2 326 267	1 184 517	1 141 750	243 909	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
R. Dominicana (2010)	%	39,7	35,1	44,4	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Asisten	290 024	128 193	161 831	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Total	729 677	365 043	364 634	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Uruguay (2013)	%	43,6	37,1	50,5	47,8	38,8	57,9	n.a.	n.a.	33,1	26,3	40,5
	Asisten	90 580	39 796	50 784	6 284	2 696	3 588	n.a.	n.a.	9 111	3 785	5 326
	Total	207 790	107 222	100 568	13 150	6 953	6 197	n.a.	n.a.	27 529	14 381	13 148
Venezuela (2011)	%	51,2	46,3	56,1	36,7	32,9	40,5	n.d.	n.d.	47,5	42,4	53,1
	Asisten	1 083 239	491 888	591 351	21 750	9 739	12 011	n.d.	n.d.	542 129	252 494	289 635
	Total	2 117 251	1 063 264	1 053 987	59 265	29 616	29 649	n.d.	n.d.	1 140 924	595 167	545 757

Fuente: Elaboración propia. Para la información estadística véase tabla 2.2. Para la conformación de los niveles educativos por país ver tabla 3.1-A.

¹ En Bolivia se toman sólo las edades de 18 y 19 años. Perú comprende el rango de edad de 17 a 21 años.

² Se toman cuatro años después de las edades de conclusión de la secundaria alta.

³ Los datos tienen errores muestrales, lo cual puede generar que algunas cifras sean imprecisas.

n.a.: No aplica.

n.d.: No disponible.

Tabla 4.12-A. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente con al menos educación superior (licenciatura) completa uno, dos y hasta tres años después de la edad para concluirla según sexo

Edad	Población											
	Total			Indígena			Habla de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
22 años	3,9	2,7	5,2	n.d.	n.a.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.
23 años	5,9	4,1	7,7	n.d.	n.a.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.
24 años	7,9	5,6	10,3	n.d.	n.a.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.
22 años	25 578	8 733	16 845	n.d.	n.a.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.
23 años	38 259	13 246	25 013	n.d.	n.a.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.
24 años	51 909	18 198	33 711	n.d.	n.a.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.
22 años	649 364	324 165	325 199	n.d.	n.a.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.
23 años	650 536	323 799	326 737	n.d.	n.a.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.
24 años	653 256	325 616	327 640	n.d.	n.a.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.
BRASIL (2010)												
22 años	5,0	3,7	6,4	1,3	1,5	1,1	0,5	0,9	0,0	2,6	1,8	3,5
23 años	8,0	6,0	10,0	1,0	0,9	1,1	0,3	0,4	0,3	4,1	2,9	5,3
24 años	9,9	7,5	12,3	1,6	0,9	2,4	0,3	0,2	0,4	4,8	3,5	6,2
22 años	176 919	64 156	112 763	186	108	78	27	27	0	49 052	17 234	31 818
23 años	272 703	101 366	171 337	144	67	77	18	11	7	74 512	27 114	47 398
24 años	345 497	130 962	214 535	228	67	161	19	7	12	89 250	33 187	56 063
22 años	3 505 031	1 754 557	1 750 474	14 000	7 138	6 862	5 820	2 996	2 824	1 883 817	962 492	921 325
23 años	3 416 674	1 702 940	1 713 734	14 178	7 446	6 732	5 817	3 050	2 767	1 817 908	923 591	894 317
24 años	3 500 925	1 750 160	1 750 765	14 082	7 280	6 802	5 767	2 966	2 801	1 855 246	945 322	909 924
COLOMBIA (2005)												
21 años	23,2	20,3	26,0	5,9	5,3	6,6	3,3	2,8	3,8	16,2	13,7	18,7
22 años	23,6	20,6	26,4	5,6	4,7	6,5	3,2	2,8	3,7	16,3	14,0	18,6
23 años	24,0	21,1	26,7	5,6	5,1	6,2	3,1	2,8	3,4	16,3	14,3	18,3
21 años	167 689	72 101	95 588	1 477	663	814	381	160	221	12 700	5 324	7 376
22 años	169 104	72 433	96 671	1 353	571	782	345	148	197	12 579	5 343	7 236
23 años	176 234	75 701	100 533	1 333	597	736	326	146	180	13 148	5 661	7 487
21 años	722 902	354 764	368 138	24 904	12 526	12 378	11 478	5 670	5 808	78 316	38 938	39 378
22 años	717 486	351 406	366 080	24 066	12 062	12 004	10 732	5 354	5 378	77 013	38 213	38 800
23 años	734 617	358 218	376 399	23 651	11 697	11 954	10 510	5 150	5 360	80 446	39 579	40 867
COSTA RICA (2011)												
22 años	22,1	19,2	24,9	9,8	8,5	11,3	3,7	4,4	3,0	12,9	9,6	16,3
23 años	23,2	20,2	26,2	12,4	10,3	14,4	5,9	5,8	6,0	13,4	10,4	16,7
24 años	23,7	20,5	26,7	10,7	7,2	14,4	5,5	3,3	7,7	14,0	11,6	16,4
22 años	18 244	7 830	10 414	181	83	98	24	14	10	886	335	551
23 años	18 921	8 179	10 742	213	87	126	37	18	19	925	369	556
24 años	19 229	8 190	11 039	185	64	121	35	11	24	962	400	562
22 años	82 629	40 880	41 749	1 842	975	867	644	315	329	6 864	3 483	3 381
23 años	81 504	40 547	40 957	1 717	845	872	630	312	318	6 883	3 551	3 332
24 años	81 238	39 954	41 284	1 734	891	843	641	331	310	6 887	3 451	3 436

Tabla 4.12-A. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente con al menos educación superior (licenciatura) completa uno, dos y hasta tres años después de la edad para concluirla según sexo

