

# Notas 92

de población



NAIONES UNIDAS

CEPAL

Comisión Económica para América Latina y el Caribe • CEPAL  
Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía • CELADE

**Alicia Bárcena**

Secretaria Ejecutiva

**Antonio Prado**

Secretario Ejecutivo Adjunto

**Dirk Jaspers\_Fajjer**

Director, Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía  
(CELADE) - División de Población de la CEPAL

**Ricardo Pérez**

Director, División de Documentos y Publicaciones

La revista **Notas de población** es una publicación del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) - División de Población de la CEPAL, cuyo propósito principal es la difusión de investigaciones y estudios de población sobre América Latina y el Caribe, aun cuando recibe con particular interés artículos de especialistas de fuera de la región y, en algunos casos, contribuciones que se refieren a otras regiones del mundo. Se publica dos veces al año, con una orientación interdisciplinaria, por lo que acoge tanto artículos sobre demografía propiamente tal como otros que aborden las relaciones entre las tendencias demográficas y los fenómenos económicos, sociales y biológicos. Las opiniones expresadas en esta revista son responsabilidad de los autores, sin que el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) - División de Población de la CEPAL, sea necesariamente partícipe de ellas.

**Comité editorial:**

Ciro Martínez Gómez, Coordinador

Magda Ruiz, Editora especial (con la colaboración de Fernanda Stang)

Juan Chackiel, Fabiana del Popolo, Dirk Jaspers\_Fajjer, Jorge Martínez,

Jorge Rodríguez, Timothy Miller, Susana Schkolnik, Miguel Villa, Orly Winer, Paulo Saad.

Liliana Cuevas, secretaria.

# Notas de población

Año XXXVII • N° 92 • Santiago de Chile



NACIONES UNIDAS

CEPAL

Comisión Económica para América Latina y el Caribe

Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) - División de Población de la CEPAL

Este número contó con el apoyo financiero parcial del Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA).

Diseño de portada: Alejandro Vicuña Leyton  
Ilustración de portada: “Dos rostros” de Anne Pascale Gil

---

Publicación de las Naciones Unidas

ISBN: 978-92-1-121790-2

E-ISBN: 978-92-1-054550-1

ISSN 0303-1829

LC/G.2496-P

Número de venta: S.11.II.G.54

Copyright © Naciones Unidas 2011

Todos los derechos reservados. Impreso en Naciones Unidas, Santiago de Chile

---

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

## Sumario

In memoriam.....	7
Presentación.....	9
Domicilios y familias en la experiencia censal del Brasil: cambios y propuesta para identificar arreglos familiares <i>Suzana Cavenaghi y José Eustáquio Diniz Alves</i> .....	15
La medición, a través de los censos de población y vivienda, del acceso y uso personal y desde el hogar a las tecnologías de la información y las comunicaciones <i>Daniela González y Laura Ortiz</i> .....	47
Demografía y salud en los censos de población y vivienda: la experiencia latinoamericana reciente <i>Juan Chackiel</i> .....	91
Las características educativas en los censos de población y vivienda de América Latina <i>Lissette Aliaga</i> .....	141
América Latina: medición de la actividad económica en los censos de población de la ronda de 2000 <i>Carmen Elisa Flórez</i> .....	187
Indicadores de protección social a partir de la fuente censal <i>Gladys M. Massé</i> .....	233
América Latina: la medición de la discapacidad a partir de los censos y fuentes alternativas <i>Susana Schkolnik</i> .....	275
El estudio de la salud reproductiva y los censos de 2010: la fecundidad adolescente y la mortalidad materna <i>Laura L. Rodríguez Wong e Ignez Helena Oliva Perpétuo</i> .....	307

# Las características educativas en los censos de población y vivienda de América Latina

Lisette Aliaga<sup>1</sup>

## Resumen

Por su envergadura y exhaustividad, los censos de población constituyen una fuente importante para la planificación, la dotación de recursos y el monitoreo de metas educativas y de desarrollo. Utilizando como marco las recomendaciones de las Naciones Unidas, en este artículo se sistematizan las experiencias de acopio de las características educativas de la población en las dos últimas rondas censales de 1990 y 2000 en América Latina. Mediante la revisión de las boletas censales, se discuten problemas de comparabilidad en y entre los países, se identifican probables sesgos e inconsistencias en la formulación de las preguntas y se sugieren alternativas para el diseño de este módulo en el cuestionario censal.

---

<sup>1</sup> Consultora del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) - División de Población de la CEPAL.

### **Abstract**

The large-scale and comprehensive nature of population censuses make them an important source of data for planning, allocating resources and monitoring education and development targets. Taking the United Nations recommendations as a framework, this article summarizes Latin American experiences of collecting data on educational population characteristics in the two most recent census rounds, 1990 and 2000. It reviews census forms, discusses comparability problems within and between countries, identifies probable biases and inconsistencies in the way questions are formulated and suggests alternative designs for this module of the census questionnaire.

### **Résumé**

Les recensements de la population constituent, de par leur ampleur et caractère exhaustif, une source importante de données pour la planification, la dotation de ressources et la supervision des objectifs en matière d'éducation et de développement. Sur la base des recommandations des Nations Unies, le présent article systématise les expériences de collecte des caractéristiques éducatives de la population dans les deux dernières séries de recensements de 1990 et 2000 en Amérique latine. Moyennant la révision des formulaires censitaires, l'auteur analyse les problèmes de comparabilité au sein des pays et entre ces derniers, détecte les biais probables et les incohérences dans la formulation des questions et propose des options de présentation de ce module dans le questionnaire du recensement.

## Introducción

A través de los años, la indagación de las características educativas de la población en los censos de América Latina ha permitido obtener información valiosa para la elaboración de estadísticas y estudios especializados, y ha servido de aporte a la planificación y el desarrollo de políticas educativas, así como de políticas laborales, para la superación de la pobreza y el bienestar general. Si bien los indicadores educativos básicos, como los niveles de alfabetismo, asistencia escolar y logros educativos, también son monitoreados por medio de encuestas especializadas y de los registros de las instituciones educativas de cada país, el alcance poblacional y territorial de los censos otorga una ventaja única para la evaluación de algunas de las principales características educativas de la población.

Como instrumento metodológico, el censo permite identificar y caracterizar a la población excluida del sistema educativo y ofrece la posibilidad de contextualizar la información mediante el vínculo de las variables educativas con problemáticas más amplias con caracterizaciones absolutas a nivel de unidades territoriales de decisión y focalización gubernamental, como barrios, localidades, regiones, entre otras.

Las experiencias de medición de las características educativas de la población en los censos de América Latina han sido variadas, aunque en la actualidad se observan iniciativas destinadas a promover acuerdos que permitan alcanzar indicadores comparables y mejorar de manera general las estadísticas educativas (Corvalán, 2000; McMeekin, 1998b). Dada la importancia de evaluar estas experiencias para la ronda censal de 2010, este estudio tiene por objeto sistematizarlas a fin de esbozar algunas recomendaciones, teniendo en cuenta las que ya han planteado las Naciones Unidas, con el fin de mantener la comparabilidad internacional y permitir un seguimiento longitudinal de indicadores pertinentes para cada país, ya sea para la realización de estudios nacionales o internacionales en materia educativa o para el seguimiento de otros indicadores de pobreza y desarrollo, que cuentan entre sus componentes con algunos aspectos de las características educativas.

El documento se divide en cuatro partes. En la primera sección se presentan las recomendaciones de las Naciones Unidas como marco para el posterior análisis de los indicadores básicos en los módulos de educación de los censos de las décadas de 1990 y 2000 de 20 países de América Latina. Se pretende detectar niveles de homogeneidad y heterogeneidad, precisando la cantidad de países que relevan el indicador de referencia y señalando las implicancias metodológicas en tanto la uniformidad o diversidad en la formulación de preguntas. Este análisis se nutre de trabajos anteriores donde

se ha examinado la importancia de los censos de la región para las estadísticas educativas (Itzcovich, 2009, pág. 152) y se ha recolectado información sobre las autoevaluaciones de las preguntas incorporadas (CEPAL, 1999; Tacla, 2003), así como también las experiencias de homologación de diversos países (Castillo y De los Heros, 2003; Florez, 2001). En la segunda parte se revisan los casos en que los censos se han utilizado para recopilar información educativa adicional y se analiza la importancia de las mediciones existentes para el cálculo de otros indicadores en materia educativa y de desarrollo. En la tercera sección se examinan las implicancias de la omisión censal para la identificación de la población en edad escolar y la medición de las características educativas de la población.

Finalmente, se proponen algunas recomendaciones como resultado del análisis realizado (por ejemplo, la exploración de la posibilidad de agilizar la boleta censal mediante el uso de la pregunta sobre el grado o nivel de educación aprobado como filtro para la pregunta sobre alfabetización). Asimismo, se destacan los cambios que han experimentado los sistemas educativos de América Latina, junto con el aumento generalizado del nivel educativo de la población y la diversidad de opciones de formación postsecundaria. Ante estos cambios, se destaca que la pregunta sobre nivel y grado educativo alcanzado debe tratarse con mayor cautela y debe permitirse la incorporación de la diversidad de opciones educativas que a menudo se brindan por fuera del sistema universitario.

## **A. Recomendaciones y experiencias de medición de las características educativas**

En la edición más reciente del manual de principios y recomendaciones para los censos de las Naciones Unidas se incluyen cuatro temas dentro de las características educativas: tres centrales y uno derivado. El alfabetismo, la asistencia escolar, y el nivel y grado educativo alcanzado se consideran temas centrales, mientras que la especialidad o el tipo de carrera se clasifica como tema derivado (Naciones Unidas, 2008, pág. 113).

Esta propuesta mínima en relación con los temas ha sido acogida por la mayoría de los países de América Latina, con muy pocas excepciones. En las décadas de 1990 y 2000, todos los países que realizaron censos relevaban el tema de analfabetismo (excepto el Paraguay), la asistencia escolar (excepto Chile), y el nivel y grado educativo alcanzado. De manera más irregular, se formularon preguntas relacionadas con el tema derivado de especialidad o tipo de carrera. Asimismo, en algunos casos se indagó sobre las causas de la inasistencia escolar, un tema que no se aborda en

el manual de las Naciones Unidas. En la década de 1990, en 9 de los 16 países en que se realizaron censos y se incluyó el módulo de educación se incorporó al cuestionario la pregunta sobre especialidad o tipo de carrera. En la década de 2000, en tanto, el número de países donde se formuló esta pregunta subió a 13 (véase el cuadro 1).

Cuadro 1

**AMÉRICA LATINA: TEMAS RECOMENDADOS POR LAS NACIONES UNIDAS E INCLUIDOS EN EL MÓDULO DE EDUCACIÓN DE LAS BOLETAS CENSALES, RONDAS DE 1990 Y 2000**

País/Ronda censal	Universo para módulo		Alfabetismo		Asistencia a centro educativo		Nivel y grado educativo alcanzado		Tipo de carrera	
	1990	2000	1990	2000	1990	2000	1990	2000	1990	2000
Argentina	>=3	>=3	X	X	X	X	X	X		X
Bolivia (Estado Plurinacional de)	>=6	>=4	X	X	X	X	X	X		
Brasil	>=5	Todos	X	X	X	X	X	X	X	X
Chile	>=5	>=5	X	X			X	X		
Colombia	>=5	>=3	X	X	X	X	X	X		
Costa Rica		>=5		X		X		X		
Cuba		>=6		X		X		X		X
Ecuador	>=6	Todos	X	X	X	X	X	X		X
El Salvador	>=5	>=5	X	X	X	X	X	X	X	X
Guatemala	>=7	>=7	X	X	X	X	X	X		
Haití		>=5		X		X		X		X
Honduras		>=5		X		X		X		X
México	>=5	>=5	X	X	X	X	X	X	X	X <sup>a</sup>
Nicaragua	>=5	>=5	X	X	X	X	X	X	X	X
Panamá	>=5	>=4	X	X	X	X	X	X	X	X
Paraguay	>=5	>=5			X	X	X	X		X
Perú	>=5	>=3	X	X	X	X	X	X	X	
República Dominicana	>=3	>=3	X	X	X	X	X	X	X	X
Uruguay	>=3	n.d.	X	n.d.	X	n.d.	X	n.d.	X	n.d.
Venezuela (República Bolivariana de)	>=3	>=3	X	X	X	X	X	X	X	X

**Fuente:** Elaboración propia, sobre la base de boletas censales.

<sup>a</sup> México realizó un censo en 2000 y un conteo para 2005. Esta pregunta solo se incluye en el cuestionario de 2000.

Las Naciones Unidas consideran importante la aplicación del módulo educativo a toda la población en edad escolar oficial. Sin embargo, se registra una importante variabilidad en los universos de los módulos en la región. En la última ronda, se observa una tendencia a bajar el corte de edad. Mientras que en el Brasil y el Ecuador esta información se releva en toda la población, en la Argentina, Colombia, el Perú, la República Dominicana y Venezuela (República Bolivariana de) se releva a partir de los 3 años, y en Bolivia

(Estado Plurinacional de) y Panamá desde los 4 años. Otros países mantienen el corte de edad entre los 5 años y los 7 años. Este es el caso de Chile, Costa Rica, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua y el Paraguay, donde se releva información educativa a partir de los 5 años, y de Cuba y Guatemala, donde esta información se releva desde los 6 y los 7 años, respectivamente. No obstante, para ciertas preguntas, como analfabetismo o tipo de carrera, la información se releva para un subuniverso distinto. En estas preguntas, las recomendaciones mencionadas flexibilizan el criterio del corte de edad para garantizar la comparabilidad internacional.

La manera en que se recoge la información, ya sea central o complementaria, la deciden las distintas oficinas nacionales de estadística de América Latina, según las prioridades de los gobiernos y sus respectivas problemáticas sociales. Se ha observado un mayor interés de los países por conocer las experiencias censales de otros países, con el propósito de mejorar la calidad y comparabilidad de la información. Un claro ejemplo lo constituye el MERCOSUR ampliado, que involucra a la Argentina, Bolivia (Estado Plurinacional de), el Brasil, Chile, el Paraguay y el Uruguay, seis países que han establecido un mínimo de variables comparables con el fin de crear una base de datos común e intercambiar experiencias y apoyo para sus propios censos, además de homologar criterios para codificar las áreas de especialidad o tipo de carrera. Estas experiencias sirven para mejorar la calidad y comparabilidad de los censos.

La recomendación básica de las Naciones Unidas sobre los temas a incluir insiste en que cada una de las preguntas relativas a los temas mencionados se debe aplicar por separado, puesto que los indicadores educativos no son sustituibles entre sí y no se puede presuponer relaciones entre ellos (Naciones Unidas, 2008, párrs. 2.207 y 2.221). Para examinar esta recomendación, revisaremos cada indicador, sus recomendaciones específicas, las prácticas de recolección en América Latina y sus implicancias. En la discusión de cada tema se incorpora una sugerencia en cuanto al orden de las preguntas con el fin de introducir un formato básico producto de las lecciones aprendidas y de otras revisiones disponibles.

