



El financiamiento de la Educación de Personas jóvenes y Adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe

Documento de Trabajo



Campaña
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación

Apoyo:

vhs
DVV International



Ministerio Federal de
Cooperación Económica
y Desarrollo

Realización: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE)

Con apoyo de: DWV International

Coordinación general: Nelsy Lizarazo

Investigación y Textos: Agostina Costantino y Francisco J Cantamutto

Coordinación de la investigación y revisión: María Cianci Bastidas

Comité directivo de CLADE:

Agenda Ciudadana por la Educación de Costa Rica

Campaña Argentina por el Derecho a la Educación

Campaña por el Derecho a la Educación de México

Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación

Educo

Foro Dakar Honduras

Foro Socioeducativo de República Dominicana

Organización Mundial de Educación Preescolar – Región América Latina (OMEP-Latinoamérica)

Oxfam Dinamarca

Red Sin Fronteras

La CLADE cuenta con el apoyo financiero de:

Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DWV International)

Educación en Voz Alta / Alianza Mundial por la Educación, con Oxfam Dinamarca

Knowledge and Innovation Exchange / Alianza Mundial por la Educación, con el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC)

OXFAM Dinamarca

Oficina de la CLADE:

Av. Prof. Alfonso Bovero, 430, cj. 02. Perdizes. São Paulo - SP - CEP 01254-000, Brasil

Teléfono: 55 11 3853-7900

E-mail: clade@redclade.org

www.redclade.org

Noviembre de 2023

Contenido

A modo de introducción: ¿por qué es importante el financiamiento de la EPJA?	4
I. Breve contextualización de la EPJA en la región	5
II. Caracterización del financiamiento para la EPJA (10 años)	7
III. Análisis de los datos del sistema de monitoreo de financiamiento de la EPJA. 10	
<i>Dimensión de esfuerzo financiero público</i>	11
<i>Dimensión de disponibilidad de recursos</i>	13
<i>Dimensión de equidad en el acceso escolar</i>	15
<i>Presentación sintética de la disponibilidad de datos</i>	16
IV. Comentarios finales y hoja de ruta: el futuro del financiamiento a la EPJA	18
i. <i>Oportunidades y brechas en la disponibilidad de datos sobre financiamiento</i>	19
ii. <i>Hoja de ruta para advocacy / incidencia política en producción de datos</i>	20
Referencias	23
Apéndice I. Equidad en el acceso escolar de personas jóvenes y adultas	25

I. A modo de introducción: ¿por qué es importante el financiamiento de la EPJA?

El adecuado financiamiento de la Educación de Personas jóvenes y Adultas (EPJA) es relevante no sólo por cuestiones económicas, sociales o políticas, sino por cuestiones intrínsecas al ser humano. El derecho de todas las personas a la educación a lo largo de toda la vida es un derecho humano garantizado por numerosas convenciones e instrumentos internacionales. Entonces, no solo mejora la vida de las personas sino también a las comunidades, incluso a través de generaciones; y se trata de una condición no dicotómica (alfabetización o no, infancia, juventud o adultez), como se refleja normalmente en las estadísticas, sino que es un rango abierto con muchas posibilidades (Hanemann y Robinson, 2022). Considerar este hecho, que es un proceso continuo, implica tratar a la educación con una perspectiva integral “a lo largo de toda la vida”.

Además, en términos individuales, la educación a lo largo de toda la vida les permite a las personas mejores condiciones de vida, desarrollo sociocomunitario así como acceder a mejores empleos con mejores condiciones y salarios, de manera que complejiza la calificación de los mercados laborales.

Ahora bien, la EPJA no sólo es relevante por lo que implica para la vida de cada persona, sino que tiene efectos positivos a nivel social -y por ello es relevante evaluar el compromiso de los Estados para financiarla-. En primer lugar, es relevante para la economía del país, toda vez que muchos estudios muestran la correlación positiva entre el Producto Interno Bruto (PIB) de los países y las tasas de alfabetización de los mismos (Biao, 2022).

En segundo lugar, la educación no implica sólo alfabetización, también contempla la socialización de valores cívicos, el financiamiento a la EPJA contribuye a la cohesión social. Tal como afirma Biao (2022), esto es así tanto en los países desarrollados como en los países en vías de desarrollo. En los primeros, la falta de educación cívica puede aumentar los sentimientos xenófobos, discursos de odio y los ataques hacia poblaciones migrantes. Mientras que, en los países en vías de desarrollo, estas condiciones podría manifestarse en forma de terrorismo generalizado y crimen organizado por poblaciones que sientan que han sido relegadas en la gobernanza del Estado, la distribución de paquetes de bienestar nacional y los medios de supervivencia. La EPJA ayuda a la integración social, a la consolidación de los derechos humanos y a la democracia (Hanemann y Robinson, 2022; Picón Espinoza, 2020a).

En tercer lugar, el financiamiento a la EPJA, pero sobre todo a la educación a lo largo de toda la vida, implica cuestiones de justicia redistributiva en términos de género e interseccionalidad. Está ampliamente demostrado en numerosos estudios que quienes se hacen cargo de las tareas de cuidados de las personas que integran los hogares son las mujeres desde muy temprana edad, tanto más cuando existen embarazos adolescentes. En estas situaciones, muchas niñas y adolescentes se ven obligadas a abandonar sus estudios llegando a la adultez con bajos niveles de escolarización. Esta exclusión, con implicancias en términos de ingresos y bienestar a lo largo de toda la vida, se intersecciona con otras situaciones que potencian aún más los efectos negativos, como vivir en ámbitos rurales lejanos a los centros urbanos, pertenecer a etnias minoritarias, estar en condición de migrante, de privación de la libertad, entre otras (Picón Espinosa, 2022). En este sentido, el enfoque de aprendizaje a lo largo de toda la vida tiene efectos de inclusión y equidad que van más allá de los limitados al PIB o al mercado de trabajo.