Edad	Población															
	Total				Indígena				Habla de lengua indígena				Afrodescendiente			
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
	ECUADOR* (2010)															
22 años	28,4	25,9	30,8	9,3	9,7	8,9	8,2	8,6	7,9	13,2	10,9	15,7				
23 años	28,3	25,9	30,6	9,2	10,0	8,4	8,3	9,1	7,7	12,8	10,8	14,9				
24 años	28,0	25,9	30,1	9,4	10,0	8,7	8,3	9,2	7,6	13,0	10,6	15,4				
22 años	75,201	34 183	41 018	1 777	900	877	1 080	548	532	2 804	1 195	1 609				
23 años	72 412	32 753	39 659	1 679	879	800	1 044	545	499	2 664	1 151	1 513				
24 años	69 884	31 700	38 184	1 591	831	760	977	519	458	2 636	1 088	1 548				
22 años	265 209	131 821	133 388	19 154	9 312	9 842	13 102	6 339	6 763	21 233	10 971	10 262				
23 años	256 293	126 553	129 740	18 305	8 816	9 489	12 511	5 999	6 512	20 765	10 617	10 148				
24 años	249 411	122 533	126 878	17 014	8 321	8 693	11 710	5 671	6 039	20 337	10 290	10 047				
	EL SALVADOR (2007)															
23 años	6,4	6,1	6,6	5,6	8,2	3,6	n.a.	n.a.	n.a.	7,6	5,1	10,9				
24 años	7,3	7,3	7,4	5,7	7,1	4,2	n.a.	n.a.	n.a.	1,6	1,5	1,7				
25 años	8,2	8,0	8,3	4,9	4,8	5,1	n.a.	n.a.	n.a.	8,2	10,2	5,9				
23 años	5 876	2 629	3 247	11	7	4	n.a.	n.a.	n.a.	8	3	5				
24 años	6 904	3 140	3 764	11	7	4	n.a.	n.a.	n.a.	2	1	1				
25 años	7 615	3 395	4 220	9	4	5	n.a.	n.a.	n.a.	9	6	3				
23 años	92 142	42 864	49 278	197	85	112	n.a.	n.a.	n.a.	105	59	46				
24 años	94 020	42 894	51 126	194	99	95	n.a.	n.a.	n.a.	127	67	60				
25 años	93 168	42 616	50 552	182	83	99	n.a.	n.a.	n.a.	110	59	51				
	HONDURAS (2001)															
22 años	5,2	4,7	5,7	1,0	0,8	1,1	n.a.	n.a.	n.a.	6,5	6,3	6,6				
23 años	5,5	5,1	5,9	1,0	1,0	1,0	n.a.	n.a.	n.a.	6,2	4,4	7,7				
24 años	5,7	5,4	5,9	1,5	1,6	1,3	n.a.	n.a.	n.a.	7,0	6,9	7,1				
22 años	6 367	2 776	3 591	69	29	40	n.a.	n.a.	n.a.	68	32	36				
23 años	6 293	2 790	3 503	63	31	32	n.a.	n.a.	n.a.	63	21	42				
24 años	5 888	2 658	3 230	85	46	39	n.a.	n.a.	n.a.	71	33	38				
22 años	121 924	59 052	62 872	7 120	3 566	3 554	n.a.	n.a.	n.a.	1 054	509	545				
23 años	113 544	54 242	59 302	6 301	3 143	3 158	n.a.	n.a.	n.a.	1 021	474	547				
24 años	103 696	49 171	54 525	5 825	2 891	2 934	n.a.	n.a.	n.a.	1 014	479	535				
	MÉXICO (2010)															
22 años	10,9	9,4	12,3	5,5	5,2	5,7	2,6	2,5	2,7	n.a.	n.a.	n.a.				
23 años	15,2	13,6	16,6	6,6	6,4	6,8	3,4	3,5	3,4	n.a.	n.a.	n.a.				
24 años	17,8	16,5	18,9	8,0	7,9	8,0	4,1	4,3	3,9	n.a.	n.a.	n.a.				
22 años	220 654	92 715	127 939	11 863	5 372	6 491	3 119	1 458	1 661	n.a.	n.a.	n.a.				
23 años	295 804	128 528	167 276	13 512	6 231	7 281	4 148	2 023	2 125	n.a.	n.a.	n.a.				
24 años	337 201	151 232	185 969	15 500	7 955	7 545	4 822	2 444	2 378	n.a.	n.a.	n.a.				
22 años	2 029 568	990 980	1 038 588	217 046	103 989	113 057	121 113	59 019	62 094	n.a.	n.a.	n.a.				
23 años	1 949 620	941 706	1 007 914	203 808	97 365	106 443	120 829	57 788	63 041	n.a.	n.a.	n.a.				
24 años	1 898 710	915 910	982 800	194 618	95 149	99 469	117 366	56 321	61 045	n.a.	n.a.	n.a.				

Tabla 4.12-A. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente con al menos educación superior (licenciatura) completa uno, dos y hasta tres años después de la edad para concluirla según sexo

Edad	Población											
	Total			Indígena			Habla de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
22 años	6,5	5,0	8,0	3,1	2,5	3,7	2,7	2,1	3,2	7,2	4,7	9,7
23 años	7,9	6,4	9,5	3,9	3,5	4,3	3,5	2,6	4,3	9,0	5,3	12,0
24 años	8,6	7,3	9,9	4,5	4,0	5,1	3,3	2,8	3,9	8,3	6,9	9,5
22 años	7 390	2 828	4 562	142	57	85	136	53	83	37	12	25
23 años	8 513	3 373	5 140	165	72	93	165	61	104	43	11	32
24 años	9 065	3 763	5 302	184	81	103	148	62	86	42	17	25
22 años	113 661	56 541	57 120	4 587	2 308	2 279	5 059	2 478	2 581	511	254	257
23 años	107 148	52 875	54 273	4 242	2 070	2 172	4 723	2 304	2 419	476	209	267
24 años	105 314	51 797	53 517	4 061	2 022	2 039	4 422	2 202	2 220	509	247	262
PANAMÁ (2010)												
22 años	10,3	7,6	13,0	1,7	2,0	1,3	n.a.	n.a.	n.a.	12,3	8,8	16,1
23 años	13,2	9,8	16,6	2,4	2,1	2,6	n.a.	n.a.	n.a.	15,3	10,4	20,6
24 años	15,7	11,8	19,7	3,0	2,6	3,3	n.a.	n.a.	n.a.	18,6	12,7	24,9
22 años	5 631	2 098	3 533	112	67	45	n.a.	n.a.	n.a.	616	229	387
23 años	7 358	2 756	4 602	158	70	88	n.a.	n.a.	n.a.	795	282	513
24 años	8 783	3 291	5 492	196	88	108	n.a.	n.a.	n.a.	973	344	629
22 años	54 744	27 643	27 101	6 671	3 310	3 361	n.a.	n.a.	n.a.	5 015	2 613	2 402
23 años	55 904	28 264	27 640	6 682	3 336	3 346	n.a.	n.a.	n.a.	5 196	2 710	2 486
24 años	55 852	27 987	27 865	6 633	3 324	3 309	n.a.	n.a.	n.a.	5 223	2 700	2 523
PARAGUAY (2012)												
22 años	n.d.	n.d.	n.d.	0,6	0,6	0,7	0,4	0,3	0,6	n.a.	n.a.	n.a.
23 años	n.d.	n.d.	n.d.	0,7	0,5	0,8	0,3	0,1	0,5	n.a.	n.a.	n.a.
24 años	n.d.	n.d.	n.d.	0,8	0,6	1,1	0,6	0,5	0,7	n.a.	n.a.	n.a.
22 años	n.d.	n.d.	n.d.	16	8	8	6	2	4	n.a.	n.a.	n.a.
23 años	n.d.	n.d.	n.d.	14	6	8	4	1	3	n.a.	n.a.	n.a.
24 años	n.d.	n.d.	n.d.	16	6	10	7	3	4	n.a.	n.a.	n.a.
22 años	n.d.	n.d.	n.d.	2 471	1 272	1 199	1 478	782	696	n.a.	n.a.	n.a.
23 años	n.d.	n.d.	n.d.	2 070	1 119	951	1 248	674	574	n.a.	n.a.	n.a.
24 años	n.d.	n.d.	n.d.	1 930	1 012	918	1 137	598	539	n.a.	n.a.	n.a.
PERU ⁽³⁾ (2013)												
21 años	4,0	3,0	4,0	2,0	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
22 años	10,0	8,0	11,0	3,0	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
23 años	12,0	10,0	14,0	2,0	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
21 años	17 436	6 194	11 242	906	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
22 años	47 615	20 308	27 307	1 311	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
23 años	58 058	25 579	32 479	1 035	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
21 años	482 797	231 125	251 672	47 827	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
22 años	480 812	240 079	240 733	43 606	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
23 años	498 395	264 133	234 262	46 180	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

Tabla 4.12-A. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente con al menos educación superior (licenciatura) completa uno, dos y hasta tres años después de la edad para concluirla según sexo