## **I. Alfabetismo**

El alfabetismo se define como la capacidad de leer, escribir y comprender un texto sencillo y corto sobre la vida cotidiana (UIS, 2009, pág. 3). Para que se considere analfabeta, una persona debe carecer de todas estas capacidades o de alguna de ellas (Naciones Unidas, 2008, párr. 2.202). La noción de alfabetismo se aplica a cualquier idioma, siempre que tenga una forma escrita. En países multilingües, se recomienda registrar el idioma en que la persona puede leer y escribir (Naciones Unidas, 2008, párr. 2.203).

Para identificar a las personas analfabetas en los censos, generalmente se pregunta al individuo si sabe leer y escribir, y se registra esta información como una respuesta dicotómica. Esta definición presenta problemas de interpretación debido al analfabetismo funcional, que tiene niveles en donde la persona, si bien puede reconocer y escribir ciertos mensajes, todavía presenta dificultad para lograr una plena comprensión de los contenidos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha diseñado preguntas estandarizadas para medir los niveles de alfabetismo mediante evaluaciones más exhaustivas reservadas para encuestas especializadas. Si bien la autoevaluación puede ser inexacta, lamentablemente en el contexto del censo no se pueden realizar pruebas que resulten poco prácticas para la ejecución censal. Entre las recomendaciones, se considera la posibilidad de captar los niveles de alfabetismo de manera general. Para ello, se recomienda evaluar las capacidades por separado, si se considera necesario, y contextualizar la pregunta en relación con las actividades de la vida diaria como escribir y leer cartas personales o recados, o leer revistas o periódicos.

La pregunta de analfabetismo ha suscitado un amplio debate en la región, dado que se estima que la autoevaluación puede tener problemas de interpretación. En el MERCOSUR, se ha optado por utilizar el indicador de nivel y grado de instrucción mínimo como *proxy* y hacer la comparación con un corte de 15 años de edad (CEPAL, 1999, págs. 297 y 298). En este caso, la opción es identificar a la población en riesgo de analfabetismo, basándose en la estrictez conceptual, de manera que los esfuerzos de estos países se centrarían en elevar los niveles educativos, más que en reducir el analfabetismo. Si bien se estima que entre el decenio 1985-1994 y el período 2000-2007 la tasa de alfabetización de la población adulta de la región aumentó del 87% al 91% y existe un pronóstico favorable en cuanto a la disminución del analfabetismo, todavía hay un número importante de personas (casi 36 millones) que no saben leer (UNESCO, 2010a).

Las Naciones Unidas recomiendan que la información sobre alfabetismo se recolecte para toda la población de 10 años o más, pero para las comparaciones internacionales a menudo se utiliza como edad de corte los 15 años. Según estas recomendaciones, se enfatiza que “la recolección y tabulación de estadísticas de alfabetización durante los censos de población no deben basarse en presuntos vínculos entre alfabetización, asistencia escolar, y nivel de instrucción. En términos operacionales, esto significa investigar sistemáticamente sobre el estado de alfabetización de cada miembro del hogar, independientemente de la asistencia escolar o mayor grado o nivel completado” (Naciones Unidas, 2008, párr. 2.207).

Este indicador se registra en las dos últimas rondas censales de todos los países, con algunas adaptaciones nacionales y solo una excepción: en el Paraguay se considera analfabetas a las personas de 10 años o más que en el momento del censo no tenían el 2° grado aprobado (Sosa y Dávalos, 1999, pág. 27). El resto de los países, en cambio, cuentan con la autoevaluación para registrar a las personas analfabetas. La formulación de la pregunta es la misma en todos los países, con muy pocas variaciones. En el caso de México, la pregunta se contextualiza y se formula en función de leer y escribir un recado. En Nicaragua, en ambas décadas, las categorías de la pregunta distinguen entre saber leer y escribir, solo saber leer y no saber leer ni escribir. En la mayoría de los países, la pregunta se ubica al principio del módulo y se aplica a toda la población para la que se estableció el diseño. En los dos censos de Panamá, esta pregunta se ubica después de la consulta por el último año aprobado y solo se formula a las personas de 10 años o más.

En el cuadro 2 se calcula el analfabetismo entre las personas mayores de 15 años utilizando la información proveniente de los censos de población de la ronda de 2000, a fin de comparar las medidas usando la pregunta directa o el *proxy* por nivel y grado educativo alcanzado. En todos los casos, la tasa de analfabetismo aumentaría si se usa la medida *proxy*, contando solo la población que, en cada país, se encuentra por debajo del rango de educación en el que, según las frecuencias por nivel, se declara no saber leer ni escribir. Este corte es diferente en cada país, ya que, de acuerdo con el esquema curricular, en ciertos países las capacidades de lectoescritura se adquieren en el 2° grado de educación primaria, mientras que en otros se adquieren en el 3° grado. A los efectos de la comparación, el corte se define por las frecuencias encontradas entre el último nivel adquirido y la declaración de saber leer y escribir. En la Argentina y el Perú, este es el 2° grado de educación primaria, mientras que en Chile y Honduras es el 3° grado. Los cortes son bastante claros en cada país. Entre las personas que declaran saber leer y escribir, hay algunas que no han recibido educación formal. Si bien la autoevaluación puede ser imprecisa, es probable que existan casos de personas que puedan adquirir estas capacidades por fuera del sistema educativo regular.

Es importante señalar que, al momento de la tabulación, en algunos países se han asumido relaciones entre el nivel y grado educativo alcanzado y el alfabetismo, ante la falta de respuestas o los posibles errores de registro. Por ejemplo, hasta el censo de 1993, cuando se omitía la respuesta sobre la capacidad de leer y escribir, en Colombia se consideraba alfabetizadas a las personas que habían aprobado al menos dos años de enseñanza primaria. Asimismo, en el caso de que se haya marcado la opción de no saber leer y escribir, pero se haya declarado haber cursado el nivel secundario, la pregunta se recodifica con una respuesta afirmativa (Wartenberg, 2001, págs. 3 y 4).

**Cuadro 2**  
**AMÉRICA LATINA (PAÍSES SELECCIONADOS): POBLACIÓN MAYOR DE 15 AÑOS ALFABETIZADA Y ANALFABETA, SEGÚN NIVELES DE INSTRUCCIÓN ALCANZADOS, CENSOS DE LA RONDA DE 2000**

Nivel de instrucción	Argentina 2001		Chile 2002		Honduras 2001		Perú 2007	
	Alfabetizada	Analfabeta	Alfabetizada	Analfabeta	Alfabetizada	Analfabeta	Alfabetizada	Analfabeta
Sin instrucción	402 655	558 977	31 517	288 673	45 707	692 955	222 697	1 190 640
Preprimaria			124 763	23 159	13 921	2 550	12 750	8 118
Especial			25 185	16 819				
Alfabetización					30 190	7 034		
1º grado de educación primaria	128 164	83 770	138 792	56 098	80 446	1 087	106 520	55 531
2º grado de educación primaria	487 902	87 341	111 902	52 773	213 854	569	254 502	51 980
3º grado de educación primaria	910 597		275 369	43 343	303 111	290	485 638	
Más grados de instrucción	23 353 029		10 037 916		2 132 653		15 415 054	
No especificado/ Inválido							1 251 194	
Tasa de analfabetismo (en porcentajes)	2,81		4,28		19,99		6,86	
Aproximación por años de educación	10,22		8,51		37,96		12,42	

**Fuente:** Elaboración propia, sobre la base de información disponible en REDATAM y en páginas web oficiales.

Si bien la pregunta plantea ciertos problemas conceptuales, debería mantenerse, dado que cualquier aproximación por nivel y grado podría ser mucho más imprecisa. Así se establezca un nivel y grado mínimo, este no garantiza, en muchos casos, que se sepa leer y escribir, y deja sin opción a aquellos que pudieron aprender esta capacidad fuera del sistema regular, aunque los casos sean pocos. Asimismo, el establecimiento de un nivel y grado mínimo, definido sobre la base del sistema regular, deja un vacío conceptual para aquellos que aprendieron estas capacidades en otros formatos educativos como la educación especial (Rossi de Pérez, 1999, pág. 274) y los programas de alfabetización, particularmente cuando no se han recolectado los grados o años cursados en los formatos respectivos o no se ha considerado la homologación en el sistema regular.

Algunos países han expresado la necesidad de conceptualizar de manera más precisa el analfabetismo, o al menos cambiar la formulación de la pregunta. En la revisión de los censos de la década de 2000, Chile señaló que la pregunta de alfabetismo solo se dirigiría a las personas que tenían menos de cierto número de años aprobados en la educación básica. Esta es una opción válida para agilizar el diseño y la ejecución del módulo. La ubicación de la pregunta después de identificar el nivel y grado de educación alcanzado permitiría realizar la consulta a la población de interés, ya sea por el rango de edad o por ubicarse por debajo del umbral mínimo de educación donde se imparten estas capacidades. Es decir, dado que

las reformas educativas están cambiando los contenidos de la enseñanza, habría que determinar en cada país con qué nivel y grado cursado se puede asegurar que una persona sabe leer y escribir, y ese tendría que ser el umbral para definir el analfabetismo (véase el recuadro 1).

Recuadro 1  
**PROPUESTA DE FORMATO BÁSICO PARA PREGUNTA  
DE ANALFABETISMO**

Se sugiere realizar esta pregunta a la población de 10 o 15 años o más, que nunca asistió a un centro educativo o que, pese a asistir o haber asistido alguna vez, tiene un nivel y grado de instrucción igual o menor al 3º grado de educación primaria o al grado en que cada país considere que se adquiere esta capacidad.

Si se hace este filtro, esta pregunta se ubicaría tercera, ya que se formularía después de indagar por la asistencia escolar y el nivel educativo.

**3. ¿Sabe leer y escribir?**

1. Sí

2. No

## **2. Asistencia escolar**

La pregunta sobre asistencia escolar sirve para medir los niveles de participación de la población en el sistema educativo. Los cambios en su definición y medición afectan la evaluación de la cobertura del sistema educativo formal. Por este motivo, la formulación de esta pregunta es susceptible a los cambios en la interpretación de lo que significa la participación en el sistema educativo y la definición de los niveles o tipos de educación que lo constituyen.

Existe una diferencia entre asistir a un centro educativo y estar matriculado en él, por lo que las fuentes administrativas pueden diferir del censo. A diferencia de la información de registros institucionales, que muestra la población matriculada, en el censo se pregunta sobre “la asistencia a cualquier institución o programa educativo regular acreditado, ya sea público o privado, para la enseñanza organizada a cualquier nivel de educación en el momento del censo o, si el censo se imparte durante el período de vacaciones del final del año escolar, durante el último año académico” (Naciones Unidas, 2008, párr. 2.209). Por definición, se registran los niveles de educación que comprenden el sistema educativo regular o formal de un país. Según la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE) diseñada por la UNESCO y revisada en 1997, “el término educación comprende todas las actividades deliberadas y sistemáticas encaminadas a satisfacer necesidades de aprendizaje. Por otra parte, la instrucción en técnicas

particulares que no formen parte de la estructura educacional reconocida del país (por ejemplo, los cursos de capacitación laboral en fábricas) no suele considerarse como “asistencia escolar” para los fines del censo” (Naciones Unidas, 2008, párr. 2.209).

Se recomienda que la información sobre asistencia escolar se releve para todas las edades, pero, de manera particular, para la población en edad escolar oficial. Si se considera captar otras formas de educación —como la educación inicial o los entrenamientos específicos para la capacitación de adultos—, que no necesariamente se incluyen en la definición establecida, la edad y formulación de la pregunta pueden ajustarse (Naciones Unidas, 2008, párr. 2.210).

En los censos de las décadas de 1990 y 2000, el tema de la asistencia escolar está presente en las boletas censales de todos los países a excepción de Chile. En el censo realizado en Cuba en 2002, se planteó el tema en función de la matrícula y no de la asistencia, lo que no necesariamente es equivalente, dado que existen casos en que la población matriculada deja de asistir.

La pregunta más usada registra de manera dicotómica la asistencia actual. En los censos de la década de 2000, en Guatemala y Haití se formuló la pregunta haciendo explícita la asistencia en función del año censal. En la misma década, en algunos países (la Argentina en 2001 y el Paraguay y la República Dominicana en 2002), la indagación de la asistencia pasada se recoge en preguntas separadas. En estos casos, responder “No” a la pregunta “¿Asistió alguna vez a un centro educativo?” equivale a responder que nunca asistió. En 1991, en el Brasil se estructuró el módulo educativo en función a si asiste o asistió, pero sin recoger la respuesta explícitamente en el cuestionario. En el censo posterior, se reformuló con una pregunta que incluye en las opciones de respuesta si asiste, si dejó de asistir y si nunca asistió. Este formato se utilizó en otros cinco censos: Argentina (1991), Bolivia (Estado Plurinacional de) (1992), El Salvador (1992 y 2007) y República Dominicana (2002).

Generalmente, la pregunta se refiere a la asistencia en el marco del sistema educativo regular e involucra a la población en el rango de edad para el que fue diseñado el módulo. Algunas preguntas se formulan explicitando los centros educativos que componen el sistema regular. No obstante, se detectan algunas incongruencias. En cuatro países —Colombia (1993), Guatemala (1994 y 2002), Honduras (2001) y Nicaragua (2005)— se manifiesta de manera explícita la asistencia a centros preescolares, aunque el rango de edad del módulo es mayor a las edades correspondientes a estos niveles.

En algunas experiencias censales, los países incluyen en la formulación de la pregunta otros centros educativos de carácter no regular.

En el Ecuador (1990), Haití (2003) y Honduras (2001), por ejemplo, se incluyeron los centros de alfabetización. En ambas décadas, en Panamá se definió la pregunta incorporando al sistema no regular el entrenamiento en habilidades o educación vocacional, que también fue incluido como categoría en la pregunta de nivel de instrucción alcanzado. Otras experiencias —como las de la Argentina (1991 y 2001), Bolivia (Estado Plurinacional de) (2001), el Brasil (2000), Colombia (2005), Guatemala (2002), la República Dominicana (1993 y 2002), el Uruguay (1996) y Venezuela (República Bolivariana de) (2001)— permiten identificar el tipo de establecimiento (público o privado) en el diseño de la pregunta o como subpregunta, para el caso de los asistentes.

Por lo general, en los cuestionarios censales, la pregunta de asistencia se ubica después de la pregunta de analfabetismo. Dado que es una pregunta que, por definición, engloba los niveles educativos que se involucrarán y, de preferencia, el total de la población, debería ocupar el primer lugar en el módulo de educación. De esta manera, se evitarían las incongruencias con respecto a los niveles y las preguntas sobre alfabetismo en los niveles avanzados, donde es requisito indispensable saber leer y escribir. En el recuadro 2 se resumen las características de un esquema básico, a partir de la revisión de las boletas censales. Si bien las preguntas dicotómicas son más utilizadas, la incorporación de opciones reduce los costos de tiempo de aplicación y evita subpreguntas que podrían confundir a los empadronadores.

**Recuadro 2**  
**PROPUESTA DE FORMATO BÁSICO PARA PREGUNTA**  
**DE ASISTENCIA ESCOLAR**

Se sugiere empezar el módulo de educación con esta pregunta que, de preferencia, se aplicará a toda la población, o al menos a las personas de 2 o 3 años o más para captar la asistencia a centros de educación inicial. El uso de la definición 'centro de enseñanza' puede modificarse según se considere o no en los niveles educativos la formación de tipo no regular como carreras cortas u otros programas específicos.