El presente informe muestra un panorama sobre la situación del financiamiento de la EPJA en América Latina y el Caribe, además de una evaluación sobre la información pública disponible sobre este tema, relevante para la aplicación de políticas públicas. Al final, se presentan algunas recomendaciones y hoja de ruta para avanzar en las problemáticas encontradas.

II. Breve contextualización de la EPJA en la región

El derecho de todas las personas a la educación está expresado en la garantía del derecho internacional de los derechos humanos, partiendo del artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC). Tal como se estableció en la Observación General N° 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la Organización de las Naciones Unidas, los Estados signatarios de esos acuerdos tienen el deber de respetar, proteger, promover y realizar dicho derecho humano, garantizando que la educación sea disponible, accesible, aceptable y adaptable. Eso involucra un compromiso de cumplimiento no solo con niños y niñas, sino a lo largo de toda la vida de las personas, lo que incluye la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). Desde 1949, la relevancia de la EPJA ha sido reconocida por la UNESCO, cuando se organizó la primera de las siete Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFITEA, por el acrónimo en francés CONFérence INTernationale sur l'Education des Adultes).

La garantía de estos derechos fue especificada en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Específicamente, el ODS4 (que se refiere al derecho humano a la educación), incluye en sus metas 4 y 6 la explícita referencia al desarrollo de capacidades y competencias para personas jóvenes y adultas. La educación es un derecho humano y a la vez un bien público, que les habilita a las personas para ejercer los otros derechos humanos, y por ello, nadie puede quedar excluido o excluida. En ese sentido, un enfoque de derechos en educación debe estar fundado en los principios de gratuidad y obligatoriedad, y en los derechos a la no discriminación y a la plena participación¹. Con relación a estos últimos, resulta relevante marcar la necesidad de buscar la continuidad de los estudios, para que cada persona alcance pleno desarrollo y aprendizajes. Sobre estos objetivos, la EPJA debe considerar diseños flexibles de calidad que permitan contemplar las diferentes trayectorias de las personas que no pudieron completar la educación obligatoria, estando en la infancia y la juventud.

Derivado de lo anterior, los Estados tienen obligación de dedicar recursos al financiamiento de la educación. Esto se tradujo en compromisos específicos firmados por los Estados de América Latina y el Caribe (ALyC), como la Declaración de Lima (2014) y la Agenda de Educación 2030, en la Declaración de Incheon (2015) y los Marcos de Acción para la Educación que surgieron desde entonces. Allí se estableció como parámetro que los Estados de la región asignen un financiamiento de, al menos, el 6% del PIB y del 20% del presupuesto nacional al sector educativo². Si bien las metas están claramente establecidas en términos del sistema educativo, no hay una especificación clara en torno a los fondos destinados a la EPJA (ver sección II). El Marco de Acción de Marrakech (2022) explicita en su punto 29 la relevancia del componente de EPJA en los compromisos de financiamiento antedichos³.

La Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José) señala en su artículo 26 que la efectividad de este derecho es central para el derecho al desarrollo progresivo, y a tal efecto, en su artículo 42 aclara que los Estados se comprometen a presentar informes y estudios que muestran anualmente la promoción de los derechos humanos, incluyendo expresamente la educación. En la CONFINTEA VI (2009) se aprobó el compromiso por parte de los 144 países miembros de la UNESCO de monitorear e informar sobre la implementación de acciones correspondientes al Marco de Acción de Belém, una guía estratégica para el desarrollo global de la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas

¹ Ver UNESCO (2007) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>

² Estos compromisos fueron reforzados en la Declaración de Buenos Aires (2017) y la Declaración de Bruselas (2018), además del posicionamiento conjunto adoptado al final de la Conferencia de la Alianza Mundial por la Educación en Dakar (2018).

³ Ver en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306_spa

dentro de la perspectiva del aprendizaje permanente. El instrumento que se utiliza para este monitoreo son los Informes Mundiales sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE, según sus siglas en inglés).

Es decir, queda claro que los Estados están obligados no solo a financiar la EPJA para garantizar el derecho a la educación, también están obligados a informar al respecto. Este deber muestra serias deficiencias de cumplimiento en los países de la región, como veremos. El insuficiente peso relativo que tiene la EPJA en el esfuerzo financiero de los Estados –enfocados en la educación obligatoria para niños, niñas y adolescentes- hace que no se le otorgue una atención central en los reportes públicos.

III. Caracterización del financiamiento para la EPJA (2013-2023)

El Estado tiene una obligación primordial en el financiamiento de la educación en general y de la EPJA en particular. Sin embargo, la suya no es la única fuente de financiamiento. Biao (2022) identifica seis modelos de financiamiento, a saber: i) *público*, es decir, financiado por el Estado; ii) *privado*, solventado por empresas; iii) *mixto*, que conjuga a los dos anteriores; iv) el basado en la *ayuda para el desarrollo*; v) el *personal*, que es cuando las propias personas invierten; y vi) el voluntario, que podríamos renombrar como *comunitario*, basado en aportes de las comunidades u organizaciones de la sociedad civil (ver también Ireland y Pfeiffer, s/f; Picón Espinoza 2022). No existe un sistema integrado de información que reúna en una sola base de datos los aportes de estas diferentes fuentes, lo cual induce a una subestimación de la inversión a nivel nacional en EPJA.

Con todo, hay discusiones sobre la importancia real que le dan las empresas a la educación (Biao, 2022), así como críticas a las limitadas transferencias que se realizan para la EPJA en virtud de la ayuda para el desarrollo (FISC, 2010).