Edad	Población											
	Total			Indígena			Habla de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
	REPÚBLICA DOMINICANA (2010)											
23 años	3,8	2,5	5,1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
24 años	5,2	3,4	7,0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
25 años	6,2	4,2	8,4	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
23 años	6 315	2 072	4 243	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
24 años	8 455	2 780	5 675	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
25 años	10 412	3 562	6 850	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
23 años	166 995	84 525	82 470	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
24 años	163 786	82 278	81 508	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
25 años	166 983	84 983	82 000	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	URUGUAY ¹ (2013)											
22 años	30,4	22,6	37,8	23,5	14,0	32,3	n.a.	n.a.	n.a.	15,1	11,5	18,2
23 años	28,7	23,5	33,8	33,4	29,1	36,8	n.a.	n.a.	n.a.	16,3	8,8	21,7
24 años	28,8	24,2	33,7	28,2	20,2	39,3	n.a.	n.a.	n.a.	16,6	12,0	22,1
22 años	15 175	5 486	9 689	846	240	606	n.a.	n.a.	n.a.	921	326	595
23 años	14 408	5 829	8 579	1 023	391	632	n.a.	n.a.	n.a.	925	211	714
24 años	13 880	5 976	7 904	823	341	482	n.a.	n.a.	n.a.	834	326	508
22 años	49 915	24 255	25 660	3 593	1 718	1 875	n.a.	n.a.	n.a.	6 088	2 824	3 264
23 años	50 180	24 803	25 377	3 060	1 344	1 716	n.a.	n.a.	n.a.	5 685	2 402	3 283
24 años	48 126	24 688	23 438	2 915	1 688	1 227	n.a.	n.a.	n.a.	5 028	2 726	2 302
	VENEZUELA (2011)											
22 años	38,3	31,3	45,3	17,9	13,0	36,2	n.d.	n.d.	n.d.	34,2	27,6	41,2
23 años	37,6	30,4	44,8	17,7	12,6	35,6	n.d.	n.d.	n.d.	33,3	26,6	40,5
24 años	37,0	29,5	44,3	16,4	11,1	33,4	n.d.	n.d.	n.d.	32,5	25,6	40,0
22 años	201 087	81 806	119 281	2 419	887	2 419	n.d.	n.d.	n.d.	96 116	40 079	56 037
23 años	187 006	75 521	111 485	2 289	820	2 289	n.d.	n.d.	n.d.	88 930	36 811	52 119
24 años	178 243	70 866	107 377	2 083	720	2 083	n.d.	n.d.	n.d.	84 469	34 394	50 075
22 años	524 809	261 220	263 589	13 510	6 833	6 677	n.d.	n.d.	n.d.	281 280	145 267	136 013
23 años	497 191	248 305	248 886	12 916	6 483	6 433	n.d.	n.d.	n.d.	267 214	138 518	128 696
24 años	482 036	239 847	242 189	12 702	6 464	6 238	n.d.	n.d.	n.d.	259 666	134 446	125 220

Fuente: Elaboración propia. Para la información estadística véase tabla 2.2. Para la conformación de los niveles educativos por país ver tabla 3.1-A.

¹ En licenciatura se pueden encontrar también aquellas personas cuyo máximo nivel es la secundaria alta, pero por la forma de desagregación de los datos no fue posible clasificarlos de manera adecuada.

² Incluye a personas que no necesariamente culminaron el nivel de referencia debido a que no se identificaron niveles concluidos.

³ La Licenciatura sólo comprende estudios universitarios. Los datos tienen errores muestrales, lo cual puede generar que algunas cifras sean imprecisas.

n.a.: No aplica.

n.d.: No disponible.

Tabla 4.13-A. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente de 27 a 29 años de edad con al menos licenciatura completa según sexo

País	Población															
	Total				Indígena				Habla de lengua indígena				Afrodescendiente			
	Total	Hombres	Mujeres	%	Total	Hombres	Mujeres	%	Total	Hombres	Mujeres	%	Total	Hombres	Mujeres	%
Argentina (2010)	%	14,4	10,9	17,9	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
	Concluyó nivel	272 979	101 875	171 104	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
	Total	1 893 377	937 946	955 431	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Brasil (2010)	%	13,7	11,3	16,0	3,9	3,5	4,4	1,7	1,7	1,8	1,7	6,9	5,4	5,4	8,5	
	Concluyó nivel	1 417 952	576 282	841 670	1 509	690	819	262	262	136	126	370 859	144 651	226 208	226 208	
	Total	10 352 124	5 099 628	5 252 496	38 357	19 656	18 701	15 194	15 194	7 652	7 542	5 360 724	2 684 448	2 676 276	2 676 276	
Colombia ¹ (2005)	%	23,5	21,2	25,7	5,4	5,0	5,8	2,7	2,7	2,5	2,9	16,4	14,6	14,6	18,2	
	Concluyó nivel	439 444	191 204	248 240	3 164	1 444	1 720	813	813	381	432	32 278	13 901	18 377		
	Total	1 868 853	902 539	966 314	58 495	28 947	29 548	30 128	30 128	14 984	15 144	196 336	95 499	100 837		
Costa Rica (2011)	%	24,6	22,1	27,1	13,1	10,9	15,1	3,9	3,9	3,9	3,9	14,8	13,3	13,3	16,4	
	Concluyó nivel	53 464	23 221	30 243	620	248	372	60	60	29	31	2 867	1 315	1 552		
	Total	216 974	105 229	111 745	4 737	2 272	2 465	1 554	1 554	749	805	19 407	9 923	9 484		
Ecuador ² (2010)	%	25,4	23,5	27,3	7,3	8,4	6,2	7,0	7,0	8,2	5,8	12,0	9,9	14,1		
	Concluyó nivel	180 194	81 270	98 924	3 483	1 936	1 547	2 345	2 345	1 325	1 020	6 987	2 914	4 073		
	Total	709 243	346 280	362 963	47 953	23 146	24 807	33 708	33 708	16 231	17 477	58 268	29 473	28 795		
El Salvador (2007)	%	9,0	9,0	9,0	7,2	6,9	7,5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	5,5	6,3	4,7		
	Concluyó nivel	24 549	11 030	13 519	42	17	25	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	20	12	8		
	Total	272 022	122 354	149 668	580	248	332	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	362	190	172		
Honduras (2001)	%	6,2	6,1	6,3	1,4	1,5	1,2	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	6,2	5,8	6,5		
	Concluyó nivel	14 835	6 929	7 906	178	94	84	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	144	62	82		
	Total	239 253	112 980	126 273	13 025	6 286	6 739	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	2 340	1 074	1 266		
México (2010)	%	19,2	18,4	19,9	7,9	8,2	7,6	4,7	4,7	5,3	4,1	n.a.	n.a.	n.a.		
	Concluyó nivel	980 819	448 550	532 269	38 440	19 090	19 350	14 943	14 943	8 169	6 774	n.a.	n.a.	n.a.		
	Total	5 115 681	2 437 461	2 678 220	487 884	232 683	255 201	320 450	320 450	154 251	166 199	n.a.	n.a.	n.a.		
Nicaragua (2005)	%	8,7	7,9	9,4	4,6	4,5	4,7	4,3	4,3	4,0	4,6	8,9	5,8	11,6		
	Concluyó nivel	20 214	8 907	11 307	430	213	217	448	448	202	246	85	26	59		
	Total	233 116	112 192	120 924	9 340	4 693	4 647	10 421	10 421	5 091	5 330	958	448	510		
Panamá (2010)	%	19,9	15,1	24,6	3,6	3,5	3,7	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	23,1	16,2	30,5		
	Concluyó nivel	31 673	12 024	19 649	612	298	314	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	1 282	1 282	2 294		
	Total	159 508	79 607	79 901	17 225	8 627	8 598	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	15 454	7 927	7 527		
Paraguay (2012)	%	n.d.	n.d.	n.d.	1,4	1,5	1,3	0,9	0,9	1,1	0,6	n.a.	n.a.	n.a.		
	Concluyó nivel	n.d.	n.d.	n.d.	69	39	30	26	26	17	9	n.a.	n.a.	n.a.		
	Total	n.d.	n.d.	n.d.	4 831	2 550	2 281	2 970	2 970	1 557	1 413	n.a.	n.a.	n.a.		

Tabla 4.13-A. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente de 27 a 29 años de edad con al menos licenciatura completa según sexo

País	Población															
	Total				Indígena				Habla de lengua indígena				Afrodescendiente			
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
Perú ³ (2013)	%	15,0	15,0	16,0	5,0	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Concluyó nivel	197 886	100 502	97 384	7 965	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Total	1 311 286	684 869	626 417	151 621	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
R. Dominicana (2010)	%	9,1	6,3	11,9	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Concluyó nivel	40 727	14 055	26 672	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Total	447 533	223 511	224 022	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Uruguay ² (2013)	%	28,0	23,8	32,0	29,5	23,6	34,5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	14,2	12,5	15,6	
	Concluyó nivel	38 806	15 882	22 924	2 658	964	1 694	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	2 281	935	1 346	
	Total	138 483	66 792	71 691	8 995	4 082	4 913	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	16 099	7 488	8 611	
Venezuela (2011)	%	34,5	26,6	42,1	14,6	10,0	28,6	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	29,7	22,6	37,2	
	Concluyó nivel	468 992	179 038	289 954	5 020	1 684	5 020	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	219 501	86 062	133 439	
	Total	1 361 262	672 155	689 107	34 324	16 795	17 529	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	740 123	381 541	358 582	

Fuente: Elaboración propia. Para la información estadística véase tabla 2.2. Para la conformación de los niveles educativos por país ver tabla 3.1-A.