1. ¿Asiste regularmente o asistió alguna vez a un centro de enseñanza?

1. Sí, asiste a un centro público} Si se requiere especificación del tipo de establecimiento
2. Sí, asiste a un centro privado
3. No asiste, pero asistió
4. Nunca asistió

De esta forma, solo si las respuestas corresponden a la opción 1 o 2 se procedería a preguntar sobre el nivel y grado de enseñanza que cursa. Si se responde la opción 3, se procede a preguntar cuál fue el último grado cursado. Si el sujeto censado, luego de responder la opción 3, registra como último grado cursado un grado menor a aquel en que se obtienen las capacidades de lectoescritura en el país en cuestión, o responde con la opción 4 señalando que nunca asistió a un centro de enseñanza, el censista procedería a realizar la pregunta de alfabetismo.

En las últimas décadas, el tema de la inasistencia escolar ha adquirido mayor importancia, en particular debido a los compromisos asumidos por los países para consolidar el acceso universal a la educación primaria, condición necesaria, pero no suficiente, para garantizar la conclusión universal de este nivel educativo según lo estipulado en el segundo Objetivo de Desarrollo del Milenio. En el cuadro 3 se sistematizan los universos de población y las categorías que se incluyeron en las preguntas sobre causas de inasistencia. Cinco países —entre los que se incluye Guatemala en ambas décadas— han incluido esta pregunta, pero los resultados no han sido del todo satisfactorios para la mayoría.

**Cuadro 3**  
**AMÉRICA LATINA (PAÍSES SELECCIONADOS): PREGUNTAS Y CATEGORÍAS**  
**SOBRE CAUSAS DE INASISTENCIA ESCOLAR, CENSOS DE**  
**LAS RONDAS DE 1990 Y 2000**

Universo	Categoría
	Colombia 2005
Mayores de 26 años en cuestionario ampliado	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Considera que ya terminó sus estudios o son suficientes</li> <li>2. Los costos educativos son altos, falta de dinero</li> <li>3. Necesita trabajar</li> <li>4. Falta de cupos en los establecimientos educativos</li> <li>5. Por enfermedad, requiere educación especial</li> <li>6. Por embarazo (para mujeres mayores de 12 años)</li> <li>7. Lejanía de establecimientos educativos</li> <li>8. Otra causa</li> </ol>
	Guatemala 1994
Población de 7 a 14 años	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No hay escuela</li> <li>2. Va a la alfabetización</li> <li>3. Falta de dinero</li> <li>4. No le gusta, no quiere ir</li> <li>5. Tiene que trabajar</li> <li>6. Quehaceres de la casa</li> <li>7. Padres no quieren que vaya</li> <li>8. Otra: especifique</li> </ol>
	Guatemala 2002
Población de 7 a 14 años	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Falta de dinero</li> <li>2. Tiene que trabajar</li> <li>3. No hay escuela</li> <li>4. Padres no quieren</li> <li>5. Quehaceres del hogar</li> <li>6. No le gusta, no quiere ir</li> <li>7. Ya terminó sus estudios</li> <li>8. Otra</li> </ol>
	México 2000
Población de 5 a 29 años	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nunca ha ido a la escuela</li> <li>2. No quiso o no le gustó estudiar</li> <li>3. Falta de dinero o tenía que trabajar</li> <li>4. Se casó (unió)</li> <li>5. La escuela estaba muy lejos o no había</li> <li>6. Su familia ya no lo(a) dejó o por ayudar en las tareas del hogar</li> <li>7. Terminó sus estudios</li> <li>8. Otro motivo (anotar)</li> </ol>
	Paraguay 1992
Todos los que no asisten	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Porque trabaja o no tiene recursos</li> <li>2. Por problemas relativos a la escuela</li> <li>3. Por otras causas</li> </ol>

Cuadro 3 (conclusión)

Universo	Categoría
	República Dominicana 2002
Todos los que dejaron de asistir	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No le gusta/gustaba estudiar</li> <li>2. Tiene/tenía que trabajar</li> <li>3. Se casó o unió</li> <li>4. Atiende/atendía hijos/hermanos menores</li> <li>5. No hay/había escuela en su localidad</li> <li>6. La escuela está/estaba muy lejos</li> <li>7. No tiene/tenía recursos económicos</li> <li>8. No posee/poseía acta de nacimiento</li> <li>9. No hay/había grados</li> <li>10. Por falta de cupo</li> <li>11. Completó los estudios</li> <li>12. Salió embarazada</li> <li>13. Otro motivo</li> </ol>

**Fuente:** Elaboración propia, sobre la base de las boletas censales de cada país.

En el Paraguay, las causas de inasistencia se recopilaban a partir del censo de 1982 y en el de 1992 se introdujeron mejoras al cuestionario para reducir las opciones. Las evaluaciones de los resultados obtenidos, a pesar del esfuerzo realizado, no fueron satisfactorias y se consideró, aparte de las opciones preestablecidas, continuar con una opción abierta (Sosa y Dávalos, 1999, pág. 297). Para la década de 1990, según una encuesta de autoevaluación de los cuestionarios en la región, el Paraguay consideró poco útil esta pregunta y, por lo tanto, se suprimió en la siguiente ronda. Según la sistematización de lecciones aprendidas en la ronda de 2000, se consignan dos experiencias (Tacla, 2003). Colombia introdujo la pregunta en el cuestionario ampliado y esto derivó en un elevado nivel de omisión que se tradujo en el porcentaje de “No especificado”. A pesar de los errores, se considera que la pregunta otorga un panorama que refleja claramente la situación del abandono escolar. En la República Dominicana, la consulta se realizó en el cuestionario único con una larga lista de alternativas de fácil procesamiento (la tasa de no respuesta fue del orden del 6%). Entre las innovaciones que se pretendía realizar a los cuestionarios, México informó que pasaría esta pregunta del cuestionario ampliado al básico. En Guatemala se ha preguntado por las causas de inasistencia en los dos últimos censos y es evidente el cambio en el orden y las opciones de las preguntas.

Uno de los problemas más notorios en la formulación de esta pregunta es la dificultad para poder discernir, al momento de la encuesta, cuáles serían las causas principales y las causas secundarias frente a situaciones complejas. Por ejemplo, la carencia de recursos económicos puede estar inherentemente relacionada con la necesidad de trabajar. Si bien el esfuerzo de preguntar por la causa de inasistencia a la escuela puede aportar mucho a la comprensión de la problemática, es un tipo de pregunta que, debido a su complejidad, resulta poco eficiente para incorporar al censo de población. Algunos especialistas consideran que la exhaustividad espacial no agrega mucho al tema en sí mismo (CEPAL, 1999, pág. 306).

### 3. Nivel y grado de instrucción alcanzados

Según el manual de principios y recomendaciones de las Naciones Unidas, el nivel educativo alcanzado se define como el grado completado correspondiente al nivel más alto alcanzado en el sistema educativo del país de referencia. Para propósitos internacionales, el grado es un estadio de educación usualmente cubierto en el transcurso de un año escolar. La información sobre nivel educativo se debe recolectar para todas las personas mayores de 5 años (Naciones Unidas, 2008, párr. 2.216). No obstante, es importante evaluar la coherencia del corte de edad si se plantea indagar por niveles o grados educativos inferiores a la educación primaria.

Se podría argumentar que, desde un punto de vista conceptual, la captura del nivel y grado de instrucción alcanzado es el componente más complejo de las preguntas básicas sobre educación. Según la sistematización de las autoevaluaciones de los censos de la década de 1990, el nivel y grado de instrucción fue una de las preguntas más difíciles de medir y procesar. Seis países tuvieron dificultades para registrar el último grado o año y cinco para registrar el nivel que cursa o cursó la persona censada debido a confusiones ocasionadas por los cambios curriculares y de estructura en los sistemas educativos de América Latina (CEPAL, 1999, pág. 102). Asimismo, se han constatado problemas en el diseño de la pregunta, puesto que, en muchos casos, se registró el año que se cursa actualmente en vez del último año cursado. En los censos de la década de 2000 se verificaron los mismos problemas. Por este motivo, se ha recomendado que, si se quiere indagar sobre el nivel y grado actual, se deberían registrar ambas preguntas por separado para evitar confusiones (Tacla, 2003, pág. 53).

Para la ronda censal de 2000, las categorías estandarizadas para el nivel educativo y las cualificaciones educativas recomendadas por las Naciones Unidas se desprenden de la CINE 1997. Si bien la población sin nivel educativo no se incluye en las categorías, se recomienda que también se registre. La clasificación CINE 1997 incluye, además de los siete niveles presentados en el cuadro 4, subniveles para el nivel 2 (2a, 2b y 2c), el nivel 3 (3a, 3b y 3c), el nivel 4 (4a y 4b) y el nivel 5 (5a y 5b) (UIS, 2006). Entre las recomendaciones de las Naciones Unidas, solo se sugiere la desagregación del nivel 5 en 5a y 5b como propuesta mínima, de manera que en los niveles de educación terciaria se puedan distinguir trayectorias profesionales de mayor duración (hasta de 6 años o más), como las universitarias (5a), y de menor duración (hasta 3 años), como las técnicas (5b). El nivel 6 de la CINE se refiere a estudios de investigación avanzada, como las maestrías o los doctorados.

**Cuadro 4**  
**NIVELES EDUCATIVOS RECOMENDADOS POR LAS NACIONES UNIDAS**  
**PARA INCLUSIÓN EN EL CENSO SOBRE LA BASE DE LA CLASIFICACIÓN**  
**INTERNACIONAL NORMALIZADA DE LA EDUCACIÓN (CINE 1997)**  
**PARA EL NIVEL EDUCATIVO**

Nivel	Denominación	Especificación
0	Preprimaria o preescolar	Destinado a niños de por lo menos 3 años de edad, con un programa didáctico de adiestramiento para la lectoescritura y el pensamiento lógico-matemático.
1	Primaria (primer ciclo de educación básica)	Se inicia generalmente a los 5 años y su duración oscila entre los seis y los siete años de instrucción.
2	Secundaria básica (segundo ciclo de educación básica)	Se considera a los últimos ciclos de educación básica.
3	Nivel medio (segundo ciclo de educación secundaria)	Provee una orientación general en función de la formación profesional, técnica o tecnológica.
4	Postsecundaria (segundo ciclo de educación secundaria)	Amplía los conocimientos del nivel anterior.
5a	Primer ciclo de educación terciaria	Se requieren 13 años de escolarización previa. Primer nivel de educación superior que provee entrenamiento para entrar a programas de estudio y profesiones que requieren mayores cualificaciones.
5b	Primer ciclo de educación terciaria	Se requieren 13 años de escolarización previa. Primer nivel de educación superior que provee entrenamiento ocupacional para el mercado laboral.
6	Segundo ciclo de educación terciaria	Segundo nivel de educación superior o para programas de investigación avanzada.

**Fuente:** Naciones Unidas, *Principles and Recommendations for Population and Housing Censuses. Revision 2*, Statistical papers, Serie M, N° 67/Rev. 2 (ST/ESA/STAT/SER/M/67/Rev.2), Nueva York, 2008, párrafo 2.219. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: E.07.XVII.8.

De acuerdo con las condiciones y los requerimientos nacionales, cada país puede continuar usando sus propias clasificaciones, pero se recomienda procurar la equivalencia de quienes han recibido educación en otros sistemas educativos fuera del país de referencia. En ese sentido, las diferencias entre las clasificaciones nacionales e internacionales deben documentarse. Asimismo, dado que los niveles educativos de cada país pueden estar sujetos a variaciones en el tiempo, es necesario tomar previsiones en las preguntas del censo para convalidar los niveles y grados de personas que fueron formadas en un sistema anterior. En algunos países, esto puede suponer un esfuerzo significativo, dados los sucesivos cambios en las estructuras de niveles y ciclos educativos de las últimas décadas. Generalmente, cada país formula sus propias clasificaciones para la elaboración del cuestionario sobre la base de las especificidades de su sistema educativo y tabula la clasificación CINE 1997 en períodos postcensales para cumplir con los requerimientos de información educativa de los organismos internacionales. Por otra parte, según el interés de cada país, se pueden incluir los programas especiales, como los de educación de adultos, aunque se encuentren fuera del sistema de educación regular. En este caso, la información recolectada sobre el último grado completado permite la agrupación flexible del nivel CINE, sobre todo

para distinguir a los que completaron o no el nivel correspondiente, así como las exigencias en años de escolaridad de las formaciones postsecundarias profesionales o técnicas.

El nivel educativo se releva en todos los países que realizaron censos tanto en la década de 1990 como en la de 2000. El nivel y año educativo actual solo se releva de manera directa en cinco países: Argentina, Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Ecuador y República Dominicana. En tres países —la Argentina (1991 y 2001), Bolivia (Estado Plurinacional de) (2001) y el Brasil (1991 y 2001)— se releva información sobre los que dejaron de asistir en preguntas separadas. En el Ecuador y la República Dominicana se incluye en la formulación de la pregunta tanto a los que asistieron como a los que dejaron de asistir. En el resto de los países —10 en la década de 1990 y 16 en la de 2000—, se pregunta por el último nivel alcanzado independientemente de la asistencia.

Los grados correspondientes al nivel se registran en todos los países, aunque con algunas variaciones de formato para ciertos niveles. En la década de 1990, en seis países se preguntó por el grado de manera separada y en cuatro de ellos se mantuvo esta misma formulación para la siguiente ronda. Lo más común es consignar el grado al lado del nivel correspondiente en la misma pregunta. En varios países (Chile, Colombia, el Ecuador, Guatemala y la República Dominicana), los grados se marcan y tienen un rango preestablecido. Sin embargo, esto requiere un sistema educativo más o menos estable, ya que el rango de cada nivel varía según las reformas introducidas. Es por ello que ciertos países optan por diferenciar en preguntas separadas, o dentro de la discriminación por niveles, los diferentes sistemas educativos que coexisten en la población o, en su defecto, otorgan en cada nivel opciones de rangos más amplios que van del 1 al 8 o del 0 al 10. En Bolivia (Estado Plurinacional de) (1992) y Cuba (2002), se preguntó de manera general si se completó el nivel para definir cortes de años de escolaridad, sobre todo para los niveles superiores.

Para el último censo, Colombia planteó un esquema donde se otorgaba opciones correspondientes a cada nivel según la información oficial. Si bien se registraron varias incongruencias entre los grados y niveles establecidos, estos casos solo representaron el 0,02% de las respuestas válidas. Como excepción, dada la variedad y complejidad de los niveles superiores, en el Perú solo se relevan años y grados para el nivel primario y secundario. Dentro de las categorías de nivel educativo, en este país se puede discriminar entre niveles completos e incompletos, incluidos los niveles universitarios y no universitarios, pero se pierde la especificidad de los años aprobados en esos niveles.