En general, las donaciones y la cooperación internacional se enfocan en la población en edad escolar (Biao, 2022; Picón Espinoza, 2020b). Esto responde a una concepción, representada por ejemplo por el Banco Mundial, que viene sosteniendo desde principios de los años noventa que los programas de alfabetización de adultos son un despilfarro, ya que su tasa de eficacia es muy baja, una afirmación basada en pruebas intrínsecamente limitadas y fórmulas cuestionables (Archer, 2022). Por ello, cuanto más se centre el discurso sobre la financiación de la educación en la ayuda y los préstamos internacionales, más se pasará por alto la

EPJA. Esto no implica desestimar los recursos que puedan provenir de estas fuentes, sino que deben recuperarse en el marco de una planificación coherente (Picón Espinoza, 2022). En GRALE V de hecho se relevan modelos de financiamiento que combinan diversas fuentes, y se remarca la necesidad de movilizar todas ellas para cumplir los objetivos de la EPJA.

Los aportes de la sociedad civil y las comunidades, como los de las propias personas y sus grupos familiares, suelen representar un esfuerzo clave, por estar más cercano a las necesidades e intereses específicos que motivan el aprendizaje a lo largo de la vida (Hanemann y Robinson, 2022). Sin embargo, no siempre cuentan con el apoyo de los Estados para financiarse, lo cual limita los alcances de sus iniciativas. En la medida en que el Estado descuida su función de inversión, la realización del derecho a la educación queda en manos de las propias personas, con lo cual se refuerzan las desigualdades económicas preexistentes -y abre las puertas a la potencial violación del derecho humano a la educación-. Los grupos más vulnerables son justamente los que mayor inversión pública requieren para poder estudiar (de Rezende Pinto, 2010).

Por todo lo anterior, los Estados de la región no pueden eludir su responsabilidad en el financiamiento directo y la coordinación con otras fuentes (Biao, 2022; Ireland y Pfeiffer, s/f; Picón Espinoza, 2022)⁴. Con relación a la inversión del propio Estado, es relevante señalar que es normal que existan múltiples iniciativas de EPJA dispersas en diferentes niveles de Estado (nacional, subnacional y local), así como entre diversas dependencias o áreas (por ejemplo, programas de capacitación de los ministerios de trabajo), no siempre percibidas como tales (Picón Espinoza, 2020a). Debido a la falta de etiquetado claro de rubros en las prácticas presupuestarias, es difícil determinar y agregar qué partidas están asociadas a planes de formación y capacitación educativa para personas jóvenes y adultas. En general, en el ministerio de educación solo hay una parte de la EPJA, que tiene un bajo peso en el presupuesto educativo total, que está más enfocado en la educación obligatoria. Sin oficinas que centralicen la información y coordinen los programas, resulta en la medición de un monto menor al real.

En la CONFINTEA VI de 2009 se aprobó el Marco de Belén⁵, en el cual se resaltó (en los puntos 11a y 11g) la necesidad de generar indicadores claros que permitieran evaluar la inversión en EPJA, y fortalecer todas las vías de financiamiento posibles – internacionales y nacionales; privadas, ONG y del propio Estado en primer lugar-

⁴ Aunque estas fuentes no son parte del esfuerzo público, corresponde considerarlas al momento de analizar el financiamiento total de la EPJA a nivel nacional. De hecho, GRALE consulta sobre estas fuentes alternativas, sobre las cuales hay una muy baja tasa de respuesta.

⁵ Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187789>

(punto 14). Se trata de un hito relevante, que permite evaluar los avances desde entonces. En las instancias preparatorias, la sociedad civil había demandado que los Estados destinaran al menos el 6% de los presupuestos educativos a la EPJA (FISC, 2010), aunque los Estados latinoamericanos y caribeños -presionados para profundizar las políticas de austeridad- solo se comprometieron al 3% (Archer, 2022). De hecho, en la consulta regional previa a la CONFINTEA VII, los países de la región señalaron que la EPJA no tiene un carácter prioritario en las políticas educativas, que la ven con un carácter más bien remedial⁶. Con todo, en el mismo documento se llamaba a aumentar las partidas de EPJA⁷. Los acuerdos de la CONFINTEA VII enfatizaron la relevancia del monitoreo y evaluación, mostrando avances en la materia. La mayoría de los Estados se comprometió en invertir más en EPJA, algo que señalan haber hecho entre 2009 y 2022. Sin embargo, los mismos Estados retacean información al respecto: no hay evidencia suficiente para sostener cualquier afirmación clara sobre el compromiso de invertir más. Más de un cuarto de los países que participaron en GRALE V no pudieron ofrecer datos sobre cuánto invierten en EPJA⁸. En total, 40 países no pudieron informarlo, lo que da cuenta del estado de situación en torno a disponibilidad de datos.

En GRALE V, 13 países de América Latina y El Caribe señalaron tener al menos una partida identificada como destinada a EPJA, en el 85% de los casos, dentro del ministerio de educación (en el resto de los casos, en el de asuntos sociales o desarrollo social). En otras regiones más desarrolladas, una fracción de las partidas están incluidas en los ministerios de empleo y trabajo, ligadas a programas de capacitación o entrenamiento en oficios -no siempre identificados como parte de la EPJA en países de América Latina y El Caribe-. Aun así, no existe un sistema de etiquetado formal que permita identificar partidas dispersas con un criterio estandarizado, ni tampoco suelen encontrarse dependencias específicamente dedicadas a realizar seguimiento de iniciativas de EPJA.