¹ En licenciatura se pueden encontrar también aquellas personas cuyo máximo nivel es la secundaria alta, pero por la forma de desagregación de los datos no fue posible clasificarlos de manera adecuada.

² Incluye a personas que no necesariamente culminaron el nivel de referencia debido a que no se identificaron niveles concluidos.

³ La licenciatura comprende sólo estudios universitarios. Los datos tienen errores muestrales, lo cual puede generar que algunas cifras sean imprecisas.

n.a.: No aplica.

n.d.: No disponible.

Tabla 4.14-A. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente entre 30 y 59 años que logró concluir al menos la educación primaria según sexo

País	Población															
	Total				Indígena				Habla de lengua indígena				Afrodescendiente			
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
	%	70,4	69,2	71,5	35,4	37,4	33,3	22,9	25,8	20,0	65,8	65,4	66,2			
Colombia (2005)	Abs. Numerador	9 962 676	4 676 624	5 286 052	132 144	70 010	62 134	36 557	20 552	16 005	898 070	434 028	464 042			
	Abs. Denominador	14 146 261	6 755 871	7 390 390	373 689	187 331	186 358	159 628	79 542	80 086	1 364 362	663 238	701 124			
Costa Rica (2011)	%	84,6	84,5	84,7	69,3	70,1	68,6	42,5	48,7	35,7	79,4	79,3	79,6			
	Abs. Numerador	1 345 598	645 136	700 462	26 240	13 271	12 969	3 888	2 312	1 576	99 518	51 913	47 605			
	Abs. Denominador	1 590 466	763 923	826 543	37 838	18 932	18 906	9 153	4 743	4 410	125 273	65 465	59 808			
Ecuador ¹ (2010)	%	90,3	91,2	89,5	69,2	79,0	59,8	66,5	77,2	56,6	87,0	87,2	86,8			
	Abs. Numerador	4 244 961	2 091 768	2 153 193	186 378	103 671	82 707	135 461	75 646	59 815	280 111	143 522	136 589			
	Abs. Denominador	4 701 183	2 294 605	2 406 578	269 387	131 196	138 191	203 564	97 933	105 631	321 851	164 556	157 295			
El Salvador (2007)	%	53,1	57,9	49,3	39,7	44,0	36,3	n.a.	n.a.	n.a.	42,7	48,1	36,3			
	Abs. Numerador	907 295	436 469	470 826	1 497	725	772	n.a.	n.a.	n.a.	1 060	644	416			
	Abs. Denominador	1 709 958	754 082	955 876	3 775	1 649	2 126	n.a.	n.a.	n.a.	2 485	1 339	1 146			
Honduras (2001)	%	44,5	44,8	44,3	22,0	24,4	19,6	n.a.	n.a.	n.a.	66,7	68,5	65,3			
	Abs. Numerador	643 116	312 635	330 481	17 919	9 877	8 042	n.a.	n.a.	n.a.	9 314	4 235	5 079			
	Abs. Denominador	1 445 370	698 614	746 756	81 437	40 471	40 966	n.a.	n.a.	n.a.	13 958	6 178	7 780			
México (2010)	%	79,4	80,9	78,0	51,7	58,1	45,8	45,4	53,2	38,0	n.a.	n.a.	n.a.			
	Abs. Numerador	31 036 109	15 025 762	16 010 347	1 748 869	943 478	805 391	1 172 485	670 206	502 279	n.a.	n.a.	n.a.			
	Abs. Denominador	39 089 408	18 573 714	20 515 694	3 382 258	1 624 218	1 758 040	2 582 134	1 260 868	1 321 266	n.a.	n.a.	n.a.			
Nicaragua (2005)	%	49,1	49,3	49,0	38,7	43,0	34,7	41,8	44,6	39,3	74,0	70,1	77,3			
	Abs. Numerador	669 472	317 076	352 396	20 392	10 945	9 447	22 680	11 641	11 039	4 590	1 965	2 625			
	Abs. Denominador	1 362 859	643 186	719 673	52 645	25 442	27 203	54 211	26 098	28 113	6 200	2 802	3 398			
Panamá (2010)	%	86,0	85,9	86,2	46,8	56,7	37,0	n.a.	n.a.	n.a.	94,6	93,8	95,4			
	Abs. Numerador	1 035 508	517 213	518 295	45 372	27 507	17 865	n.a.	n.a.	n.a.	118 302	60 849	57 453			
	Abs. Denominador	1 203 468	602 218	601 250	96 853	48 525	48 328	n.a.	n.a.	n.a.	125 079	64 877	60 202			

Tabla 4.14-A. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente entre 30 y 59 años que logró concluir al menos la educación primaria según sexo

País	Población											
	Total			Indígena			Habla de lengua indígena			Afrodescendiente		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Paraguay (2012)	%	n.d.	n.d.	15,1	19,4	10,3	13,8	18,1	9,2	n.a.	n.a.	n.a.
	Abs. Numerador	n.d.	n.d.	4 102	2 780	1 322	2 467	1 679	788	n.a.	n.a.	n.a.
	Abs. Denominador	n.d.	n.d.	27 170	14 306	12 864	17 849	9 278	8 571	n.a.	n.a.	n.a.
R. Dominicana (2010)	%	76,0	74,4	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Abs. Numerador	2 396 997	1 176 642	1 220 355	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Abs. Denominador	3 154 301	1 581 297	1 573 004	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Uruguay ¹ (2013)	%	99,6	99,6	99,6	99,7	99,5	n.a.	n.a.	n.a.	99,2	99,1	99,3
	Abs. Numerador	1 264 499	610 701	653 798	34 177	44 183	n.a.	n.a.	n.a.	123 664	56 662	67 002
	Abs. Denominador	1 269 427	613 329	656 098	34 292	44 415	n.a.	n.a.	n.a.	124 657	57 152	67 505
Venezuela (2011)	%	83,4	81,0	85,8	49,7	56,3	n.d.	n.d.	n.d.	82,1	79,5	84,8
	Abs. Numerador	8 222 087	3 927 830	4 294 257	101 817	57 356	n.d.	n.d.	n.d.	4 459 176	2 244 953	2 214 223
	Abs. Denominador	9 855 998	4 851 331	5 004 667	204 819	101 877	n.d.	n.d.	n.d.	5 433 711	2 822 823	2 610 888

Fuente: Elaboración propia. Para la información estadística véase tabla 2.2. Para la conformación de los niveles educativos por país ver tabla 3.1-A.

¹ Incluye a personas que no necesariamente culminaron el nivel de referencia debido a que no se identificaron niveles concluidos.

n.a.: No aplica.

n.d.: No disponible.