Si bien en todos los países se releva información sobre los niveles básicos (niveles 1, 2 y 3), es decir, primaria y secundaria, se observan variaciones respecto del relevamiento de niveles como la educación inicial (nivel 0), la educación superior (nivel 5) —sobre todo cuando no es universitaria— y los posgrados (nivel 6). Existen incluso avances para la homologación de años de escolarización entre países con alianzas subregionales, como en el caso del MERCOSUR. En este bloque, si bien el número de años de escolaridad en los niveles primario y secundario se mantiene en alrededor de 11 años (el Brasil) o 12 años (la Argentina, Bolivia (Estado Plurinacional de), Chile, el Paraguay, Uruguay y Venezuela (República Bolivariana de)), las edades escolares oficiales para comenzar dichos estudios pueden variar entre los 6 años (la Argentina, Bolivia (Estado Plurinacional de), Chile, el Paraguay, el Uruguay y Venezuela (República Bolivariana de)) y los 7 años (el Brasil), y para culminarlos oscilan entre los 16 años (Venezuela (República Bolivariana de)) y los 17 años (resto de países del bloque) (MERCOSUR, 2007, pág. 19). Asimismo, se observan variaciones en relación con el relevamiento del tramo más avanzado de educación secundaria y los correspondientes subniveles de la CINE 3. En Chile se ha indagado por los tipos de educación secundaria en los últimos dos censos, mientras que en Colombia, Costa Rica, el Ecuador y Honduras solo se incluyeron estas distinciones en la última ronda censal. En el resto de los países, la identificación de la CINE 3 obedece generalmente a la aproximación por años de escolaridad o sistemas institucionales específicos, como el bachillerato o la preparatoria (México), o la identificación directa del segundo ciclo de educación secundaria (Haití). En las revisiones de la UNESCO para este nivel, se considera que las diferenciaciones se establecen de acuerdo con las características de las transiciones institucionales de cada país, pero, como criterio general, la culminación del nivel 3, o de la educación secundaria alta, marca el final de la educación secundaria, que se define mediante la entrega de certificados que permiten el ingreso a la educación terciaria o de nivel 5 (UNESCO, 2010b).

Dado el incremento generalizado de los niveles de educación en la región en los últimos 20 años, y el discurso de desarrollo basado en el conocimiento y la información, la necesidad de conocer más a fondo el tipo de formación en niveles postsecundarios y terciarios —también denominados superiores, correspondientes a la CINE 4, 5 y 6— en relación con su intensidad en años de preparación, es imprescindible para orientar las necesidades de formación de recursos humanos de alto nivel. En la mayoría de los países, la consulta por la CINE 4, que incluye estudios preuniversitarios como requerimiento de ingreso a una carrera técnica o universitaria, o estudios postsecundarios que pueden desembocar tanto en la capacitación inicial para una carrera técnica como en la preparación

práctica para un oficio, no está claramente incorporada en la pregunta de nivel educativo. Por una parte, Cuba es el único país que incorpora la educación preuniversitaria a los niveles educativos. Por lo general, el nivel preuniversitario correspondiente a la CINE 4a tiene un contenido equivalente a las calificaciones que se adquieren en el nivel 3a o de educación secundaria general. Al respecto, la UNESCO considera que su incorporación como tal no es imprescindible (UNESCO, 2009). Por otra parte, pocos países de América Latina han identificado la educación postsecundaria o vocacional entre los niveles educativos.

La educación vocacional o en oficios constituye un tema importante de indagación censal, puesto que en muchos países de América Latina se imparten cursos cortos de capacitación laboral desde el Estado o mediante agentes privados auspiciados por él. Dichos cursos de capacitación técnica están dirigidos a elevar los niveles de capacitación laboral de jóvenes en situación de riesgo y a incrementar la productividad de las microempresas, y se consideran parte de las políticas de reconversión laboral. La educación no formal apunta, sobre todo, a la capacitación en oficios que requieren períodos cortos de instrucción, que usualmente llegan a un máximo de 6 meses y no son certificados por los ministerios o las secretarías de educación. En la década de 2000, en El Salvador y la República Dominicana se identificó esta forma de capacitación laboral por medio de una pregunta dicotómica sobre la asistencia a un centro vocacional. En El Salvador, la pregunta también se incluyó para los censos de 1992 y 2007, lo que permitió la comparabilidad en el tiempo. Además, en ambos censos se identificaron en un nivel adicional las carreras cortas que solo requieren haber aprobado la educación primaria o el sexto grado, sin importar la duración. En los dos últimos censos realizados en México fue posible identificar estos estudios con la introducción de la pregunta de antecedentes escolares (educación primaria, secundaria o preparatoria terminada) para los que cursan carreras técnicas. Desde el censo de 1992, Panamá registra un nivel adicional, denominado vocacional, que incorpora los estudios no formales para la capacitación en oficios de dos años de duración. Esta experiencia es ventajosa, ya que permite disminuir el costo en tiempo y recursos para recolectar la misma información y poder profundizar en sus características.

En este mismo sentido, las propuestas de la CINE revisadas por la UNESCO coinciden en la ventaja de distinguir la educación postsecundaria y de corta duración o vocacional (CINE 4b) de los tipos de formación que desembocan en la obtención de un título, como el bachillerato, la licenciatura u otras certificaciones de mayor valoración (UNESCO, 2009, págs. 10-12). Estos últimos estarían categorizados como CINE 5a y 5b, que contemplan las recomendaciones de las Naciones Unidas.

En todos los países ha sido práctica común el relevamiento del nivel 5a, identificado generalmente como la categoría de educación superior universitaria. Asimismo, la importancia de la educación técnica correspondiente al nivel 5b se refleja en la práctica, cada vez más habitual, de identificar la formación técnica o superior no universitaria en los censos. En la década de 1990, 10 de los 15 países que ejecutaron censos consideraron esta formación como un tramo educativo específico dentro de sus categorías de educación regular. En la década de 2000, casi todos los países, con la excepción de Haití, la incluyeron como una categoría particular. En la mayoría de los países, para el nivel superior técnico constan períodos de instrucción de tres a cuatro años, con el requisito previo de haber completado la instrucción secundaria.

En el cuadro 5 se presentan algunos países seleccionados de América Latina con experiencias diversas en la consulta en los niveles superiores y pueden observarse diferencias en el porcentaje de la población con educación superior. Curiosamente, el Perú presenta el porcentaje más alto de población mayor de 15 años con educación superior en la región (un 31% si se consideran los grados completos e incompletos). Este porcentaje es mayor inclusive si lo comparamos con países que tradicionalmente han mantenido tasas relativamente altas de participación en estos niveles educativos. En ese sentido, la Argentina y Chile han mantenido las desagregaciones de los niveles superiores, especificando el nivel terciario en el caso de la Argentina y con diversas ramificaciones en el área de la capacitación técnica en Chile. En ambos países, los porcentajes de participación rondan el 15%. Sin afán de evaluar los avances en las políticas educativas del Perú, podría contemplarse una sobreestimación de esta población dada la ambigüedad que podría causar la definición de la educación superior no universitaria. El nivel superior no universitario incorpora los tipos de formación técnica que requieren la acreditación de haber completado los niveles primario y secundario de educación formal y exige hasta tres años de especialización. No obstante, al momento de la entrevista censal, el informante podría, erróneamente, declarar como nivel superior aquellos tipos de formación postsecundarios que tienen menores niveles de exigencia en la acreditación o que requieren de menos tiempo de instrucción. Al no haberse relevado los años de educación para estos niveles, este argumento no se puede corroborar. En Honduras y Panamá también se utiliza esa definición y en el primero se registra uno de los porcentajes más bajos de educación superior no universitaria.

Es preciso, por tanto, lograr una mejor claridad en la definición de estos niveles al momento de la entrevista, una mayor desagregación en la formulación de la pregunta para distinguirla de otras experiencias formativas, y la incorporación de la consulta sobre el año o grado actual o completado para conocer la intensidad y los niveles de exigencia en relación con los tiempos de preparación requeridos.

Cuadro 5  
**AMÉRICA LATINA (PAÍSES SELECCIONADOS): POBLACIÓN MAYOR DE  
 15 AÑOS SEGÚN DESAGREGACIONES DE ESTUDIOS DE NIVEL  
 SUPERIOR, CENSOS DE LA DÉCADA DE 2000**

Años de estudio	Argentina 2001 <sup>a</sup>		Chile 2002 <sup>b</sup>	Honduras 2001 <sup>c</sup>	Panamá 2002 <sup>d</sup>	Perú 2007 <sup>e</sup>	
	Incompleto	Completo				Incompleto	Completo
<b>Técnica o no universitaria</b>							
1	12 111		338 454	4 359	6 062		
2	228 263		232 168	5 159	6 575		
3	380 969		163 180	11 299	12 443		
4		1 129 910	254 586	9 453			
5			72 303				
6			11 723				
7			1 749				
No declarado					328	1 289 464	1 582 597
<b>Universitaria</b>							
1	28 586		382 606	18 595	31 324		
2	395 971		146 896	20 123	40 051		
3	424 280		157 779	19 257	44 768		
4	376 233		208 803	20 263	38 543		
5	299 065		333 864	25 424	57 672		
6		1 142 151	109 150	12 278	42 968		
7			40 280	4 231			
8			29 797	14 781			
No declarado					820	1 192 157	1 858 456
<b>Posgrado</b>							
1				821	8 268		
2				1 441			
3				1 195			
4				688			
5				2 540			
No declarado					98		
<b>Maestría</b>							
1					2 647		
2					8 254		
No declarado					86		
<b>Doctorado</b>							
1					272		
2					492		
3					351		
4					909		
No declarado					45		
Totales	1 524 135	1 142 151	1 409 175	141 637	277 568	2 481 621	3 441 053
Porcentajes	5,86	4,39	13,10	1,32	14,45	13,02	18,06

**Fuente:** Elaboración propia, sobre la base de consultas REDATAM disponibles en páginas web oficiales.

<sup>a</sup> Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), Censo de Población y Vivienda 2001 [en línea] <http://www.indec.mecon.gov.ar> (fecha de consulta: 23 de diciembre de 2009).

<sup>b</sup> Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (INE), Censo de Población y Vivienda 2002 [en línea] <http://espino.ine.cl/cgi-bin/RpWebEngine.exe/PortalAction?&MODE=MAIN&BASE=CPCHL2KREG&MAIN=WebServerMain.inl> (fecha de consulta: 23 de diciembre de 2009).

<sup>c</sup> Instituto Nacional de Estadísticas, Honduras, Censo de Población y Vivienda 2001 [en línea] <http://celade.cepal.org/cgi-bin/RpWebEngine.exe/PortalAction?&MODE=MAIN&BASE=CPVHND2001&MAIN=WebServerMain.inl> (fecha de consulta: 23 de diciembre de 2009).

<sup>d</sup> Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC), Censo de Población y Vivienda Panamá 2000 [en línea] [http://estadisticas.contraloria.gob.pa/Redatam/index\\_censospma.htm](http://estadisticas.contraloria.gob.pa/Redatam/index_censospma.htm) (fecha de consulta: 23 de diciembre de 2009).

<sup>e</sup> Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), Sistema de Consulta de Datos: Censos Nacionales 2007 [en línea] <http://inei.inei.gob.pe/inei/RedatamCpv2007.asp?ori=R> (fecha de consulta: 23 de diciembre de 2009).

Si bien en todos los países se recoge información sobre el número de personas que cursan o cursaron estudios superiores, aún existen muy pocas experiencias de recolección de datos para niveles de posgrado u otros tipos de especialización que se ubican en la CINE 6. En los censos de la década de 1990, el nivel de posgrado se incluyó en Colombia, el Ecuador, Honduras y Panamá, mientras que en el Brasil se preguntó por maestría y doctorado entre los niveles superiores. En la década de 2000, 10 países capturan esta información de alguna manera y 6 de ellos (el Brasil, Colombia, El Salvador, México, Panamá y la República Dominicana) diferenciaron entre maestrías y doctorados. Entre ellos, Colombia y la República Dominicana incluyen, además, grados de especialización. Por otra parte, en el Ecuador, Honduras y Panamá se registró de manera amplia el número de años en estudios de posgrado. En el último censo de Venezuela (República Bolivariana de) se realizó una pregunta dicotómica de manera separada para identificar a la población que ha realizado un posgrado. Al evaluar las lecciones aprendidas sobre los censos de la década de 2000, la República Dominicana y Venezuela (República Bolivariana de) consideraron a esta pregunta como una de las que implicaron mayor dificultad (Tacla, 2003, pág. 51). En el caso venezolano, la aplicación de la pregunta de manera independiente y general significó un tiempo mayor para la ejecución del módulo que no se justificaba por la relativa escasez de personas que respondieron afirmativamente. Por este motivo, es necesario que este tipo de consultas se incorporen en los esquemas regulares de la pregunta por niveles, teniendo en cuenta la asistencia actual o pasada. La escasez de casos también hizo que la República Dominicana calificara de poco útiles las desagregaciones de especialización, maestría y doctorado. No obstante, cabe señalar que se hace cada vez más necesario indagar sobre estos niveles para fines de política educativa.

Varios países han optado por incluir una pregunta adicional para los niveles superiores, con el fin de verificar si se completó la carrera, utilizando como criterio principal la obtención del título o la certificación. En los censos de la década de 1990, se planteó esta pregunta explícitamente en Nicaragua para los niveles superiores, incluidos los niveles universitarios y no universitarios. En el Brasil y el Perú, la finalización de la carrera se confirmó de manera indirecta: en el primer país, la pregunta sobre el tipo de carrera solo se atribuía a quienes completaron los estudios superiores, mientras que en el Perú, las categorías de nivel educativo incluían educación superior universitaria y no universitaria completa e incompleta. En Bolivia (Estado Plurinacional de), la pregunta se formuló para todos los niveles. En la década de 2000, en la Argentina se verificó en forma indirecta si se completaron los estudios universitarios, ya que la consulta sobre el tipo de carrera excluyó a quienes no completaron el nivel. La misma consulta se hizo directamente en el Ecuador —aunque verificando la obtención del

título o si se es egresado— y la República Dominicana. En el Brasil, El Salvador, Nicaragua y el Paraguay se hizo la pregunta a quienes declararon un nivel superior, tanto técnico como universitario. En Cuba, en tanto, la pregunta se formuló para todos los niveles educativos.

En el cuadro 6 se resumen los otros tipos de educación que se han incorporado en los módulos de educación de los censos de las décadas de 1990 y 2000. Existe un creciente interés en contabilizar la población que cursa o cursó educación preescolar. Este nivel fue identificado por 13 países en la ronda de 1990 y por 17 en la última ronda.