Justamente, en las encuestas de GRALE, el monto destinado a la EPJA es asignado por un funcionario o funcionaria del ministerio de educación, pero no hay indicaciones de cómo se llega a esa cifra. De por sí, resulta problemático que una sola persona de un solo ministerio responda esta pregunta, considerando el carácter complejo de las iniciativas que incluyen EPJA (Boeren y Rubenson, 2022). Tal como se plantea en el GRALE V, la mayor parte de los Estados simplemente no sabe cuánto gasta en EPJA. En ese informe se señaló una gran divergencia en torno

⁶ Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380238>

⁷ “Definir metas de incremento presupuestal con un enfoque multisectorial y multiministerial que permita generar financiamiento mediante la colaboración en proyectos comunes, la tributación, alianzas público-privadas y público-comunitarias, la cooperación internacional y la movilización social” (UNESCO y OREALC/UNESCO, 2021, 8).

⁸ Ver en <https://www.uil.unesco.org/es/grale5?hub=270>

a la información disponible sobre el financiamiento público para EPJA: mientras que 22 países destinan el 4% o más de su gasto público, 19 destinan menos del 0,4%. Ireland y Pfeiffer (s/f) estimaron la inversión real no supera el 1%, mientras que Picón Espinoza (2020) la ubica entre 1 y 5% del gasto público en educación, señalando que esto es una severa subinversión considerando que atienden a una población objetivo tres veces mayor que la que está en edad escolar.

En el informe de GRALE V se señala que 23 países de América Latina y El Caribe ofrecieron datos oficiales. La mitad de ellos indicaron que el financiamiento a la EPJA se mantuvo igual desde 2018, un 30% indicó haberlo aumentado desde entonces, y un 17% que se redujo. Sin embargo, solo ocho pudieron proveer algún dato, lo que aun así representa una mejor cobertura respecto de períodos previos⁹. La EPJA no es una prioridad política en la región: en la mayoría de los países, no se puede encontrar políticas públicas claramente dirigidas a EPJA, suficientemente financiadas, no hay infraestructura propia, ni personal especializado, ni hay adaptación a situaciones regionales específicas (Picón Espinoza, 2020b). Aunque se ha incrementado la financiación estatal, su insuficiencia afecta sistemáticamente a la participación en los programas de EPJA y a su calidad (CONFINTEA VII Regional Preparatory Conference for Latin America and the Caribbean. Priorities, challenges and recommendations 2022).

Es necesario mejorar los esfuerzos de generación de información cuantitativa y cualitativa específica para la EPJA, coordinando los diferentes programas que existen en diferentes dependencias del Estado, así como contemplando los aportes de otros actores que intervienen en la EPJA.

IV. Análisis de los datos del sistema de monitoreo de financiamiento de la EPJA

Las dificultades mencionadas hacen muy difícil la determinación de la inversión real del Estado en el financiamiento de la EPJA. Para la elaboración de este avance preliminar de investigación se analizaron las bases de datos comparables que existen en UNESCO, UIL, CEPAL y SITEAL, basando la exploración en las dimensiones definidas en el Sistema de Monitoreo del Financiamiento del Derecho Humano a la Educación, de la CLADE. A continuación, se explican sus principales definiciones y fuentes, para evaluar luego la disponibilidad de datos.

⁹ Ver tabla 1.11. GRALE V.

Dimensión de esfuerzo financiero público

En esta dimensión se incluyen datos que muestran en qué proporción del gasto público total y del PIB (Producto Interno Bruto) es destinada para educación. Dentro de la misma, hay una variable asociada a la EPJA, que permite estimar el esfuerzo financiero de los Estados con relación a la población joven y adulta en cada país. Se trata de un dato difícil de estimar. En este documento se realiza una estimación del esfuerzo público en financiamiento a la EPJA a partir de los datos del GRALE, que se vale de un cuestionario estandarizado, con preguntas estipuladas y monitoreadas por UNESCO, con lo cual es una fuente valiosa y pertinente de datos, e incluye una sección sobre financiamiento.

Concretamente, a partir del GRALE III (2016) se comenzó a aplicar un cuestionario estandarizado por cada país con información relevante sobre EPJA. La definición que utiliza la UNESCO para aprendizaje y educación de personas adultas es “todo aprendizaje formal, no formal e informal o fortuito y educación continua (tanto general como profesional y teórica o práctica) emprendido por personas adultas (según la definición que se da en cada país)” (p. 29, GRALE III)¹⁰. Como se puede notar, la definición de la UNESCO es amplia, ha cambiado con los años, y admite variaciones en los países que responden –que pueden señalar incluso al inicio de la propia encuesta-. Accesoriamente, las preguntas del GRALE son respondidas por cada Estado según la información con la que dispongan. Es decir, no surge de una estimación mediante estadísticas públicas, sino que es respondida por la autoridad competente de cada país. A futuro, sería deseable que este dato proviniera de algún sistema de etiquetado presupuestario, de forma periódica.

Para realizar el monitoreo del esfuerzo financiero de los países en EPJA, proponemos tomar la variable que surge de la pregunta “¿Qué porcentaje del gasto público en educación se destina actualmente al AEA?” (nota: en el GRALE la EPJA es referida como AEA). Desde el GRALE IV (2019) la estimación es numérica, y si bien ofrece un dato puntual (para el año de la encuesta), permite recomponer información de otro modo ausente. La información así recabada es sistemática, homogénea y comparable, aunque solo tenga una frecuencia trianual. Debe

¹⁰ “El AEA (aprendizaje y educación de adultos) comprende todo aprendizaje formal, no formal e informal o fortuito y educación continua (tanto general como profesional y teórica o práctica) emprendido por adultos (según la definición que se da en cada país). Los participantes en el AEA generalmente han concluido su educación y formación inicial y entonces retornan a alguna forma de aprendizaje. Pero en todos los países habrá jóvenes y adultos que no tuvieron la oportunidad de matricularse o de completar su escolarización en la edad prevista, por lo que participan en programas de AEA, incluyendo a quienes los equipan con alfabetización y competencias básicas, o como una “segunda oportunidad” para obtener certificados que lo reconozcan”. (cita completa) disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247556>

señalarse que el porcentaje imputado refleja asignaciones específicas a programas de EPJA, pero no contempla una serie de gastos comunes provistos de la inversión en educación en general. Es decir, no necesariamente distingue el aprovechamiento de infraestructura, equipamiento, servicios e incluso personal de apoyo (no docente) que están disponibles para la EPJA, pero son abonados por gastos generales de la cartera educativa –y no como partida específica de la EPJA-. El carácter indivisible de algunos de estos gastos –es decir, que no se pueda determinar con precisión su aplicación particular- hace que no sean considerados como específicos de EPJA.