Tabla 4.15-A. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente entre 30 y 59 años que logró concluir al menos la educación secundaria baja según sexo

País	Población															
	Total				Indígena				Habla de lengua indígena				Afrodescendiente			
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
Argentina ¹ (2010)	%	86,0	84,9	87,0	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	
	Abs. Numerador	12 206 923	5 867 933	6 338 990	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	
	Abs. Denominador	14 196 216	6 907 991	7 288 225	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	
Brasil ¹ (2010)	%	52,7	50,3	54,9	32,6	31,2	33,9	16,1	19,4	12,5	43,9	41,4	46,4	46,4	46,4	
	Abs. Numerador	38 420 386	17 734 927	20 685 459	77 637	37 032	40 605	12 725	8 022	4 703	15 792 625	7 345 970	8 446 655	8 446 655	8 446 655	
	Abs. Denominador	72 894 704	35 236 334	37 658 370	238 326	118 579	119 747	78 996	41 399	37 597	35 977 907	17 762 306	18 215 601	18 215 601	18 215 601	
Colombia (2005)	%	40,0	38,8	41,1	14,7	15,0	14,4	9,0	9,7	8,3	34,7	34,2	35,1	34,2	35,1	
	Abs. Numerador	5 655 579	2 618 785	3 036 794	54 980	28 097	26 883	14 362	7 746	6 616	472 796	226 737	246 059	226 737	246 059	
	Abs. Denominador	14 146 261	6 755 871	7 390 390	373 689	187 331	186 358	159 628	79 542	80 086	1 364 362	663 238	701 124	663 238	701 124	
Costa Rica (2011)	%	45,7	45,0	46,2	32,4	31,9	33,0	15,1	17,6	12,4	38,7	37,9	39,7	37,9	39,7	
	Abs. Numerador	7 26 316	3 44 121	3 82 195	12 274	6 036	6 238	1 381	835	546	48 520	24 803	23 717	24 803	23 717	
	Abs. Denominador	1 590 466	7 63 923	8 26 543	37 838	18 932	18 906	9 153	4 743	4 410	125 273	65 465	59 808	65 465	59 808	
Ecuador ² (2010)	%	53,6	53,5	53,7	19,0	24,5	13,9	18,3	24,0	13,1	45,7	45,1	46,4	45,1	46,4	
	Abs. Numerador	2 519 663	1 227 081	1 292 582	51 305	32 123	19 182	37 279	23 466	13 813	147 207	74 255	72 952	74 255	72 952	
	Abs. Denominador	4 701 183	2 294 605	2 406 578	2 69 387	1 31 196	1 38 191	203 564	97 933	105 631	321 851	164 556	157 295	164 556	157 295	
El Salvador (2007)	%	37,2	41,3	34,1	26,6	30,1	23,8	n.a.	n.a.	n.a.	27,1	31,9	21,5	31,9	21,5	
	Abs. Numerador	636 685	311 127	325 558	1 003	496	507	n.a.	n.a.	n.a.	673	427	246	427	246	
	Abs. Denominador	1 709 958	754 082	955 876	3 775	1 649	2 126	n.a.	n.a.	n.a.	2 485	1 339	1 146	1 339	1 146	
Honduras (2001)	%	20,3	20,0	20,6	6,5	6,7	6,2	n.a.	n.a.	n.a.	20,6	21,4	19,9	20,6	19,9	
	Abs. Numerador	294 004	139 900	154 104	5 269	2 709	2 560	n.a.	n.a.	n.a.	2 876	1 325	1 551	2 876	1 551	
	Abs. Denominador	1 445 370	698 614	746 756	81 437	40 471	40 966	n.a.	n.a.	n.a.	13 958	6 178	7 780	13 958	7 780	
México (2010)	%	57,0	59,3	55,0	27,5	32,2	23,1	21,3	26,7	16,1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Abs. Numerador	22 292 316	11 005 787	11 286 529	929 495	522 669	406 826	548 840	336 286	212 554	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Abs. Denominador	39 089 408	18 573 714	20 515 694	3 382 258	1 624 218	1 758 040	2 582 134	1 260 868	1 321 266	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	

Tabla 4.15-A. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente entre 30 y 59 años que logró concluir al menos la educación secundaria baja según sexo

País	Población															
	Total				Indígena				Hablaante de lengua indígena				Afrodescendiente			
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
Nicaragua (2005)	%	28,1	27,9	28,2	19,1	20,9	17,4	21,9	22,4	21,5	36,7	41,8	46,1	36,7	46,1	
	Abs. Numerador	382 397	179 306	203 091	10 058	5 324	4 734	11 892	5 858	6 034	1 027	2 594	1 567	1 027	1 567	
	Abs. Denominador	1 362 859	643 186	719 673	52 645	25 442	27 203	54 211	26 098	28 113	2 802	6 200	3 398	2 802	3 398	
Panamá (2010)	%	59,7	57,3	62,0	21,0	26,5	15,5	n.a.	n.a.	n.a.	74,0	76,8	80,0	74,0	80,0	
	Abs. Numerador	717 902	344 910	372 992	20 349	12 868	7 481	n.a.	n.a.	n.a.	47 979	96 120	48 141	47 979	48 141	
	Abs. Denominador	1 203 468	602 218	601 250	96 853	48 525	48 328	n.a.	n.a.	n.a.	64 877	125 079	60 202	64 877	60 202	
Paraguay (2012)	%	n.d.	n.d.	n.d.	5,8	7,6	3,9	4,9	6,8	2,9	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Abs. Numerador	n.d.	n.d.	n.d.	1 589	1 092	497	877	631	246	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Abs. Denominador	n.d.	n.d.	n.d.	27 170	14 306	12 864	17 849	9 278	8 571	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
R. Dominicana (2010)	%	54,6	51,9	57,2	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Abs. Numerador	1 721 083	821 427	899 656	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Abs. Denominador	3 154 301	1 581 297	1 573 004	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Uruguay ² (2013)	%	70,0	67,5	72,4	71,0	68,4	73,0	n.a.	n.a.	n.a.	58,0	58,0	59,0	56,8	59,0	
	Abs. Numerador	889 098	413 842	475 256	55 904	23 463	32 441	n.a.	n.a.	n.a.	32 467	72 274	39 807	32 467	39 807	
	Abs. Denominador	1 269 427	613 329	656 098	78 707	34 292	44 415	n.a.	n.a.	n.a.	57 152	124 657	67 505	57 152	67 505	
Venezuela (2011)	%	58,5	53,8	63,1	26,5	24,4	35,1	n.d.	n.d.	n.d.	49,4	54,0	58,9	49,4	58,9	
	Abs. Numerador	5 770 382	2 611 673	3 158 709	54 191	25 158	35 752	n.d.	n.d.	n.d.	1 395 302	2 934 087	1 538 785	1 395 302	1 538 785	
	Abs. Denominador	9 855 998	4 851 331	5 004 667	204 819	102 942	101 877	n.d.	n.d.	n.d.	2 822 823	5 433 711	2 610 888	2 822 823	2 610 888	

Fuente: Elaboración propia. Para la información estadística véase tabla 2.2. Para la conformación de los niveles educativos por país ver tabla 3.1-A.

¹ Por la forma de desagregación, la información presentada puede incluir a personas que sólo concluyeron la educación primaria y no necesariamente la educación secundaria baja.

² Incluye a personas que no necesariamente culminaron el nivel de referencia debido a que no se identificaron niveles concluidos.

n.a.: No aplica.

n.d.: No disponible.