**Cuadro 6**  
**AMÉRICA LATINA: PREGUNTAS SOBRE OTROS TIPOS DE EDUCACIÓN**  
**(DISTINTOS DE LOS NIVELES PRIMARIO, SECUNDARIO Y SUPERIOR**  
**DE EDUCACIÓN FORMAL) INCORPORADAS EN LOS CENSOS**  
**DE LAS DÉCADAS DE 1990 Y 2000**

País	Educación preescolar		Alfabetización		Educación especial	
	1990	2000	1990	2000	1990	2000
Argentina	X	X				
Bolivia (Estado Plurinacional de)		X				
Brasil	X	X	X	X		
Chile	X	X				X
Colombia	X	X				
Costa Rica		X				
Cuba						
Ecuador			X	X		
El Salvador	X	X				
Guatemala	X	X				
Haití		X				
Honduras		X		X		
México	X	X				
Nicaragua	X	X	X			
Panamá		X				X
Paraguay	X	X		X		X
Perú	X	X				
República Dominicana	X	X				
Uruguay	X					
Venezuela (República Bolivariana de)	X	X				

**Fuente:** Elaboración propia, sobre la base de las boletas censales.

En el caso de otros programas, como los de alfabetización o enseñanza especial, algunos países han incorporado categorías dentro de los niveles de instrucción para cuantificar la población que asiste o asistió a este tipo de formación. En los censos de la década de 1990, el Brasil, el Ecuador y Nicaragua fueron los únicos países que incluyeron la opción de alfabetización. En la última ronda, fueron cuatro los países que incluyeron esta opción, ya que se incorporaron Honduras y el Paraguay, y Nicaragua

ya no la incluyó. La alfabetización en programas de educación básica para adultos comprende en todos los casos tres años. En el Paraguay (DGEEC, 2003, pág. 38) y el Ecuador (INEC, 1990, pág. 42 y 2001, pág. 45) se considera que las personas que completaron la alfabetización tienen un nivel y grado equivalente a tres y dos años de educación primaria, respectivamente. En el Brasil, los años se registran en una pregunta que toma específicamente en cuenta los grados no seriados. Honduras, en tanto, lo incorpora dentro de la misma pregunta en un rango que va de uno a tres años o grados.

Con respecto a la educación especial, solo tres países, Chile, Panamá y el Paraguay, incluyen esta opción entre los niveles establecidos en los últimos censos. En el Paraguay, la participación en estos tramos educativos se contabiliza como nivel 0, es decir sin educación formal. Chile y Panamá, por su parte, registran los años aprobados en educación especial. Sin embargo, la educación especial presenta una diversidad de sistemas de ciclos y grados en todos estos países, dependiendo del tipo de discapacidad. En algunos casos de discapacidad moderada, la educación especial sirve de base para la posterior incorporación al sistema regular o a la capacitación en oficios. No obstante, no está claro si en el censo estos sistemas pueden homologarse con el sistema regular. Por ejemplo, si una persona con discapacidad puede leer y escribir, no se contempla como un grado equivalente al 3º o 2º de educación primaria, en donde el sistema presupone la adopción de tales capacidades. Por este motivo, sería importante registrar los grados y años de manera que se pueda hacer una indagación más profunda de este tipo de educación.

La omisión de la enseñanza especial como opción en los censos y el desconocimiento de sus respectivos grados deja un vacío de información para los países que están llevando adelante acciones para mejorar las condiciones de vida de una importante proporción de personas con discapacidad y limita la elaboración de estudios comparativos en este tema, ya que eleva los costos de acceso a esta información.

En resumen, los indicadores de nivel y grado de instrucción alcanzado requieren de una mayor revisión como consecuencia de las reformas educativas en la región y la coexistencia de diversas generaciones, dado el aumento de la esperanza de vida, que hace más compleja la eficacia de la pregunta. Por este motivo, se hace necesario incorporar un esquema flexible que permita captar en el cuestionario los diversos sistemas y niveles, y capacitar, no solo al encuestador, sino también a la población, sobre las alternativas de respuesta (CEPAL, 1999, pág. 304). En el recuadro 3 se plantea un formato básico sobre la base de las experiencias de varios países. Nótese que, en varios de ellos, se tipifican los niveles secundarios y técnicos de acuerdo con el tipo de formación que se encuentra presente en la estructura educativa de cada país.

Si bien las categorías de asistencia escolar podrían distinguir el nivel y grado de educación en curso o alcanzado, la experiencia muestra que es

mejor mantener las preguntas separadas o, en su defecto, poner más énfasis en la correcta formulación de la pregunta por parte de los encuestadores, de manera que no haya confusiones que invaliden la información recogida. Asimismo, para los niveles postsecundarios, se requiere agregar, por una parte, una pregunta adicional sobre si completó el nivel o la carrera, y por otra, la información sobre los años aprobados en el nivel, lo que posibilita la evaluación cuantitativa y cualitativa de los recursos humanos de alto nivel. Dadas las características particulares de cada país, la opción de distinguir los niveles educativos declarados como completos e incompletos podría agilizar la pregunta. De igual modo, la incorporación del grado o año en los niveles categorizados como completos e incompletos permite disponer de una información sustantiva que no debería omitirse.

**Recuadro 3**  
**PROPUESTA DE FORMATO BÁSICO PARA PREGUNTA DE NIVEL Y GRADO EDUCATIVO**

Esta pregunta incluye a todo el universo del módulo de educación.

**2. ¿Cuál es el nivel y grado educativo que está cursando actualmente?** [respuesta 1 o 2 en pregunta de asistencia] o **¿Cuál fue el último nivel y grado que aprobó?** [respuesta 3 en pregunta de asistencia].

Es necesario formular por separado la pregunta para los que respondieron que asisten y para los que dejaron de asistir; o, en todo caso, instruir al encuestador para parafrasear correctamente la pregunta en un mismo ítem del cuestionario.

Nivel	Año o grado	Verificaciones	Homologaciones en años continuos
Sin instrucción Preescolar Jardín de infancia Inicial	Escribir año o grado		0 años
Alfabetización	Escribir año o grado		Si lo concluyó de acuerdo con el grado correspondiente
Educación especial	Escribir año o grado		De acuerdo con el año correspondiente según el sistema de cada país
Sistema anterior Primaria Secundaria A Secundaria B Secundaria C Sistema actual Primaria Secundaria A Secundaria B Secundaria C	Escribir año o grado		Varía de 10 a 14 años
Carrera corta/ vocacional Superior no universitaria Tipo A Tipo B Tipo C Superior universitaria Pregrado Especialización Maestría Doctorado	Escribir año o grado	Para los que declararon niveles mayores a secundaria completa  ¿Completó sus estudios? 1. Sí 2. No  O incluir dentro de los niveles educativos las categorías de completo o incompleto	Añadir años según grado. Conviene tener en cuenta la variedad de carreras y otorgar números más altos según si se completó o no

#### 4. Áreas de especialidad y títulos obtenidos

La pregunta sobre áreas de especialidad tiene el propósito de examinar la correspondencia entre la oferta y la demanda de mano de obra calificada en el mercado laboral, y así posibilitar una planificación de la oferta de las instituciones y los programas de entrenamiento de acuerdo con las capacidades de producción de diferentes sectores económicos. Las Naciones Unidas recomiendan el relevamiento de esta información para “personas de 15 años de edad o más que hayan asistido por lo menos a un grado de la educación secundaria o que hayan asistido a otros programas organizados de educación y formación de niveles equivalentes” (Naciones Unidas, 2008, párr. 2.224).

Esta información sería de suma utilidad si no fuera por la diversidad de formulaciones y criterios que restringe la comparabilidad. En total, en 15 países se ha preguntado alguna vez en los censos de las décadas de 1990 y 2000 por esta información, aunque con diversos criterios en relación con los rangos de edad y los niveles cursados. En cuatro países —la Argentina (2001), el Brasil (1992 y 2001), el Ecuador (2001) y la República Dominicana (1993 y 2002)—, esta información solo se relevó para los que han completado estudios universitarios. En el último censo de la República Dominicana se incluyó una pregunta diferencial sobre la especialidad del posgrado. En ocho países se considera a los que tienen un título de nivel superior, incluida la educación técnica o universitaria. Entre ellos, Panamá (1990 y 2000) establece como corte de edad los 10 años y más, y ubica la pregunta en el módulo de características económicas. En esta pregunta también se incorpora a quienes no han recibido una instrucción formal (DEC, 2000, págs. 78-82). En el Uruguay (1996) se hacen dos preguntas: una para los que tienen un título superior y otra referida a la población de 12 años y más que ha participado de un curso vocacional (además, entre otras, se incluyen subpreguntas sobre asistencia y año). En Cuba (2002), El Salvador (1992 y 2007) y Honduras la pregunta se formula en general según el último nivel aprobado, mientras que en el Perú (1993) se pregunta de manera general a la población de 6 años y más qué oficio o profesión tiene.

En muchos países de América Latina no se siguen las recomendaciones en relación con el rango de edad y la propuesta mínima de un año de educación secundaria, puesto que la vaguedad de las respuestas puede dificultar la interpretación. Por ello, se prefiere formular la pregunta en función de los títulos académicos en vez de las áreas de especialidad. Esta opción también es considerada por las Naciones Unidas, que definen a estos títulos como los grados, certificados, diplomas y títulos profesionales recibidos que indican la culminación satisfactoria de un estudio realizado, ya sea mediante el estudio a tiempo completo, parcial o el estudio privado, otorgados por autoridades académicas, en el país de origen o en el extranjero

(Naciones Unidas, 2008, párr. 2.229). En este caso, se recomienda que dicha información se pueda recolectar para las personas que han alcanzado cierto nivel de educación o edad, registrando el título del más alto nivel alcanzado. Es preciso tomar en cuenta que en varias carreras, el alumno puede haber completado sus estudios y ser considerado egresado, por lo que la información de egresados y titulados podría diferir al comparar las bases de datos censales con las de instituciones educativas oficiales.

La información recolectada sobre los títulos, según las autoevaluaciones de los países, ha sido de buena calidad, sobre todo al validarla con el marco de referencia disponible en otros registros acerca de la población con títulos (Tacla, 2003, págs. 53 y 54). En todo caso, el censo resultaría más ventajoso si se pudiera recolectar información adicional que no se incluye en los registros oficiales sobre niveles de especialización en sistemas educativos no regulares. Esto requeriría de un mayor intercambio entre países para aprender acerca de cómo relevar esta información y clasificarla. En el MERCOSUR ampliado se viene realizando una experiencia en este sentido.

Las Naciones Unidas recomiendan la CINE como base para las codificaciones. En el cuadro 7 se detallan los campos principales (códigos de un dígito) y subcampos (códigos de dos dígitos) que la CINE considera para clasificar las áreas de especialidad y los títulos. Estos campos pueden utilizarse en los países en que no exista tal clasificación y se incorporen niveles de formación que no contemplen un título superior. Si se usa la clasificación nacional, es necesario publicar las explicaciones para asegurar la compatibilidad con los estándares internacionales.

Cuadro 7

**CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL NORMALIZADA DE EDUCACIÓN (CINE)  
1997 PARA ÁREAS Y SUBÁREAS DE FORMACIÓN Y ESPECIALIZACIÓN  
RECOMENDADA PARA ORIENTAR LA CONSULTA CENSAL  
SOBRE ÁREAS DE ESPECIALIDAD**

Áreas principales	Subáreas
0. Programas generales	01 Programas básicos, 08 Alfabetización y nociones de cálculo, 09 Desarrollo personal
1. Educación	14 Formación de personal docente y ciencias de la educación
2. Artes y humanidades	21 Artes, 22 Humanidades
3. Ciencias sociales, contabilidad y derecho	31 Ciencias sociales y del comportamiento, 32 Periodismo e información, 34 Contabilidad y administración de empresas
4. Ciencias	42 Ciencias de la vida, 44 Ciencias físicas, 46 Matemáticas y estadística, 48 Informática
5. Ingeniería, procesos industriales y construcción	52 Ingeniería, 54 Procesos industriales, 58 Arquitectura y construcción
6. Agricultura	62 Agricultura, silvicultura y pesca, 64 Veterinaria
7. Salud y servicios sociales	72 Salud, 76 Servicios sociales
8. Servicios	81 Servicios personales, 84 Servicios de transporte, 85 Protección del medio ambiente, 86 Servicios de seguridad
9.	99 Sin especificar

**Fuente:** Naciones Unidas, Principios y recomendaciones para los censos de población y vivienda. Revisión 2, 2008, párrafo 2.225.

Se recomienda adoptar las medidas necesarias para identificar el área de formación principal de quienes poseen una especialización multidisciplinaria. En todo caso, las clasificaciones nacionales deberían seguir la estructura de la CINE 1997 para mejorar la compatibilidad internacional.

## **B. Otras variables educativas ensayadas en los censos y demandas de información para el seguimiento de indicadores de desarrollo**

Los países de América Latina y el Caribe han reiterado su compromiso y voluntad política de ampliar las oportunidades educativas de la población con el fin de reducir la pobreza y alcanzar el desarrollo (Declaración de Buenos Aires, 2007). Se han registrado avances moderados en este sentido. Las tasas de analfabetismo para los adultos en la región han disminuido, aunque no a la mitad como se esperaba, mientras que la cobertura del nivel de educación primaria y la atención a niños de 4 a 6 años se han ampliado, pero sin superar aún las inequidades de género, étnicas y socioeconómicas. Por ello, si bien se registra un incremento de los años de escolaridad en la región, se han planteado nuevos retos, no solo para seguir ampliando la cobertura educativa, sino también para asegurar una educación de calidad y un acceso equitativo a esta educación. En el Marco de Acción Regional de Educación para todos en las Américas, desde la perspectiva de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), entre los diez temas pendientes se resaltan cuatro que podrían ser objeto de indagación en el censo, teniendo en cuenta los indicadores principales recomendados por las Naciones Unidas. Estos temas son: la insuficiente atención al desarrollo integral de la infancia (en especial en los niños menores de 4 años), las altas tasas de repetición y deserción en el nivel de educación primaria, la baja prioridad de la alfabetización y educación de jóvenes y adultos, y la persistente inequidad en la distribución de los servicios educativos, en su eficiencia y calidad<sup>2</sup>.

De esta manera, se podría contar con elementos de medición para estos temas en unidades administrativas más relevantes para la gestión educativa. Si se ajusta de manera oportuna la consulta en la pregunta de nivel educativo, se podría captar la cobertura de los niveles preescolares (CINE 0) y no formales (CINE 4) que involucran la experiencia formativa para el trabajo de muchos jóvenes y adultos<sup>3</sup>. Asimismo, se podrían calcular

<sup>2</sup> Véase Educación para todos en las Américas: Marco de Acción Regional (Santo Domingo, 10 a 12 de febrero de 2000), pág. 2 [en línea] [http://www.oei.es/quipu/marco\\_accion\\_americas.pdf](http://www.oei.es/quipu/marco_accion_americas.pdf).

<sup>3</sup> En el último informe regional, el indicador del porcentaje de personas de 20 a 39 años sin CINE 3 que asisten a un programa educativo solo se calculó para 17 de los 41 países de América Latina y el Caribe (UNESCO, 2007, pág. 235).

las tasas de deserción escolar en cada nivel CINE, además de contar con indicadores desagregados por género, etnia y condición socioeconómica en unidades administrativas menores, relevantes para el seguimiento de los avances en materia de equidad. La mejora en la recolección de los años y grados de escolaridad de la población asistente a los distintos niveles educativos podría brindar información importante para la comparación de indicadores usualmente calculados a partir del registro de matrícula y no de asistencia, como la esperanza de vida escolar por cada nivel CINE. De esta manera, se podrían identificar las brechas entre matrícula y asistencia.

Dada la duración del período intercensal, se ha considerado que las estadísticas educativas derivadas de la información censal se basan en estimaciones que pueden ser menos eficaces, sobre todo en países con alta migración interna o internacional (McMeekin, 1998a). Si bien es cierto que el seguimiento de estos indicadores de desarrollo en materia educativa requiere de la sistematización y el acopio de información de períodos más cortos que los censales, la exhaustividad territorial del censo otorga la ventaja de actualizar proyecciones tanto de la población base como de las tasas en unidades administrativas menores que no se pueden capturar adecuadamente en encuestas nacionales. De este modo, la información censal podría disminuir el error de las estadísticas derivadas de los establecimientos educativos si no se cuenta con un sistema eficiente de registro. De ahí que sea necesario elevar la calidad de los censos en cuanto a la recolección de la información de base, con el fin de ajustar más acertadamente la base poblacional.