Con estos reparos, se pudieron calcular datos para 24 países en 2019 y para ocho en 2022, como se puede ver en la tabla 1. En sí mismo, esto es un hallazgo preocupante, considerando la relevancia de la EPJA y la buena cobertura del GRALE en la región. Ni siquiera hay continuidad en los datos en los mismos países. Además, se puede notar una significativa disparidad entre países, que no tienen relación directa con el tamaño de la economía del país, ni con su esfuerzo total en educación. Esta dispersión es consistente con los datos a nivel mundial (ver sección II).

Algunos datos informados resultan llamativos, y ponen en cuestión su credibilidad (por caso, aquellos países que consignan dos quintos de su presupuesto educativo en EPJA en 2019). En 2022, el país de la región que señaló una mayor parte del presupuesto orientado a EPJA fue Chile, siendo Perú el de menor esfuerzo. Resulta de la mayor relevancia contar con este dato de forma completa y por fuentes oficiales para futuras actualizaciones.

Tabla 1. Gasto público en EPJA como % del gasto total en educación

Países / Periodo	2019	2022
Argentina	6	-
Belice	40	-
Bolivia	39	-
Brasil	9	-
Chile	4	6,8
Colombia	4	-
Costa Rica	6	3,96
Cuba	39	-
Ecuador	-	-
El Salvador	19	-
Granada	6	-
Guatemala	39	-
Guyana	40	2,9
Haití	40	-

Honduras	9	-
Jamaica	40	-
México	19	0,57
Nicaragua	-	1,4
Panamá	-	-
Paraguay	39	3,7
Perú	-	0,16
Rep. Dominicana	39	-
Saint Kitts	9	-
San Vicente	19	-
Santa Lucía	4	-
Suriname	40	-
Trinidad y Tobago	6	1,2
Uruguay	6	-
Venezuela	-	-

Elaboración propia con base en datos del GRALE.

Dimensión de disponibilidad de recursos

Esta dimensión permite analizar los recursos que los gobiernos tienen disponibles cada año para garantizar el derecho humano a la EPJA. Este indicador puede interpretarse como la inversión del Estado en educación por persona joven y adulta que se educó en el último año dentro del sistema formal obligatorio. Para ello, se toma la estimación realizada en la dimensión de Esfuerzo Financiero que permite calcular la inversión total en dólares, y se la divide entre la población joven y adulta que efectivamente asistió al sistema educativo formal. Para esto último, se cuenta con los datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, que pregunta por el “porcentaje de población adulta que asiste a educación formal” (pregunta 37): Porcentaje de jóvenes y personas adultas en un rango de edad determinado (20 a 24 años, 25 a 34 años, 35 a 49 años, y 50 y más) que participan en la educación formal. Este dato nos permite reconstruir la cantidad de personas jóvenes y adultas en el sistema de educación formal.

Esta forma de construir el indicador puede generar una sobreestimación de la inversión pública por persona, pues en el numerador involucra todas las formas de educación mientras que en el denominador solo toma en cuenta a quienes participan de instancias de educación formal. De este modo, se computa la inversión pública en todas las formas de educación (no solo en el sistema formal, sino también programas de capacitación, formación en oficios u otras) solo a quienes se educan en el sistema formal, haciendo que el indicador muestre un valor mayor al que daría si se contabilizaran a todas las personas que participaron de los diversos programas

de formación. Este indicador capta los recursos disponibles solo para aquellas personas que se educan en el sistema público, sin considerar otras formas de educación que puedan o no estar subsidiadas por el Estado.

En la tabla 2 se puede ver que se reconstruyeron los datos para 20 países en 2019 y para 4 en 2022. La falta de información completa es una constante, incluyendo la discontinuación de informes nacionales, lo que hace muy difícil una evaluación sistemática de las políticas públicas en EPJA. Nuevamente, la disparidad del indicador es muy significativa¹¹. La dependencia del dato del GRALE impacta en la dimensión de esfuerzo público, y por ello se arrastra a este indicador también.

Tabla 2. Gasto público en EPJA por persona adulta en el sistema educativo formal (en millones de U\$S a precios corrientes)

Países / Periodo	2019	2022
Argentina	1.301,57	-
Belice	69,00	-
Bolivia	1.223,73	-
Brasil	10.054,09	-
Chile	626,05	1.099,40
Colombia	582,40	-
Costa Rica	262,66	165,23
Cuba	0,0036	-
Ecuador	-	-
El Salvador	172,89	-
Granada	*	-
Guatemala	962,87	-
Guyana	*	-
Haití	105,68	-
Honduras	110,94	-
Jamaica	326,98	-
México	*	-
Nicaragua	-	*
Panamá	-	-
Paraguay	513,20	48,66
Perú	-	13,73
Rep. Dominicana	1.402,32	-
Saint Kitts	4,29	-
San Vicente	*	-

¹¹ Además de la enorme disparidad entre países, en todos los casos se trata de una cifra ínfima en comparación a la inversión realizada por estudiante en edad escolar, lo cual habla de una muy escasa preocupación en la materia por parte de los países de la región. Esto impacta en el acceso que tienen las personas jóvenes y adultas al sistema educativo, como se puede ver en la dimensión de Equidad en el acceso escolar.