Tabla 4.16-A. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente entre 30 y 59 años que logró concluir al menos la educación secundaria alta según sexo

País	Población															
	Total				Indígena				Habla de lengua indígena				Afrodescendiente			
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
Argentina (2010)	%	45,4	41,5	49,1	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	
	Abs. Numerador	6 445 395	2 863 825	3 581 570	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	
	Abs. Denominador	14 196 216	6 907 991	7 288 225	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	
Brasil (2010)	%	37,2	34,7	39,6	20,8	19,4	22,1	9,3	11,6	6,9	28,6	26,1	28,6	26,1	31,0	
	Abs. Numerador	27 133 921	12 236 389	14 897 532	49 461	22 994	26 467	7 382	4 787	2 595	10 284 332	4 635 569	10 284 332	4 635 569	5 648 763	
	Abs. Denominador	72 894 704	35 236 334	37 658 370	238 326	118 579	119 747	78 996	41 399	37 597	35 977 907	17 762 306	35 977 907	17 762 306	18 215 601	
Colombia (2005)	%	33,6	32,7	34,4	12,0	12,1	11,9	7,2	7,7	6,7	28,1	27,6	28,1	27,6	28,5	
	Abs. Numerador	4 749 332	2 207 403	2 541 929	44 903	22 759	22 144	11 470	6 124	5 346	382 976	183 141	382 976	183 141	199 835	
	Abs. Denominador	14 146 261	6 755 871	7 390 390	373 689	187 331	186 358	159 628	79 542	80 086	1 364 362	663 238	1 364 362	663 238	701 124	
Costa Rica (2011)	%	36,0	35,3	36,7	24,1	23,1	25,0	10,5	11,7	9,3	27,7	26,7	27,7	26,7	28,8	
	Abs. Numerador	573 049	269 883	303 166	9 108	4 380	4 728	964	556	408	34 696	17 455	34 696	17 455	17 241	
	Abs. Denominador	1 590 466	763 923	826 543	37 838	18 932	18 906	9 153	4 743	4 410	125 273	65 465	125 273	65 465	59 808	
Ecuador ¹ (2010)	%	44,1	44,0	44,2	14,2	18,8	9,8	13,9	18,6	9,6	33,6	33,0	33,6	33,0	34,3	
	Abs. Numerador	2 073 543	1 010 216	1 063 327	38 279	24 671	13 608	28 333	18 217	10 116	108 210	54 282	108 210	54 282	53 928	
	Abs. Denominador	4 701 183	2 294 605	2 406 578	269 387	131 196	138 191	203 564	97 933	105 631	321 851	164 556	321 851	164 556	157 295	
El Salvador (2007)	%	25,5	27,4	24,0	17,9	19,3	16,9	n.a.	n.a.	n.a.	16,4	19,6	16,4	19,6	12,7	
	Abs. Numerador	435 918	206 843	229 075	677	318	359	n.a.	n.a.	n.a.	407	262	407	262	145	
	Abs. Denominador	1 709 958	754 082	955 876	3 775	1 649	2 126	n.a.	n.a.	n.a.	2 485	1 339	2 485	1 339	1 146	
Honduras (2001)	%	16,4	16,0	16,7	4,8	4,9	4,7	n.a.	n.a.	n.a.	14,8	15,1	14,8	15,1	14,5	
	Abs. Numerador	236 487	111 703	124 784	3 896	1 974	1 922	n.a.	n.a.	n.a.	2 062	935	2 062	935	1 127	
	Abs. Denominador	1 445 370	698 614	746 756	81 437	40 471	40 966	n.a.	n.a.	n.a.	13 958	6 178	13 958	6 178	7 780	
México (2010)	%	31,2	32,6	29,8	11,6	13,7	9,6	8,3	10,7	6,0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Abs. Numerador	12 177 311	6 062 604	6 114 707	391 677	222 090	169 587	214 463	134 619	79 844	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Abs. Denominador	39 089 408	18 573 714	20 515 694	3 382 258	1 624 218	1 758 040	2 582 134	1 260 868	1 321 266	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Nicaragua (2005)	%	12,6	12,5	12,7	7,3	7,6	7,1	8,5	7,9	9,1	18,9	14,6	18,9	14,6	22,3	
	Abs. Numerador	172 126	80 386	91 740	3 855	1 929	1 926	4 628	2 071	2 557	1 169	410	1 169	410	759	
	Abs. Denominador	1 362 859	643 186	719 673	52 645	25 442	27 203	54 211	26 098	28 113	6 200	2 802	6 200	2 802	3 398	

Tabla 4.16-A. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente entre 30 y 59 años que logró concluir al menos la educación secundaria alta según sexo

País	Población															
	Total				Indígena				Hablaante de lengua indígena				Afrodescendiente			
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
Panamá (2010)	%	45,8	42,4	49,2	12,4	15,1	9,8	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	59,4	55,0	64,2		
	Abs. Numerador	550 951	255 292	295 659	12 057	7 325	4 732	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	74 351	35 672	38 679		
	Abs. Denominador	1 203 468	602 218	601 250	96 853	48 525	48 328	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	125 079	64 877	60 202		
Paraguay (2012)	%	n.d.	n.d.	n.d.	3,0	3,8	2,1	2,4	3,3	1,4	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
	Abs. Numerador	n.d.	n.d.	n.d.	821	550	271	422	306	116	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
	Abs. Denominador	n.d.	n.d.	n.d.	27 170	14 306	12 864	17 849	9 278	8 571	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
R. Dominicana (2010)	%	32,4	28,6	36,3	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
	Abs. Numerador	1 023 026	452 752	570 274	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
	Abs. Denominador	3 154 301	1 581 297	1 573 004	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
Uruguay ¹ (2013)	%	46,3	40,5	51,7	45,8	41,1	49,5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	30,1	26,9	32,9		
	Abs. Numerador	587 515	248 115	339 400	36 086	14 086	22 000	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	37 569	15 367	22 202		
	Abs. Denominador	1 269 427	613 329	656 098	78 707	34 292	44 415	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	124 657	57 152	67 505		
Venezuela (2011)	%	47,5	42,2	52,6	19,8	17,3	29,0	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	42,2	37,2	47,6		
	Abs. Numerador	4 681 951	2 048 915	2 633 036	40 589	17 788	29 520	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	2 292 552	1 049 586	1 242 966		
	Abs. Denominador	9 855 998	4 851 331	5 004 667	204 819	102 942	101 877	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	5 433 711	2 822 823	2 610 888		

Fuente: Elaboración propia. Para la información estadística véase tabla 2.2. Para la conformación de los niveles educativos por país ver tabla 3.1.-A.

¹ Incluye a personas que no necesariamente culminaron el nivel de referencia debido a que no se identificaron niveles concluidos.

n.a.: No aplica.

n.d.: No disponible.

Tabla 4.17-A. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente entre 30 y 59 años que logró concluir al menos la educación superior (licenciatura) según sexo