Asimismo, debido a la envergadura del censo, se requiere de una discriminación temática que permita captar los aspectos más estructurales, que se supone que son más estables y susceptibles de ser observados objetivamente a través del tiempo. No obstante, frente a las demandas de información en materia de políticas públicas, muchos países han ensayado preguntas para profundizar en aspectos de las trayectorias educativas, más allá de los componentes sugeridos por las Naciones Unidas, como el tema de la repetición escolar, el uso y conocimiento de nuevas tecnologías, y algunos temas que permiten identificar la dinámica de movilidad cotidiana de la población escolar. Por ejemplo, en la República Dominicana se relevó información acerca de la repetición escolar en el último censo. Si bien esta información podría identificarse en los registros de las instituciones educativas, la racionalidad de incorporarla al censo significó la posibilidad de focalizar territorialmente este fenómeno y caracterizar su incidencia según características de las personas, los hogares y el entorno que no se relevan en los registros institucionales. Dadas las características de la

reforma del sistema educativo del Paraguay, se sugirió la incorporación de este indicador en los censos basados en sus experiencias anteriores de 1982 y 1992 (Sosa y Dávalos, 1999, pág. 299), pero esto no se concretó.

Algunos países han optado por trabajar con muestras en los censos para el relevamiento de ciertos indicadores complementarios de mayor profundidad. Mediante el empleo del cuestionario ampliado, en Colombia se incluyeron preguntas sobre el uso de la computadora e Internet y la lectura de libros. Asimismo, indagó de manera general sobre la ubicación del establecimiento educativo y el tiempo de traslado para llegar a él. Esta información permite avanzar en los estudios de movilidad e identificar potencialmente el entorno educativo o el área de influencia en donde se atiende a una determinada población escolar. No obstante, habría que calcular el costo y beneficio de la inclusión de cada una de estas preguntas, que bien podrían seguirse en encuestas de hogares a lo largo del tiempo, y cuya exhaustividad territorial podría aportar poco en materia de intervención pública, según las prioridades educativas de cada país.

Asimismo, las políticas educativas públicas en países con una importante proporción de educación indígena también exigen un mayor conocimiento sobre el idioma en que se adquiere la educación formal. En la mayoría de los países de la región, la educación formal se imparte en español o en otro idioma oficial, o en el idioma más utilizado, como el portugués en el Brasil o el francés en Haití. Un caso excepcional es el del Paraguay, donde la educación formal también se imparte en guaraní. Para el diseño de políticas educativas bilingües y multilingües, estas decisiones requieren captar la convivencia de dos idiomas o más en una misma área, con el fin de orientar la política.

La pertenencia a grupos indígenas puede generar discriminación si la lengua materna es distinta del idioma utilizado en la educación formal. En algunos países, como Bolivia (Estado Plurinacional de), el Ecuador, El Salvador y el Paraguay, la pregunta del idioma permite varias opciones para reconocer situaciones de bilingüismo o multilingüismo, tanto de idiomas nativos como extranjeros. En el censo realizado en 2002 en el Paraguay, esta pregunta se incluyó en el módulo educativo, cuando la mayoría de los países la incluyen en el módulo de características generales.

Los indicadores educativos en los censos se utilizan, además, para varias mediciones de desarrollo, pobreza y clasificación socioeconómica, entre otras. Para tomar decisiones respecto de su modificación también es preciso tener en cuenta los requerimientos de estas mediciones. Por ejemplo, uno de los métodos más utilizados en la región para caracterizar la pobreza es el cálculo del número de hogares con carencias críticas

identificadas como necesidades básicas insatisfechas, método que fue diseñado por la CEPAL en la década de 1980. Su uso se ha extendido en la región utilizando como fuente primaria los censos, de manera que a través de ellos se elaboran mapas que sirven de base para la racionalización del gasto público. Dos de los cuatro componentes de las necesidades básicas insatisfechas —el acceso a educación y la capacidad económica— utilizan indicadores educativos como variables cruciales. La inasistencia de los niños de entre 6 y 14 años a un establecimiento educativo se considera un escenario de privación crítica. El escaso nivel educativo de los adultos o jefes de hogar desocupados —menor o igual al 3° año de educación primaria— es un indicador importante para la predicción de la probabilidad de insuficiencia de ingresos.

Si bien es cierto que el método de necesidades básicas insatisfechas sigue siendo muy discutido dada su insuficiencia para captar otros aspectos sociales (Kaztman, 1995), la necesidad de incorporar los indicadores educativos es vital para mejorar su comparabilidad. En Chile, donde no se registra la variable de asistencia escolar, el uso de los censos para la caracterización de la pobreza empleando este método y, más aún, los estudios de vulnerabilidad social de los niños, se ve restringido. Para este caso, en algunos estudios se han simulado pesos diferentes de las otras dimensiones para la comparabilidad de las necesidades básicas insatisfechas (MIDEPLAN, 2004) y se ha propuesto el uso de las encuestas (Pacheco, 2007), mientras que en otros se ha reformulado el concepto para identificar poblaciones objetivo con carencias materiales en los hogares (Álvarez, 2009).

El nivel educativo del jefe de hogar en número de años de instrucción también es clave para la producción de mapas de estratificación socioeconómica a nivel de manzana, que son bastante solicitados por agentes de inversión privada, aunque su utilización trasciende a más esferas, ya que constituyen una aproximación al ingreso, información que no suele relevarse a través del censo.

Algunos de los indicadores incluidos en los Objetivos de Desarrollo del Milenio también pueden calcularse utilizando la información censal. Para la meta de asegurar que, para el año 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria, algunos indicadores de seguimiento acordados son la tasa neta de matrícula en la enseñanza primaria y la tasa de alfabetización de los hombres y mujeres de 15 a 24 años. Asimismo, dentro del objetivo de combatir el VIH/SIDA, la malaria y otras enfermedades, un indicador considerado en la meta de detener la propagación del SIDA es la asistencia escolar de los huérfanos de entre 10 y 14 años. Estos indicadores de seguimiento a corto plazo dependen

de los censos de población para ajustar los cálculos del denominador o el número total de personas en cada categoría, cifra necesaria para el cálculo de cualquier tasa o indicador de magnitud, por lo que se hace necesario mejorar la cobertura censal.

### **C. Implicancias de la omisión censal para identificar la población en edad escolar y la medición de las características educativas**

Las omisiones censales y las deficiencias en cuanto al alcance territorial de los censos pueden producir un sesgo entre los indicadores educativos que combinan la información de los registros y los censos escolares con la información censal. Como tendencia, la omisión censal ha disminuido tanto en los censos de hecho como de derecho. No obstante, en todos los censos realizados en la región desde la década de 1950 se ha constatado una omisión diferencial por sexo y edad. Asimismo, pese a la mejora en la cobertura territorial de los censos, aún existen deficiencias para llegar a zonas rurales donde reside gran parte de la población indígena. Estas omisiones y deficiencias de cobertura pueden afectar el registro de la población en edad escolar de un país y producir inexactitudes para el cálculo de indicadores educativos, tanto en su denominador como en sus numeradores.

Se ha registrado que la omisión censal suele afectar sobre todo a la población masculina. Tacla (2006, pág. 37) señala que esta omisión, más que a una sobremortalidad masculina, puede deberse a varios factores, como la errónea declaración de edad (el contingente femenino tiende a la disminución en contraposición a los hombres), los efectos de la migración internacional y la mayor movilidad de los hombres en los grupos de 10 a 44 años. Como parte de la tendencia a la imprecisión en la declaración de edad en los grupos más adultos, algunos expertos han observado también una ligera afectación en los grupos de edad de 0 a 4 años (Del Popolo, 2000; Romero y Freitez, 2004). En los censos de la década de 1990, la pregunta de la edad se consideró una de las más difíciles de procesar y registrar en las zonas rurales dado el aparente ‘olvido’ de la fecha de nacimiento o la preferencia por declarar ciertos dígitos (CEPAL, 1999, pág. 96).

En el cuadro 8 se presentan las tasas de omisión censal de países seleccionados, según sexo y grupos quinquenales de edad. Entre el grupo quinquenal menor de 5 años se destacan los casos de Bolivia (Estado Plurinacional de), Chile y Guatemala. En Bolivia (Estado Plurinacional de), las tasas de omisión para hombres y mujeres en este grupo de edad

—del 9,87% y el 12,36%, respectivamente— señalan una significativa omisión de niñas. En Chile, ambas tasas rondan el 11,1% y en Guatemala hay una mayor omisión de niños. En el grupo quinquenal de 5 a 9 años, correspondiente a la edad escolar para la educación primaria, la omisión censal es menor. Se destacan, sin embargo, Chile y Guatemala con tasas ligeramente superiores de omisión en la muestra de países. El grupo quinquenal de 10 a 14 años, en tanto, tiene tasas menores que los otros grupos quinquenales.

A partir de los 15 años, estas tasas tienden a ascender y son más notorias en el caso de Guatemala para los hombres. Una de las causas más probables —aparte de la mayor movilidad de los varones, ya sea por migración interna o internacional—, se relaciona con el alto porcentaje de población y su mayor presencia en unidades de vivienda u hogares complejos (unipersonales o con más unidades familiares, donde el individuo no sea un dependiente directo), lo que hace que no estén presentes en el momento del empadronamiento y se omitan. Las tasas de omisión correspondientes a adultos de entre 20 y 34 años, que potencialmente están más expuestos a estas condiciones, son mayores en Guatemala y el Ecuador, y tienden a aumentar en el grupo de 25 a 29 años, mientras que en Bolivia (Estado Plurinacional de) se mantienen elevadas hasta los 34 años. Esta omisión censal puede causar una subestimación de la población que realiza estudios superiores, dado que la consecución de estos estudios a menudo motiva mayores desplazamientos y, por tanto, puede acarrear mayores confusiones en torno a la residencia habitual o una ‘invisibilidad’ entre esta población.

La descentralización de la gestión educativa ha dado mayor importancia a los entornos locales. Al relevar información del conjunto de la población, el censo permite analizar datos llegando hasta los menores niveles geográficos, que pueden adaptarse a distintos tipos de dominios, ya sean administrativos o según criterios específicos para el tema educativo. Si bien las discriminaciones geográficas de los censos no corresponden a los distritos escolares, se pueden adaptar mediante el uso de homologaciones cartográficas basadas en el plano de manzanas utilizadas en el censo. Para la década de 2000, sobre la base de una encuesta realizada en 15 países que hasta 2003 habían ejecutado censos, se declaró que al menos 8 tenían cartografía digitalizada, sobre todo en zonas urbanas (Tacla, 2003, pág. 6). Probablemente, esto se deba a que la actualización cartográfica digital de las áreas rurales presenta más inconvenientes. De hecho, estas limitaciones pueden restringir el uso de los censos para el análisis espacial de algunas temáticas importantes en estos ámbitos territoriales.

**Cuadro 8**  
**AMÉRICA LATINA (PAÍSES SELECCIONADOS): OMISIÓN CENSAL POR GRUPOS DE EDAD Y SEXO, RONDA DE 2000**  
(En porcentajes)

Grupos de edad	Argentina 2000		Bolivia (Estado Plurinacional de) 2001		Brasil 2000		Chile 2002		Costa Rica 2000		Ecuador 2001		Guatemala 2002		Panamá 2000	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
0 a 4 años	2,57	2,55	9,87	12,36	6,75	6,30	11,16	11,13	5,36	4,69	8,53	7,60	16,49	15,21	0,88	0,42
5 a 9 años	0,25	-0,18	5,20	5,60	1,13	0,87	7,84	8,03	2,44	1,32	4,38	3,11	6,28	5,88	3,69	2,76
10 a 14 años	-1,13	-1,39	-0,65	-0,42	1,35	0,57	3,16	3,66	1,02	0,15	3,34	2,61	1,52	3,81	3,83	4,23
15 a 19 años	2,22	2,03	2,64	1,70	2,14	0,50	6,62	7,03	2,54	0,21	7,09	3,44	9,45	6,99	3,70	2,53
20 a 24 años	3,57	1,92	2,68	-2,21	2,89	2,32	2,48	1,62	5,08	0,87	3,88	-2,68	9,86	3,60	6,75	4,22
25 a 29 años	5,31	1,92	13,68	10,31	6,10	5,04	3,06	0,82	6,11	0,44	12,95	5,43	13,66	10,00	8,26	6,78
30 a 34 años	5,29	1,45	11,53	9,58	5,65	3,88	4,46	2,27	8,79	1,68	8,80	4,84	3,50	7,11	6,47	5,82
35 a 39 años	4,80	1,30	4,84	1,98	7,18	5,33	3,51	0,23	8,60	-0,46	6,76	0,44	-5,04	-2,26	2,32	2,70
40 a 44 años	1,09	1,61	-1,41	1,42	5,06	4,12	4,08	0,77	8,96	1,33	3,14	1,06	15,34	-8,84	3,36	4,40
45 a 49 años	3,26	3,06	0,60	5,67	5,28	4,82	6,05	3,83	9,68	4,26	9,15	7,56	-4,24	-2,85	2,59	4,47
50 a 54 años	-2,20	-2,51	1,75	7,45	1,49	2,57	1,98	1,05	2,06	-1,52	-2,00	-0,70	-7,65	-4,76	-2,38	-1,75
55 a 59 años	3,88	2,79	1,01	10,16	1,01	0,83	4,86	6,02	5,43	4,28	5,01	6,35	9,50	11,90	2,00	3,76
60 a 64 años	5,10	4,50	6,25	14,37	0,26	0,46	0,97	1,26	1,90	0,78	-0,34	0,74	0,70	4,93	-4,18	-1,61
65 a 69 años	6,62	7,41	3,91	3,56	-3,76	-4,01	-0,31	2,95	-1,34	-1,29	-3,64	-3,37	10,26	13,52	0,67	2,79
70 a 74 años	1,95	1,57	-8,59	-7,34	-1,95	-1,69	11,03	-6,52	-1,70	-1,10	-12,25	-5,58	-0,53	8,53	-3,96	0,96
75 a 79 años	-0,15	2,17	17,41	-8,23	-3,76	-2,44	-3,06	5,68	-4,11	-0,78	-18,70	10,03	-3,16	7,05	-5,84	-1,42
80 años y más	-8,50	-12,80	-83,34	-69,17	-10,13	-19,48	-16,98	-11,74	-5,79	-7,22	-109,75	-88,65	-68,83	-43,99	18,92	18,32
Total	2,37	1,23	4,39	4,60	3,41	2,47	4,23	3,37	4,69	1,10	4,51	1,83	5,90	5,76	3,52	3,38

**Fuente:** Dalia Romero y Anita Freitez. "Problemas de calidad de la declaración de la edad de la población adulta mayor en los censos de América Latina de la ronda del 2000", Santiago de Chile, Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) - División de Población de la CEPAL, 2004, pág. 32, inédito.