Santa Lucía	2,74	-
Suriname	109,75	-
Trinidad y Tobago	52,92	*
Uruguay	172,79	-
Venezuela	-	-

Nota: * falta dato del gasto público en educación

Elaboración propia con base en datos del GRALE, WDI y SITEAL.

Dimensión de equidad en el acceso escolar

Esta dimensión analiza las brechas existentes observando la asistencia de personas jóvenes y adultas por quintiles. Concretamente, usando la base de datos de CEPAL se compara la asistencia de personas jóvenes y adultas de 20 a 24 años –de ambos sexos- según nivel económico. Para ello, se utiliza el indicador “Asistencia escolar de ambos sexos por quintiles de ingreso per cápita del hogar, según grupos de edad y área geográfica”. Esta variable nos permite evaluar si existen diferencias en el acceso a la educación por nivel de ingresos entre las personas que ya superaron la edad esperada de escolarización.

En promedio, los grupos de mayores ingresos (quintil 5) tienen más oportunidades de seguir estudiando que los de menores ingresos (quintil 1). La existencia de una brecha en el acceso por nivel de ingresos indica que las posibilidades de seguir estudiando a medida que se ingresa en la adultez se ven severamente restringidas por los recursos económicos propios de las personas. Dicho de otro modo, la posibilidad de seguir asistiendo a la escuela una vez superada la edad escolar formal está fuertemente determinada por el nivel de ingresos, lo cual indica una limitada incidencia de parte de los Estados en la materia. Es por este motivo que se incluye la dimensión en este informe: se trata de un indicador indirecto del esfuerzo del Estado, no por los recursos, sino por los resultados.

A los efectos de simplificar la exposición, y considerando que no se presentan faltantes de sólo uno de los quintiles (están ambos o faltan ambos), se presenta un indicador sintético de la disponibilidad de este dato, que muestra la relación entre la asistencia del quintil más pobre (1) respecto del quintil más rico (5). De este modo, el indicador sintético se interpreta del siguiente modo: cuanto más cerca de 0 está, más desigual es la asistencia de las personas más empobrecidas respecto de las más ricas; cuanto más cerca de 1, más similar es. Esto no habla de la proporción absoluta de asistencia (qué % asiste) sino de la relación de desigualdad por ingresos.

Se puede ver en la tabla 3 (Apéndice II) que hay 11 países que no informan ningún año sobre esta dimensión, habiendo uno solo (Costa Rica) que tiene todos los años informados. El resto de los países muestra situaciones intermedias.

Presentación sintética de la disponibilidad de datos

Considerando los avances previos, es posible elaborar una presentación sintética de la situación de disponibilidad de datos, como se muestra en la tabla 4, en la cual se identifica con un sistema de colores la disposición de datos existentes.

En el caso de las dimensiones de esfuerzo financiero y de disponibilidad de recursos, el máximo posible de datos es dos, considerando la pregunta que se utiliza en el GRALE 2019 y se encuentra también en el GRALE 2022. En ese caso, se utiliza el color verde para indicar la presencia de los dos datos, amarillo si hay solo uno de los dos datos, y rojo si no hay datos. La dimensión de equidad, en cambio, se informa desde 2003, de manera que se puede evaluar en un plazo más amplio. En tal sentido, se eligió analizar los últimos cinco años, y los colores se utilizan marcando con verde si están todos los datos en ese período, con amarillo si hay tres o más datos, en tercer lugar, en rojo si solo hay dos o menos datos.

Esta tabla representa una muestra sintética del esfuerzo de presentar información fidedigna por parte de los países de la región. En torno a los datos que permiten reconstruir el esfuerzo financiero de parte del Estado y la disponibilidad de recursos, que definen el financiamiento público de la EPJA, se puede notar que sólo seis países (Chile, Costa Rica, Guyana, México, Paraguay y Trinidad y Tobago) ofrecen datos completos que permiten evaluar el esfuerzo del país en la materia. Se trata de economías de muy diverso tamaño, que hacen esfuerzos dispares en torno a la inversión pública total en educación¹². De modo que no hay una relación directa de esfuerzo financiero y aporte de información. En un sentido opuesto, Ecuador y Panamá no aportan datos en esta materia, y se encuentran muy por detrás del resto de los países. El resto de la región está en una situación intermedia.

La frecuencia de la información no es equivalente en materia de la dimensión de equidad, donde se presentan 10 países con la información completa, pero 14 sin datos. Solo Costa Rica y Paraguay presentan toda la información en las tres dimensiones. Por el contrario, Ecuador y Panamá presentan todos los datos en la dimensión de equidad, a pesar de no mostrar ninguno en las dos previas.

¹² Ver <https://monitoreo.redclade.org/theme-groups/esfuerzo/>

Esta tabla permite inferir diferentes compromisos de los Estados de la región con la información fidedigna reportada.

Tabla 4. Disponibilidad de datos por país.

Países / Gasto - equidad	Gasto público en EPJA como % del gasto total en educación	Gasto público en EPJA por persona adulta en el sistema educativo formal (en millones de U\$S a precios corrientes)	Equidad en el acceso de EPJA
Argentina	X	X	
Belice	X	X	
Bolivia	X	X	
Brasil	X	X	
Chile	X	X	
Colombia	X	X	
Costa Rica	X	X	
Cuba	X	X	
Ecuador			
El Salvador	X	X	
Granada	X	X	
Guatemala	X	X	
Guyana	X	X	
Haití	X	X	
Honduras	X	X	
Jamaica	X	X	
México	X	X	
Nicaragua	X	X	
Panamá			
Paraguay	X	X	
Perú	X	X	
Rep Dominicana	X	X	
Saint Kitts	X	X	
San Vicente	X	X	
Santa Lucía	X	X	
Suriname	X	X	
Trinidad y Tobago	X	X	
Uruguay	X	X	

Legenda en función a los datos de la variable

Si están todos los datos en los último 5 años

Si hay 3 o más datos en los últimos 5 años

Si hay 2 o menos datos en los últimos 5 años o faltantes severos

Fuente: Elaboración propia.