País	Población															
	Total				Indígena				Habla de lengua indígena				Afrodescendiente			
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
Argentina (2010)	%	16,7	13,0	20,3	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	
	Abs. Numerador	2 372 604	896 738	1 475 866	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	
	Abs. Denominador	14 196 216	6 907 991	7 288 225	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	
Brasil (2010)	%	12,1	10,4	13,7	5,2	4,2	6,2	2,1	2,5	1,6	6,2	4,9	7,5	4,9	7,5	
	Abs. Numerador	8 822 611	3 652 592	5 170 019	12 379	4 940	7 439	1 662	1 053	609	2 225 438	863 826	1 361 612	863 826	1 361 612	
	Abs. Denominador	72 894 704	35 236 334	37 658 370	238 326	118 579	119 747	78 996	41 399	37 597	35 977 907	17 762 306	18 215 601	17 762 306	18 215 601	
Colombia ¹ (2005)	%	16,9	16,5	17,3	4,4	4,4	4,4	2,5	2,6	2,4	12,1	11,7	12,5	11,7	12,5	
	Abs. Numerador	2 391 783	1 111 642	1 280 141	16 463	8 290	8 173	3 995	2 081	1 914	165 464	77 643	87 821	77 643	87 821	
	Abs. Denominador	14 146 261	6 755 871	7 390 390	373 689	187 331	186 358	159 628	79 542	80 086	1 364 362	663 238	701 124	663 238	701 124	
Costa Rica (2011)	%	20,4	20,2	20,6	12,4	11,6	13,2	6,1	6,3	5,9	12,7	12,1	13,4	12,1	13,4	
	Abs. Numerador	324 228	153 941	170 287	4 700	2 196	2 504	556	298	258	15 937	7 901	8 036	7 901	8 036	
	Abs. Denominador	1 590 466	763 923	826 543	37 838	18 932	18 906	9 153	4 743	4 410	125 273	65 465	59 808	65 465	59 808	
Ecuador ² (2010)	%	20,9	20,4	21,2	4,6	6,0	3,1	4,7	6,2	3,2	9,7	8,5	11,0	9,7	11,0	
	Abs. Numerador	980 255	469 100	511 155	12 262	7 929	4 333	9 472	6 066	3 406	31 278	13 950	17 328	13 950	17 328	
	Abs. Denominador	4 701 183	2 294 605	2 406 578	269 387	131 196	138 191	203 564	97 933	105 631	321 851	164 556	157 295	164 556	157 295	
El Salvador (2007)	%	8,8	9,9	7,9	6,3	6,7	5,9	n.a.	n.a.	n.a.	4,6	5,8	3,2	4,6	5,8	
	Abs. Numerador	150 088	74 845	75 243	236	111	125	n.a.	n.a.	n.a.	115	78	37	115	78	
	Abs. Denominador	1 709 958	754 082	955 876	3 775	1 649	2 126	n.a.	n.a.	n.a.	2 485	1 339	1 146	2 485	1 339	
Honduras (2001)	%	5,7	6,5	4,9	1,2	1,3	1,0	n.a.	n.a.	n.a.	5,2	5,9	4,7	5,2	5,9	
	Abs. Numerador	81 916	45 117	36 799	961	545	416	n.a.	n.a.	n.a.	728	363	365	728	363	
	Abs. Denominador	1 445 370	698 614	746 756	81 437	40 471	40 471	n.a.	n.a.	n.a.	13 958	6 178	7 780	13 958	6 178	
México (2010)	%	15,5	16,9	14,3	5,3	6,3	4,4	3,8	4,9	2,8	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Abs. Numerador	6 067 005	3 136 386	2 930 619	180 642	102 481	78 161	97 993	61 587	36 406	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
	Abs. Denominador	39 089 408	18 573 714	20 515 694	3 382 258	1 624 218	1 758 040	2 582 134	1 260 868	1 321 266	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Nicaragua (2005)	%	8,4	8,7	8,1	4,3	4,6	4,0	4,4	4,4	4,4	8,9	7,4	10,1	8,9	7,4	
	Abs. Numerador	114 351	56 223	58 128	2 250	1 173	1 077	2 393	1 153	1 240	549	206	343	549	206	
	Abs. Denominador	1 362 859	643 186	719 673	52 645	25 442	27 203	54 211	26 098	28 113	6 200	2 802	3 398	6 200	2 802	

Tabla 4.17-A. Porcentaje de población total, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente entre 30 y 59 años que logró concluir al menos la educación superior (licenciatura) según sexo

País	Población															
	Total				Indígena				Habla de lengua indígena				Afrodescendiente			
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
Panamá (2010)	%	19,0	15,7	22,2	3,5	3,7	3,3	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	23,9	18,8	29,3		
	Abs. Numerador	228 099	94 849	133 250	3 397	1 792	1 605	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	29 872	12 207	17 665		
	Abs. Denominador	1 203 468	602 218	601 250	96 853	48 525	48 328	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	125 079	64 877	60 202		
Paraguay (2012)	%	n.d.	n.d.	n.d.	1,1	1,3	0,9	0,7	1,0	0,5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
	Abs. Numerador	n.d.	n.d.	n.d.	294	184	110	131	92	39	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
	Abs. Denominador	n.d.	n.d.	n.d.	27 170	14 306	12 864	17 849	9 278	8 571	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
R. Dominicana (2010)	%	11,6	9,4	13,8	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
	Abs. Numerador	364 568	147 989	216 579	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
	Abs. Denominador	3 154 301	1 581 297	1 573 004	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
Uruguay ² (2013)	%	20,5	16,3	24,4	20,4	16,8	23,2	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	10,0	8,0	11,7		
	Abs. Numerador	260 194	100 102	160 092	16 058	5 748	10 310	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	12 454	4 575	7 879		
	Abs. Denominador	1 269 427	613 329	656 098	78 707	34 292	44 415	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	124 657	57 152	67 505		
Venezuela (2011)	%	24,5	19,5	29,4	9,1	6,5	18,3	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	20,1	15,6	25,0		
	Abs. Numerador	2 416 901	947 165	1 469 736	18 658	6 719	18 658	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	1 092 872	439 114	653 758		
	Abs. Denominador	9 855 998	4 851 331	5 004 667	204 819	102 942	101 877	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	5 433 711	2 822 823	2 610 888		

Fuente: Elaboración propia. Para la información estadística véase tabla 2.2. Para la conformación de los niveles educativos por país ver tabla 3.1-A.

¹ En licenciatura se pueden encontrar también aquellas personas cuyo máximo nivel es la secundaria alta, pero por la forma de desagregación de los datos no fue posible clasificarlos de manera adecuada.

² Incluye a personas que no necesariamente culminaron el nivel de referencia debido a que no se identificaron niveles concluidos.

n.a.: No aplica.

n.d.: No disponible.

Anexo 2

Coordinadores, redactores y participantes

La elaboración del presente Informe Miradas 2015 ha estado coordinado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México (INEE) contando con el apoyo de especialistas latinoamericanos, que han redactado los diferentes capítulos que constituyen el presente informe. Posibles errores y omisiones son responsabilidad exclusiva de los autores.

A continuación se detalla la autoría de cada uno de los capítulos:

Capítulo 1: Enrique Serrano Carreto, Claudia Suárez Blanch y Héctor V. Robles V. Miembros de la Dirección General de Integración y Análisis de Información (DGIAI) del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México. Se agradece el apoyo de Diego Iturralde Guerrero, Fernando Urrea Giraldo, María Isabel Mena García, Luis Millones Santagadea y Renata Meyer, cuyos manuscritos contribuyeron para la redacción de este capítulo.

Capítulo 2. Robles V. Héctor, René Rojas O., Enrique Serrano C. y Miguel A. Morales Miembros de la Dirección General de Integración y Análisis de Información (DGIAI) del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México. Agradecemos la colaboración de Graciela Vázquez P., de la Dirección de Indicadores Educativos de la DGIAI, quien apoyó en la integración de información, y de Claudia S. Blanch, quien comentó las primeras versiones de este manuscrito.

Capítulo 3: Laura Elena Zendejas Frutos, Mónica Cruz Rivera y Graciela Vázquez Pérez, Miembros de la Dirección General de Integración y Análisis de Información, adscrita al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México. Se ha contado también con la colaboración de Yoni

Castillo Tzec en el cálculo de los datos sobre infraestructura educativa de México. Se agradece el apoyo de Fernando Salmerón y Ricardo Porras, cuyo manuscrito contribuyó para la redacción de este capítulo.

Capítulo 4: Mónica Pérez, Miguel Morales, Graciela Vázquez, Zaira Retana, René Rojas y Claudia Suárez, Miembros de la Dirección General de Integración y Análisis de Información (DGIAl) del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México.

Capítulo 5: Humberto Othón Rivera Navarro, María Teresa Meléndez Irigoyen y Raquel Ahuja Sánchez, Los autores son miembros de la Dirección General de Evaluación de la Oferta Educativa, adscrita al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México. La información sobre los resultados de la Consulta utilizada en este texto es resultado de la sistematización de datos realizada por un equipo de profesionales liderado por el Equipo Coordinador de la Consulta, integrado por Marcela Tovar Gómez (Universidad Pedagógica Nacional), Javier Mancilla Miranda (Cañuela, S.C.), Victoria Avilés (Universidad Pedagógica Nacional) y Pablo Tasso (Cañuela, S.C.). También se retoman algunos elementos del Informe de Resultados de la Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre Evaluación Educativa, elaborado por dicho equipo coordinador. La categorización de la información de este informe fue realizada en colaboración con Martha Patricia Chicharro Gutiérrez, Guadalupe Águila Moreno, María de Lourdes Castro Ramírez, Luis Enrique Garay Bravo y Germán Valdivia Pueyo. Por otro lado, la validación de las categorías de análisis desde la perspectiva indígena fue realizada por José Antonio Girón (Chiapas), María Luisa Santiago (Guerrero), Gabriel Pacheco Salvador (Jalisco) y Sebastián Espina Martínez (Oaxaca). Se agradece la colaboración de Luis Enrique Garay Labra en la búsqueda y selección de información de la base de datos de la Consulta para los fines de este documento.