No obstante, la geografía escolar es más compleja, dadas las áreas de influencia y los diversos patrones de movilidad de la población escolar. Los estudios de movilidad que toman en cuenta la población que se desplaza diariamente por motivos de estudio podrían ser de utilidad en este sentido, al ofrecer aproximaciones de las áreas de influencia de un establecimiento. No obstante, su aporte sería limitado para contribuir a una geografía nacional en materia educativa. En la revisión de los módulos educativos de los censos de la década de 1990, la CEPAL sugirió que se podría registrar el nombre de la escuela a la que se asiste y luego codificarlo mediante el empleo de las fuentes administrativas existentes para delimitar fronteras geográficas o de población (CEPAL, 1999, pág. 307). Esta sugerencia se basa en el costo relativamente bajo de obtener dicha información, dado que los registros de instituciones educativas se encuentran codificados de acuerdo con los criterios ministeriales. Una ventaja adicional de esta propuesta radica en que se podrían anexar las características básicas del establecimiento sin hacer más preguntas, como el sector de gestión educativa, y contribuir a investigaciones más profundas y exhaustivas dados los nuevos retos en el marco de la descentralización y municipalización de la administración educativa. La adopción de esta recomendación, sin embargo, depende de las prioridades establecidas por cada país.

## **D. Apuntes para los censos de la década de 2010**

Es importante reconocer que se ha mejorado la cobertura y efectividad de los censos de América Latina para registrar las características educativas sobre la base, en la mayoría de los casos, de las recomendaciones de las Naciones Unidas y sus respectivas homologaciones en materia de comparabilidad internacional. No obstante, aún es posible mejorar varios aspectos y, como fruto del análisis realizado en este documento, se pueden plantear los siguientes temas para la reflexión y el debate.

- Aplicar el módulo de educación de los censos a toda la población o, en todo caso, a grupos de edad menores de 5 años para poder incorporar la educación inicial.
- Mantener las preguntas relativas a alfabetismo y asistencia escolar. En el caso del alfabetismo, las aproximaciones por grado pueden ocasionar inexactitudes y reducir la efectividad para la comparación internacional. Ambas preguntas son necesarias para captar indicadores de desarrollo y pobreza en la región que todavía requieren de estos datos para la elaboración de estadísticas comparables. En este sentido, una manera de agilizar la indagación sobre alfabetismo

en el cuestionario sería aplicar esta pregunta al umbral de población con un mínimo grado de instrucción.

- Diseñar un esquema más abierto para tipificar el grado y nivel de instrucción, incluidos los niveles no regulares y aquellos tipos de formación postsecundaria no calificados como niveles superiores, sobre todo en países que han priorizado el tema de la educación no formal.
- Incorporar la educación especial y la alfabetización a las preguntas de nivel y grado de educación, homologando criterios para evitar desfases entre temas como asistencia o alfabetismo y la contabilización de variables continuas como el número de años en la educación formal.
- Fomentar el diálogo entre más países de la región para homologar criterios de clasificación de carreras, incorporando esquemas más abiertos que incluyan no solo a los niveles universitarios, sino también a otros niveles técnicos y capacitaciones no formales.
- Mantener el módulo de educación con preguntas simples; las indagaciones que ameriten preguntas abiertas, como las causas de inasistencia, deberían realizarse en encuestas especializadas o para la muestra ampliada dentro del censo.
- Evaluar el costo-beneficio de la incorporación de nuevas variables educativas en los censos frente a su seguimiento en encuestas de hogares o mediante la homologación de registros institucionales.
- Indagar más exhaustivamente en la omisión censal y cartográfica de la población en edad escolar, con el fin de diseñar muestras más exactas que sirvan para el seguimiento de indicadores educativos y la realización de análisis más profundos.
- Consolidar las iniciativas de homologación y actualización cartográfica, teniendo en cuenta la participación y las propuestas de los diversos sectores del gobierno y en particular del sector educativo. En este sentido, es necesario evaluar la posibilidad de incluir el registro de la unidad educativa para la población asistente, a fin de captar variables de entorno no captadas por los registros administrativos.

## Bibliografía

- Álvarez, Jorge (2009), “Infancia y vulnerabilidad social”, *El observador*, N° 2, Santiago de Chile, Servicio Nacional de Menores.
- Castillo, Didimo y Martín De los Heros (2003), “Construcción y homologación de las variables de educación en el censo de población de México 1960-2000”, *Revista mexicana de investigación educativa*, N° 8, México, D.F., Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (1999), “América Latina aspectos conceptuales de los censos del 2000”, *serie Manuales*, N° 1 (LC/L.1204-P/E), Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.99.II.G.9.
- Corvalán, Ana María (2000), “Desarrollo de indicadores en educación en América Latina y el Caribe”, documento presentado en el sexto Taller regional del Programa MECOVI, “Indicadores sobre el desarrollo social”, Buenos Aires, 15 a 17 de noviembre.
- DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia) (2007), *Colombia. Calidad de los datos Censo 2005*, Bogotá.
- De la Mora, Fernando (2006), *Evaluación de la cobertura de datos censales año 2002 Paraguay. Difusión de la evaluación conjunta de los resultados de la ronda 2000 de los censos de la región con vistas a la generación de modificaciones a ser aplicadas en los censos de la ronda 2010*, Asunción, Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos/Secretaría de Planificación-Presidencia de la República.
- DEC (Dirección de Estadísticas y Censo de Panamá) (2000), *Manual del empadronador. X Censo de Población y VI de Vivienda*, Ciudad de Panamá, Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE).
- Del Popolo, F. (2000), “Los problemas en la declaración de la edad de la población adulta mayor en los censos”, *serie Población y desarrollo*, N° 8 (LC/L.1442-P/E), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.00.II.G.117.
- DGEEC (Dirección Nacional de Estadísticas, Encuestas y Censos de Paraguay) (2003), *Manual del Censista*, Asunción.
- DIGESTYC/UNFPA/CELADE (Dirección General de Estadística y Censos de El Salvador/Fondo de Población de las Naciones Unidas/Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía-División de Población de la CEPAL) 2009, *República de El Salvador: estimaciones y proyecciones de la población 1950-2050*, San Salvador.
- Feres, Juan Carlos y Xavier Mancero (2001), “El método de las necesidades básicas insatisfechas (NBI) y sus aplicaciones en América Latina”, *serie Estudios estadísticos y prospectivos*, N° 7 (LC/L.1491-P/E), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.01.II.G.31.
- Florez, Carmen Elisa (2001), “Homologación de las variables económicas en los censos de población de Colombia de 1964 a 1993”, Proyecto Col-IPUMS, Bogotá.
- INE (Instituto Nacional de Estadística de Honduras) (2009), “Encuesta postcensal: Censo de Población y Vivienda 2001”, documento presentado en el Taller regional de las Naciones Unidas sobre el Programa Mundial de Censos de Población y Vivienda de 2010: evaluación censal y encuestas por empadronamiento, Asunción, 3 a 7 de agosto.
- INEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos del Ecuador) 1990, *Manual del empadronador V Censo de Población y IV de Vivienda*, Quito.
- \_\_\_\_\_(2001), *Manual del empadronador VI Censo de Población y V de Vivienda*, Quito.
- INEI/PCM (Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú/Presidencia del Consejo

- de Ministros) (2008), *Censos Nacionales 2007: XI de Población y VI de Vivienda. Primeros resultados*, Lima.
- INIDE (Instituto Nacional de Información de Desarrollo) (2007) *Nicaragua: estimaciones y proyecciones de población nacional 1950-2050*, Managua.
- Iztcovich, Gabriela (2009), “Los censos de población y vivienda en América Latina. Su uso en el análisis de la relación entre dinámica social y las prácticas educativas”, Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, *Boletín*, N° 09, Buenos Aires.
- Kaztman, Ruben (1995), *La medición de las Necesidades Básicas Insatisfechas en los censos de población* (LC/MVD/R.131/E), Montevideo, oficina de la CEPAL en Montevideo.
- McMeekin, Robert (1998a), “Estadísticas educativas en América Latina y el Caribe. Banco Interamericano de Desarrollo”, Documento 3/98 EDU-104 ES, Departamento de Desarrollo Sostenible, Washington, D.C.
- \_\_\_\_\_(1998b), “Estadísticas educativas en América Latina”, *Boletín OREALC*, N° 46, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC).
- MERCOSUR (2007), *Indicadores estadísticos del sistema educativo del MERCOSUR*, MERCOSUR Educacional [en línea] [www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=21&Itemid=39](http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=21&Itemid=39)
- MIDEPLAN (Ministerio de Planificación y Cooperación de Chile) (2004), “Glosario”, Santiago de Chile.
- Naciones Unidas (2008), *Principles and Recommendations for Population and Housing Censuses. Revision 2*, Statistical papers, Serie M, N° 67/Rev. 2 (ST/ESA/STAT/SER.M/67/Rev.2), Nueva York. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: E.07.XVII.8.
- Pacheco, Sissy Karina (2007), *Propuesta para el cálculo de NBI utilizando encuestas*, Proyecto de Cooperación en materia de Estadísticas ANDESTAD, Lima, Secretaría General de La Comunidad Andina.
- Romero, Dalia y Anitza Freitez (2004), “Problemas de calidad de la declaración de la edad de la población adulta mayor en los censos de América Latina de la ronda del 2000”, proyecto “Estimación de la mortalidad adulta en edades avanzadas en países de América Latina”, Santiago de Chile, inédito.
- Rossi de Pérez, Maritza (1999), “Las estadísticas educativas en América Latina”, *América Latina: Aspectos conceptuales de los censos del 2000*, serie Manuales, N° 1 (LC/L.1204-P/E), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.99.II.G.9.
- Sosa, Zulma (1997), “Módulo de educación: propuesta básica de temas y variables a ser incluidas en la boleta censal. Plan de tabulaciones”, documento presentado en el segundo Taller de discusión del Censo del 2000 en el MERCOSUR, Río de Janeiro, 3 a 5 de diciembre.
- Sosa, Zulma y Myriam Dávalos (1999), “Análisis del módulo de educación en los censos de población de Paraguay”, *América Latina: aspectos conceptuales de los censos del 2000*, serie Manuales, N° 1 (LC/L.1204-P/E), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.99.II.G.9.
- Tacla Chamy, Odette (2006), “La omisión censal en América Latina”, *serie Población y desarrollo*, N° 65 (LC/L.2475-P), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.06.II.G.4.
- \_\_\_\_\_(2003) “América Latina: lecciones aprendidas de los censos de población de la ronda

2000”, *Principales resultados derivados de la encuesta dirigida a Oficinas de Estadística en el año 2003*, proyecto BID-CELADE/CEPAL “Difusión y utilización de los censos de la ronda de 2000”, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

UIS (Instituto de Estadística de la UNESCO) (2006), *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 1997* [en línea] [www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/iscled/ISCED\\_E.pdf](http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/iscled/ISCED_E.pdf).

\_\_\_ (2009), *Indicadores de la Educación. Especificaciones técnicas*, Noviembre 2009, Montreal-Canadá, UIS.

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2010a), *Panorama regional América Latina y el Caribe, Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo*, París.

\_\_\_ (2010b), “Análisis de la Clasificación Normalizada de la Educación (CINE ’97). Propuesta para la clasificación de los programas de educación secundaria en el marco de las reuniones regionales de expertos del UIS 2009/2010”, Grupo Técnico Asesor de la CINE, enero.

\_\_\_ (2009), “Análisis de la Clasificación Normalizada de la Educación (CINE ’97). Propuesta sobre la revisión de los niveles 4, 5 y 6 de la CINE en el marco de las reuniones regionales del UIS 2009/2010”, Grupo Técnico Asesor de la CINE.

\_\_\_ (2007) *Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*, Santiago de Chile, PRELAC.

Wartenberg, Lucy (2001), “Homologación de las variables educativas en los censos de población de Colombia de 1964 a 1993”, Proyecto COL-IPUMS [en línea] [www.hist.umn.edu/~rmccaa/colipums/3lweduc\\_lmw.doc](http://www.hist.umn.edu/~rmccaa/colipums/3lweduc_lmw.doc).

Cuadro A-1  
**AMÉRICA LATINA: TIPOS DE PREGUNTAS EN EL MÓDULO DE EDUCACIÓN, CENSOS DE LAS RONDAS DE 1990 Y 2000**

País	Año	Universo	Alfabetismo	Asistencia escolar	Nivel de instrucción	Años aprobados	Tipo de carrera
Argentina	1991	3 años o más	(Todos)	[Se presentan opciones para discriminar por sector y asistencia actual y pasada, y si nunca asistió, en la misma pregunta] Solo enseñanza regular	[En preguntas separadas se incorpora el nivel al que asiste actualmente y el nivel más alto que alcanzó] [De nivel inicial a universitario]		
	2001	3 años o más	(Todos)	[Se usan dos preguntas dicotómicas separadas para identificar la asistencia actual y pasada] [En una pregunta complementaria se indaga por el sector de la educación de los que asisten actualmente] Solo enseñanza regular	[En preguntas separadas se incorpora el nivel al que asiste actualmente y el nivel más alto que alcanzó] [De nivel inicial a universitario]	[Indirectamente se puede observar si se acabó una carrera universitaria en la consulta por tipo de carrera]	[Solo para los que completaron una carrera universitaria]
Bolivia (Estado Plurinacional de)	1992	6 años o más		[Se identifica la asistencia actual y pasada, y si nunca asistió, en la misma pregunta] Solo enseñanza regular	[En la misma pregunta se incorpora el nivel al que asiste actualmente y el nivel más alto que alcanzó] [No incorpora la educación preescolar y va hasta el nivel universitario; distingue entre sistema anterior y actual, y tipos de educación superior]	[Se repregunta si finalizó el nivel para homologar años]	
	2001	4 años o más		[En una pregunta dicotómica se identifica la asistencia actual y el sector] Solo enseñanza regular	[En preguntas separadas se incorpora el nivel al que asiste actualmente y el nivel más alto que alcanzó] [Incorpora la educación preescolar; especifica tipos de enseñanza superior y compara el sistema anterior con el actual]	[En la misma pregunta]	
Brasil	1991	5 años o más		[Hay dos secciones que discriminan a los que frecuentan y no frecuentan o dejaron de frecuentar escuelas]	[En preguntas separadas se incorpora el nivel al que asiste actualmente y el nivel más alto que alcanzó] [De nivel inicial a doctorado; incluye alfabetización y compara sistemas seriados y no seriados]	[Indirectamente se puede observar si se acabó una carrera universitaria en la consulta por tipo de carrera]	[Solo para los que completaron una carrera universitaria o un posgrado, elegir el nivel más alto]

Cuadro A-1 (continuación)