V. Comentarios finales y hoja de ruta: el futuro del financiamiento a la EPJA

El adecuado financiamiento de la EPJA es relevante por razones intrínsecas al ser humano, así como cuestiones económicas (mejoras en el empleo, salarios y crecimiento del PIB), sociales (cohesión y movilidad social) y políticas (inclusión y valores cívicos). Mejora la vida de las personas y de las comunidades, incluso a través de generaciones. Ante el creciente envejecimiento de la población, la obligación de garantizar el aprendizaje a lo largo de toda la vida se vuelve primordial.

La EPJA incluye la alfabetización como dimensión básica, pero se abre a otros aprendizajes que incluyen capacitaciones en conocimientos técnicos -vinculadas o no a oficios-, formación profesional, educación artística, entre otras. Los intereses que movilizan la EPJA son múltiples y diversos.

Los Estados tienen la obligación no sólo de financiar el derecho humano a la educación, sino de informar sobre estos esfuerzos desde la prioridad de los presupuestos. Tales han sido los compromisos adquiridos por los Estados de la región en diversas instancias internacionales, como la Declaración de Lima (2014) y la Agenda de Educación 2030, en la Declaración de Incheon (2015) y los Marcos de Acción para la Educación que surgieron desde entonces.

Específicamente respecto de EPJA, existen diferentes dificultades para cumplir esta obligación, que no exime a los Estados de la misma, sino que les compele a resolverlas. La fuente principal de información relacionada a la EPJA es la encuesta realizada por la UNESCO para realizar los informes GRALE, a la cual 23 países de América Latina y El Caribe respondieron en su última edición. La mitad de ellos indicaron que el financiamiento a la EPJA se mantuvo entre 2018 y 2022, un 30% indicó haberlo aumentado desde entonces, y un 17% que se redujo, lo cual supone una señal de alarma.

América Latina y El Caribe reconoce no estar dándole un lugar central a la EPJA en la definición de la política educativa. En la medida en que el Estado desatiende su función de inversión social, la realización del derecho a la educación queda en manos de las personas, con lo cual se refuerzan las desigualdades económicas preexistentes -y abre las puertas a la potencial violación del derecho humano a la educación-. Los grupos en situación de mayor vulnerabilidad son justamente los que mayor inversión pública requieren para poder estudiar. Las personas, los

hogares, las organizaciones comunitarias y de la sociedad civil, las empresas, donantes, entidades financieras y bancos de desarrollo, también invierten en EPJA, según sus propias prioridades. La EPJA no puede reposar centralmente en donaciones y cooperación internacional, incluso frecuentemente con la mirada restringida al foco de la población en edad escolar formal.

Al respecto, es necesario trabajar en mejorar los sistemas de información y la participación de los diferentes actores en la EPJA, aunque centrando en las responsabilidades de los Estados. Las recomendaciones que siguen se orientan en este sentido.

i. Oportunidades y brechas en la disponibilidad de datos sobre financiamiento

Como se mencionó previamente, la fuente principal de información relacionada con la EPJA es la encuesta GRALE que contestan representantes de cada uno de los Estados. Como mostramos, existen muchas falencias y desinterés por muchos países en contestar las preguntas relacionadas con el financiamiento a la EPJA. Sólo Chile, Costa Rica, Guyana, México, Paraguay y Trinidad y Tobago han respondido de manera completa en los dos relevamientos realizados (GRALE 2019 y 2022). Dadas las características de estos países, no parece haber un indicador de tamaño de la economía, relevancia geoestratégica u otra que explique el porqué algunos países brindan la información y otros no. El desinterés parece ser transversal. Se debe demandar a todos los Estados de la región que informen los datos pertinentes. Es posible utilizar los países con información completa como ejemplo.

En este sentido, se sugiere a los Estados que, a través de oficinas específicas sobre el tema de EPJA (ver punto ii), la respuesta y envío de estos relevamientos sea sistemático y completo. Es importante remarcar que estas respuestas no pueden depender de la voluntad y conocimiento de una sola persona encargada (como ocurre actualmente), sino que deben construirse mecanismos de agregación de la información oficial de manera sistemática y coherente, para ofrecerla de manera fehaciente.

Los Estados pueden publicar esta información de manera anual, no existe ninguna traba institucional que les obligue a esperar cada tres años la realización de la encuesta de GRALE para ofrecer ese dato. La respuesta es central para elaborar los indicadores de esfuerzo financiero y disponibilidad de recursos. Dada la baja

respuesta y su frecuencia trianual, resulta improcedente realizar cualquier evaluación terminante sobre tendencias de financiamiento a la EPJA.

Respecto a los datos de equidad tomados de CEPAL, los mismos surgen de la información recabada por las encuestas de hogares que aplican cada uno de los países, de manera que el faltante de esta información responde bien a la falta de continuidad en el relevamiento de estas encuestas o bien a su no publicación. En este sentido, se compele a los países, a través de sus institutos de estadísticas, a mantener una periodicidad anual en el levantamiento de estas encuestas, que son fundamentales para la elaboración de políticas públicas en este y otros temas.