Relación de participantes y colaboradores en el Informe

País	Nombre	Cargo	Institución
Argentina	Liliana Pascual	Directora Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. DiNICE	Ministerio de Educación de la Nación
	María Laura Alonso	Departamento de Metodología de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa DiNICE	Ministerio de Educación de la Nación
	Pablo Ariel Espósito	Analista de Datos Sociodemográficos	Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Dirección Nacional de Estadísticas Sociales y de Población. INDEC
Bolivia	Pedro Apala Flores	Director General Ejecutivo del IPELC	Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia
	Walter Gutiérrez Mena	Jefe de la Unidad de Políticas Intraculturales, interculturales y plurilingüismo	Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia

País	Nombre	Cargo	Institución
Brasil	José Francisco Soares	Presidente	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP
	Nilza de Oliveira Martins Pereira	Investigadora	Instituto Brasileiro de Geografia y Estadística. IBGE
	Wanda Rodrigues Coelho	Asesora de Relaciones Internacionales-PR/PI	Instituto Brasileiro de Geografia y Estadística. IBGE
	Édison Flávio Fernandes	Asesoría de Relaciones Internacionales	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Chile	Fabián Alexi Ramírez Godoy	Profesional de la Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios	Ministerio de Educación
	Paola Andrea Leiva Díaz	Profesional de la Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios	Ministerio de Educación
	Alejandro Henríquez Rodríguez	Director Regional	Instituto Nacional de Estadísticas Región de la Araucanía, Chile. INE
	Carlos Pineda López	Analista de Estudios	Instituto Nacional de Estadísticas Región de la Araucanía, Chile. INE
	María Paz Donoso Turpaud	Coordinadora Estratégica	Ministerio de Educación
Colombia	Víctor Saavedra Mercado	Jefe Oficina Asesora de Planeación y Finanzas	Ministerio de Educación Nacional
	Ethel Morales	Asesora. Equipo de Atención Educativa a Grupos Étnicos	Ministerio de Educación Nacional
	Azucena Vallejo	Profesional Especializado, Oficina Asesora de Planeación	Ministerio de Educación Nacional
	Elsa Nelly Velasco	Profesional Especializado, Oficina Asesora de Planeación	Ministerio de Educación Nacional
	Javier Andrés Rubio Saenz	Coordinador Grupo de Información y Análisis Sectorial	Ministerio de Educación Nacional
	Liliana Acevedo	Directora de Censos y Demografía	Departamento Administrativo y Nacional de Estadística (DANE)
	Fernando Urrea Giraldo	Profesor Titular	Departamento de Ciencias Sociales, Universidad del Valle, Cali, Colombia
	María Isabel Mena García	Directora del Proyecto "Dignificación de la cultura afrodescendiente a través de la etnoeducación"	Centro Virtual de Noticias de la Educación
Costa Rica	Sigifredo Pérez Fernández	Director de Planificación Institucional	Ministerio de Educación Pública

País	Nombre	Cargo	Institución
Ecuador	Freddy Peñafiel	Viceministro de Educación	Ministerio de Educación
	Adriana Raza Cueva	Analista de Planificación	Cooperación Nacional e Internacional y Convenios. Instituto Nacional de Estadística y Censos. INEC
	Mariela Suray Ortega	Dirección Nacional de Cooperación y Asuntos Internacionales	Ministerio de Educación
El Salvador	Fernando Guerrero	Director de Planificación	Ministerio de Educación
	Nelly Guadalupe Rodríguez	Gerente de cooperación externa	Ministerio de Educación
Honduras	Selma Silva	Viceministra	Ministerio de Educación
	Wilson Alexander Martínez	Subdirector General de Educación para Pueblos Indígenas	Ministerio de Educación
Nicaragua	David Efrén Otero	Director de Proyectos	Ministerio de Educación
México	Lorenzo Vergara López	Director de Estudios Prospectivos	Secretaría de Educación Pública SEP
	Antonio Ávila Díaz	Director General de Planeación y Estadística Educativa	Secretaría de Educación Pública SEP
	Diego Iturralde Guerrero	Investigador huésped	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social CIESAS
	Fernando I. Salmerón Castro	Coordinador General	Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe CGEIB
	Ricardo Porras	Asesor del Coordinador General	Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe CGEIB
Panamá	Dayra García	Directora Nacional de Currículo y Tecnología Educativa	Ministerio de Educación
Paraguay	Dalila Zarza	Directora General de Planificación Educativa	Ministerio de Educación y Cultura
Perú	Luis Millones Santa-gadea	Profesor Investigador	Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Trujillo
	Renata Meyer	Educadora y Consultora Integral de programas de atención integral a niños rurales	

País	Nombre	Cargo	Institución
Rep. Dominicana	Víctor Sánchez	Viceministro de Planificación y Desarrollo Educativo	Ministerio de Educación
Uruguay	Gabriel Errandonea Lennon	Responsable del Área de Investigación y Estadística. Dirección de Educación.	Ministerio de Educación
	Carla Orós Cruz	Asistente Técnico en Reportes Internacionales	Ministerio de Educación y Cultura
OEI	Tamara Díaz Fouz	Coordinadora Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas (IESME)	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
	Begoña Pérez Tabares	Gestora Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas (IESME)	



Anexo 3

Siglas y acrónimos

Siglas y acrónimos	
ALCIES	Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria
PROMAJOVEN	Becas de Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas
CEA	Cátedra de Estudios Afrocolombianos
CIER	Centro de Innovación Educativa Regional
CIESAS	Centro de Investigaciones y de Estudios Sociales y Antropológicos
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CIDH	Comisión Interamericana de Derechos Humanos
CNEEI	Comisión Nacional de Educación Escolar Indígena
CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
DESC	Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
CEBIMH	Comité de Educación Bilingüe e Intercultural de la Moskitia Hondureña
CES	Consejo Económico y Social
CONACHA	Consejo Nacional Charrúa
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONAPRED	Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
CDPD	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
CGEIB	Coordinación General de Educación General de Educación Intercultural y Bilingüe
DEIB	Dirección de Educación Intercultural Bilingüe
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
DIGEIM	Dirección General de Educación Intercultural Multilingüe
DGUF	Dirección General Unidad de Financiamiento Internacional
EI	Educación Intercultural
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
ENLACE	Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares
UNICEF	Fondo de Naciones Unidas para la Infancia
FNDE	Fondo Nacional del Desarrollo de la Educación

Siglas y acrónimos	
EIRL	Instituciones Educativas Interculturales de Revitalización Lingüística
IIEE	Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica y Técnico Productiva
ILSE	Instituto Latinoamericano de la Comunicación en Educación
INAOE	Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica
INIFED	Instituto Nacional de Infraestructura Educativa
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
IPELC	Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas
LINEE	Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
LGE	Ley General de Educación
LGINFE	Ley General de la Infraestructura Física Educativa
MEF	Ministerio de Economía y Finanzas (Perú)
MEIB	Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe
MOSEIB	Modelos del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
NNA	Niñas, Niños y Adolescentes
NAPs	Núcleos de Aprendizaje Prioritarios
OEA	Organización de Estados Americanos
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
ONU	Organización de las Naciones Unidas
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
OIT	Organización Internacional del Trabajo
PEI	Planes Educativos Indígenas
PEIB	Programa de Educación Intercultural Bilingüe
PRONEEAAH	Programa Nacional de Educación para las Etnias Autóctonas y Afroantillanas de Honduras
PROMER	Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural
SEP	Secretaría de Educación Pública
SEIP	Sistema Educativo Indígena Propio
SNEE	Sistema Nacional de Evaluación Educativa
SDGEPIAH	Subdirección General de Educación para Pueblos Indígenas y Afro-Hondureños
TIC	Tecnologías de la Información y Comunicación
TEE	Territorios Etnoeducacionales
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
VRAEM	Valle de los Ríos Apurímac, Ene y Mantaro (Perú)