Pais	Año	Universo	Alfabetismo	Asistencia escolar	Nivel de instrucción	Años aprobados	Tipo de carrera
Brasil	2001	Todos		[Se presentan opciones para discriminar por sector y asistencia actual pasada, y si nunca asistió, en la misma pregunta] Solo enseñanza regular	[En preguntas separadas se incorpora el nivel al que asiste actualmente y el nivel más alto que alcanzó] [De nivel preescolar a doctorado; identifica la alfabetización y compara sistemas serados y no serados]	[Se pregunta si se concluyeron los estudios para los de nivel superior]	[Solo para los que completaron una carrera universitaria o un posgrado, elegir el nivel más alto; se hace una repregunta para saber si la completó]
Chile	1992	5 años o más	(Para los que nunca asistieron a un centro educativo o tienen menos de 4° de enseñanza primaria aprobado)	[Se identifica si nunca asistió en preguntas de nivel y grado de instrucción]	[De inicial a universitaria; distingue tipos de formación secundaria y superior; e incluye formación técnica]	[En la misma pregunta]	
	2002	5 años o más		[Se identifica si nunca asistió en preguntas de nivel y grado de instrucción]	[Nivel más alto que alcanzó] [De inicial a universitaria; distingue tipos de formación secundaria y superior; e incluye formación técnica y especial]	[En la misma pregunta]	
Colombia	1993	5 años o más		[Solo asistencia actual] [Incluye enseñanza preescolar; pero el rango de edad no permite captar población] Solo enseñanza regular	[Nivel más alto que alcanzó] [De inicial a posgrado; educación superior solo contempla universitaria]	[Excepto universitaria y posgrado]	
	2005	3 años o más	[Cuestionario básico]	[Cuestionario básico. Solo asistencia actual y se discrimina si es centro oficial o público] [Rango de edad se disminuyó para captar la enseñanza preescolar] [Cuestionario ampliado. A los menores de 26 años se les pregunta razones de inasistencia] Solo enseñanza regular	[Nivel más alto que alcanzó] [De inicial a doctorado; distingue tipos de formación secundaria y técnica]	[En la misma pregunta]	

Cuadro A-1 (continuación)

País	Año	Universo	Alfabetismo	Asistencia escolar	Nivel de instrucción	Años aprobados	Tipo de carrera
Costa Rica	2000	5 años o más		[Solo asistencia actual] Solo enseñanza regular	[Nivel más alto que alcanzó] [De inicial a universitaria; especifica tipos de secundaria e incluye educación parauniversitaria]	[En la misma pregunta]	
Cuba	2002	6 años o más		[Solo matrícula actual e incluye en la pregunta el caso de si es un centro educativo en el extranjero]	[Nivel más alto que alcanzó] [De primaria a universitaria; se identifican tipos de nivel superior y nivel preuniversitario]	[Se pregunta si finalizó el nivel para homologar años]	[En general, se pregunta por el título del último nivel aprobado]
Ecuador	1990	6 años o más		[Solo asistencia actual, incorpora centro de alfabetización]	[En la misma pregunta se incorpora el nivel al que asiste actualmente y el nivel más alto que alcanzó] [Desde centro de alfabetización hasta posgrado; no se identifica el nivel inicial ni se discrimina por tipos de educación superior]		[Solo para los que tienen título universitario]
2001	5 años o más		Solo enseñanza regular	[En la misma pregunta se incorpora el nivel al que asiste actualmente y el nivel más alto que alcanzó] [Desde centro de alfabetización hasta posgrado; se identifican tipos de educación media, no se identifica el nivel inicial ni se discrimina por tipos de educación superior]	[Se pregunta si se obtuvo un título universitario]		
El Salvador	1992	5 años o más		[En la misma pregunta se discrimina asistencia actual y pasada, y si nunca asistió] Solo enseñanza regular	[Nivel más alto que alcanzó] [De inicial a universitaria; se incorporan carreras cortas y niveles no universitarios]	[En la misma pregunta]	[En general, se pregunta por el título del último nivel aprobado] [Se pregunta si se realizaron estudios vocacionales, pero no se pide especificar cuál]
2007	5 años o más		[En la misma pregunta se discrimina asistencia actual y pasada, y si nunca asistió] Solo enseñanza regular	[Nivel más alto que alcanzó] [De inicial a doctorado; se incorporan carreras cortas y niveles no universitarios] [Se pregunta desde bachillerato hasta niveles mayores si completó sus estudios]	[En la misma pregunta] [Se pregunta si completó estudios desde bachillerato hasta doctorado]	[Para los que tienen estudios superiores] [Se pregunta si se realizaron estudios vocacionales, pero no se pide especificar cuál]	

Cuadro A-1 (continuación)

País	Año	Universo	Alfabetismo	Asistencia escolar	Nivel de instrucción	Años aprobados	Tipo de carrera
Guatemala	1994	7 años o más		[Solo asistencia actual; de 7 a 14 años se pregunta causas de inasistencia] [Se aplica pregunta a personas de 7 años o más, pero se pregunta si asiste a preprimaria] Solo enseñanza regular	[Nivel más alto que alcanzó] [De inicial a universitaria; no se identifican niveles superiores no universitarios]	[En la misma pregunta]	
	2002	7 años o más		[Solo asistencia actual; se precisa año en pregunta y se hace una subpregunta para identificar el sector; de 7 a 14 años se pregunta causas de inasistencia] [Se aplica pregunta a personas de 7 años o más, pero se pregunta si asiste a preprimaria] Solo enseñanza regular	[Nivel más alto que alcanzó] [De inicial a universitaria; no se identifican niveles superiores no universitarios]	[En la misma pregunta]	
Haití	2003	5 años o más		[Solo asistencia actual a programa de alfabetización, universidad y centro técnico de capacitación profesional. Se hace otra pregunta para identificar el sector en cada centro educativo correspondiente]	[Nivel más alto que alcanzó] [De inicial a universitario por ciclos (inclusive a nivel secundario) y tiene otro nivel entre opciones, pero no una categoría para educación superior no universitaria]		[Se pregunta si ha seguido cursos en un centro de formación técnica o profesional y a los que responden que sí se les hace otra pregunta para que especifiquen la carrera, según la hayan seguido en la universidad o en un centro de formación]
Honduras	2001	5 años o más		[Solo asistencia actual] [Incluye preescolar; pero el rango de edad no permite captar población] Solo enseñanza regular	[Nivel más alto que alcanzó] [De inicial a posgrado; incluye alfabetización, tipos de secundaria y nivel superior no universitario]	[En la misma pregunta]	[En general, se pregunta por el título del último nivel aprobado]

Cuadro A-1 (continuación)

País	Año	Universo	Alfabetismo	Asistencia escolar	Nivel de instrucción	Años aprobados	Tipo de carrera
México	1990	5 años o más	[Solo asistencia actual] [Se consulta en pregunta dicotómica S/(NO)]	[Grado o año que aprobó] [De inicial a posgrado; incluye pregunta por la carrera estudiada, normal básica como categoría, y distingue preparatoria o bachillerato]	[En la misma pregunta]	[Para los que declaran haber realizado estudios profesionales]	
	2000	5 años o más	Se contextualiza [Cuestionario básico]	[Solo asistencia actual; en otra pregunta, realizada a personas de 5 a 29 años se indaga sobre causas de inasistencia regular] Solo enseñanza regular	[Nivel más alto que alcanzó] [De inicial a doctorado; distingue preparatoria o bachillerato e incluye carrera técnica]	[Para los que tienen estudios superiores]	
Nicaragua	1995	5 años o más	[Se presentan opciones: 1. Sabe leer y escribir; 2. Solo sabe leer; 3. No sabe leer ni escribir]	[Solo asistencia actual de primaria, media o superior] Solo enseñanza regular	[Nivel más alto que alcanzó] [De inicial a universitario; distingue niveles de instrucción técnica e incluye alfabetización] [Para los que tienen estudios superiores se pregunta si tiene título o es solo egresado]	[Para los que tienen estudios superiores]	
	2005	5 años o más	[Se presentan opciones: 1. Sabe leer y escribir; 2. Solo sabe leer; 3. No sabe leer ni escribir]	[Solo asistencia actual] [Incluye educación preescolar, pero el rango de edad no permite captar población] Solo enseñanza regular	[Nivel más alto que alcanzó] [De inicial a universitaria; distingue niveles de instrucción técnica e incluye alfabetización] [Para los que tienen estudios superiores se pregunta si tiene título o es solo egresado]	[Para los que tienen estudios superiores]	
Panamá	1990	5 años o más	[Si no marcó ningún grado o, tiene hasta 3° grado de primaria y 10 años o más]	[Solo asistencia actual e incluye educación vocacional]	[Nivel más alto que alcanzó] [De primaria a posgrado; incluye educación vocacional]	[En la misma pregunta] [Se pregunta sobre el diploma o título obtenido, pero en la sección de características económicas]	
	2000	5 años o más	[10 años o más]	[Solo asistencia actual e incluye educación vocacional]	[Nivel más alto que alcanzó] [De inicial a doctorado; incluye educación especial y superior no universitaria]	[En la misma pregunta; los primeros niveles corresponden a 1, 2 y 3, sin anotar otro grado]	[10 años o más] [Se pregunta sobre el diploma o título obtenido, pero en la sección de características económicas]

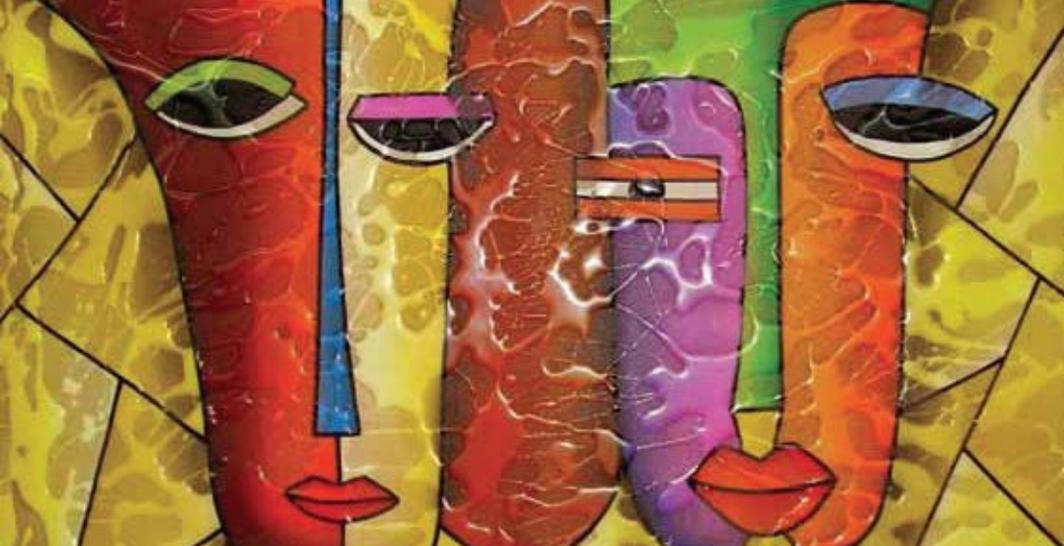
Cuadro A-1 (continuación)

País	Año	Universo	Alfabetismo	Asistencia escolar	Nivel de instrucción	Años aprobados	Tipo de carrera
Paraguay	1992	5 años o más		[Solo asistencia actual; para los que no asisten se indaga en subpregunta sobre las causas de inasistencia] Solo enseñanza regular	[Nivel más alto que alcanzó] [De inicial a universitario; categoría superior se separa de nivel universitario]	[En la misma pregunta]	
	2002	5 años o más		[Se usan dos preguntas dicotómicas por separado para identificar asistencia actual y pasada] Solo enseñanza regular	[Nivel más alto que alcanzó] [De inicial a universitario; incluye educación especial, básica para adultos y superior no universitaria] [Para estudios superiores se pregunta si completó la carrera]	[En la misma pregunta] [Se pregunta si finalizó un nivel a partir de la carrera superior, ya sea universitaria o no universitaria]	[Solo para los que cursan o cursaron estudios superiores]
Perú	1993	5 años o más		[Se discrimina asistencia actual y pasada, y si nunca asistió, en la misma pregunta] Solo enseñanza regular	[Nivel más alto que alcanzó] [De inicial a superior universitaria; incluye nivel no universitario y se distingue entre niveles superiores incompletos y completos]	[En la misma pregunta, solo para enseñanza primaria y secundaria] [Indirectamente se discrimina si se completó cada nivel]	[Seis años o más] [Se pregunta por la descripción de la profesión o el oficio]
	2007	3 años o más		[Solo asistencia actual] Solo enseñanza regular	[Nivel más alto que alcanzó] [De inicial a superior universitaria; incluye nivel no universitario y se distingue entre niveles superiores incompletos y completos]	[En la misma pregunta, solo para enseñanza primaria y secundaria] [Indirectamente se discrimina si se completó cada nivel]	
República Dominicana	1993	3 años o más		[Se discrimina asistencia actual y pasada, y se discrimina por la misma pregunta] Solo enseñanza regular	[En la misma pregunta se incorpora el nivel al que asiste actualmente y el más alto que alcanzó] [De preescolar a universitario; identifica como otro nivel la formación técnica]	[En la misma pregunta]	[Solo para los que completaron un nivel superior y tienen título] [Se pregunta si se realizaron estudios vocacionales, pero no se pide especificar cuál]
	2002	3 años o más		[Asistencia actual y pasada, y si nunca asistió, y se discrimina por sectores; en preguntas separadas se indaga sobre asistencia escolar en el año anterior en menores de 30 años y por repetición escolar para todos los que tienen hasta niveles universitarios]	[En la misma pregunta se incorpora el nivel al que asiste actualmente y el más alto que alcanzó] [De preescolar a doctorado; no hay opción para formación técnica] [Se hace otra pregunta desde el nivel universitario hasta doctorado si finalizó el nivel]	[En la misma pregunta] [Se pregunta aparte si finalizó un nivel a partir del nivel universitario]	[En preguntas separadas para los que cursan o cursaron estudios superiores y posgrados]

Cuadro A-1 (conclusión)

País	Año	Universo	Alfabetismo	Asistencia escolar	Nivel de instrucción	Años aprobados	Tipo de carrera
Uruguay	1996	3 años o más		[Se presentan opciones para discriminar por sector y asistencia actual y pasada, y si nunca asistió en la misma pregunta] Solo enseñanza regular	[Nivel más alto que alcanzó] [De preescolar a superior; tipifica estudios superiores entre universitarios, docencia y carreras militares; no hay opción para formación técnica]	[En la misma pregunta]	[Solo para los que cursan o cursaron estudios superiores] [De 12 años o más, carreras a partir de 6 meses que cursa o cursó. Se realizan más preguntas sobre asistencia, años que aprobó en ese curso, y tipo de curso]
Venezuela (República Bolivariana de)	1990	3 años o más		[Solo asistencia actual] Solo enseñanza regular	[Nivel más alto que alcanzó] [De preescolar a superior; no distingue entre universitaria y no universitaria]	[En la misma pregunta]	[Solo para los que completaron nivel superior y tienen título]
	2001	3 años o más		[Solo asistencia actual] Solo enseñanza regular	[Nivel más alto que alcanzó] [De preescolar a universitario; incorpora educación especial y distingue niveles de educación técnica; hace pregunta dicotómica adicional para saber si se han realizado estudios de posgrado]	[En la misma pregunta]	[Solo para los que completaron nivel superior y tienen título]

**Fuente:** Elaboración propia, sobre la base de las boletas censales.



Primera edición  
Impreso en Naciones Unidas + Santiago de Chile  
ISBN 978-92-1-121790-2 + ISSN 0303-1829  
S1100101 + Número de venta: S.11. II.G.54  
Copyright © Naciones Unidas 2011

ISBN 978-92-1-121790-2



9 789211 217902