Además de las encuestas de hogares, las encuestas de gastos de los hogares (que muchos países relevan periódicamente y de manera muy completa, mientras que otros países directamente no lo hacen) permitiría obtener información sistemática sobre el gasto en educación que realizan los propios hogares, lo cual cruzado con otras variables permitiría tener el monto aproximado de gasto privado en EPJA por parte de los hogares. En este sentido, también, se anima a los Estados a afianzar en sus institutos de estadísticas el relevamiento de este tipo de encuestas.

ii. Hoja de ruta para advocacy / incidencia política en producción de datos

Las siguientes sugerencias proponen posibles caminos para mejorar la existencia de información fiable, válida, transparente y accesible sobre financiamiento de la EPJA en línea con el punto 45 del Marco de Acción de Marrakech (2022). Las recomendaciones ya presentadas en ese marco, así como en consultas previas, indican la necesidad de incrementar los presupuestos para EPJA bajo una estrategia colaborativa al interior de los Estados y de estos con la sociedad civil, que permita su monitoreo bajo esquemas de información transparentes (UNESCO y OREALC/UNESCO, 2021).

1. Los Estados de la región deben cumplir sus compromisos con la presentación fehaciente y oportuna de respuestas del porcentaje de gasto orientado a la EPJA, tal como lo consulta la GRALE.
2. Requerir a los Estados de la región que no presentan datos o que lo hacen de manera incompleta, parcial o interrumpida, que remedien tal situación, adecuándose a los compromisos adquiridos.
3. Incentivar a la presentación anual por parte de los Estados de la región del dato sobre gasto destinado a EPJA, tal como lo consulta la GRALE cada tres

- años. Esto permitiría una evaluación más sistemática y eficaz de la situación. Considerando la metodología de construcción de este dato, se trata de una demanda de bajo costo y alta posibilidad de realización, especialmente a partir de las prácticas de los Estados que ya presentan información completa.
4. Crear un observatorio a nivel regional, donde se recopilen de manera sistemática los datos sobre la EPJA, o más específicamente, sobre su financiamiento¹³. La CLADE puede cumplir esta tarea a partir de su antecedente con el Sistema de Monitoreo.
 5. Crear y aplicar sistema de etiquetado de partidas presupuestarias vinculadas a la EPJA a nivel nacional, que permitan rastrear a través de las diferentes dependencias estatales (ministerios, direcciones, secretarías, etc.) aquellos rubros que contribuyen a la EPJA¹⁴.
 6. Crear una unidad de coordinación interministerial que permita reunir las diversas iniciativas vinculadas a la EPJA, de forma coherente, evitando superposiciones, y mejorando las posibilidades de sinergias entre diferentes programas. Designar una persona o equipos responsables de esta coordinación. En esta unidad se debe incluir la participación de organizaciones de la sociedad civil.
 7. Todos los proyectos de inversión asociados a los ODS deben incluir como un componente explícito a la EPJA, identificando aquellas partidas que pueden contribuir a la misma. Es una metodología usual la incorporación de partidas específicas en esta clase de proyectos.
 8. En línea con el punto 30 del Marco de Acción de Marrakech, debe demandarse a los donantes y la cooperación internacional un mayor foco de atención en la EPJA, indicando en sus programas aquellos componentes que contribuyen a financiarla.
 9. Impulsar investigaciones y alianzas con el sector académico que profundicen mecanismos para estimar la inversión total en EPJA a nivel nacional o desarrollar fuentes de información que permitan la estimación.

Los Estados están obligados y comprometidos a financiar la EPJA y proveer información para ello. En tal sentido, las autoridades públicas pueden comprometerse con todas las sugerencias aquí realizadas. No suelen existir personas encargadas de la EPJA, con lo cual su designación podría facilitar impulsar las sugerencias 1, 3, 5, 7 y 9. La academia puede tomar en su agenda especialmente

¹³ Las consultas previas a la CONFINTEA VII en la región ya habían señalado la posibilidad de crear un “Observatorio Latinoamericano y del Caribe de Prácticas y Experiencias en Educación de Personas Jóvenes y Adultas” (UNESCO y OREALC/UNESCO, 2021).

¹⁴ El sistema de etiquetado ya se aplica en relación a otros objetivos, como la reducción de las brechas de género. El aprendizaje en este tipo de técnicas podría aplicarse a los efectos de identificar programas y planes asociados a la EPJA.

el punto 9, aunque podrían colaborar en las sugerencias 2, 3 y 6. Los organismos internacionales y donantes están especialmente comprometidos en las sugerencias 7 y 8. Sería posible pensar en sugerir a UNESCO y CEPAL insistir sobre aquellos Estados que incumplen su obligación de informar con datos sobre la EPJA. Las organizaciones de la sociedad civil pueden tomar 2, 3, 4, 6, 9 y 10 como sugerencias para incorporar en su agenda.

VI. Referencias

- Archer, David (2022). "Avoiding pitfalls in the next International Conference on Adult Education (CONFINTEA): Lessons on financing adult education from Belém". *International Review of Education*, (68), 195–211.
- Biao, Idowu (2022). "Financing adult learning and education (ALE) now and in future". *International Review of Education*, (68), 213–231 <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09950-0>
- Boeren, Ellen y Rubenson, Kjell (2022), "The Global Report on Adult Learning and Education (GRALE): Strengths, weaknesses and future directions", *International Review of Education*, (68), 291-308.
- CONFINTEA VII (2022), *Regional Preparatory Conference for Latin America and the Caribbean. Priorities, challenges and recommendations* (UIL/2022/ME/H/6), Hamburgo, UNESCO. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380788>
- De Rezende Pinto, Marcelino (2010). "El financiamiento de una educación pública de calidad para todos y todas". Documento de CLADE.
- Declaración de Incheon (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*, UNESCO. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Declaración de Lima (2014). *Educación para Todos en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos Post-2015*, UNESCO. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230628>
- Hanemann, Ulricke y Robinson, Clinton (2022), "Rethinking literacy from a lifelong learning perspective in the context of the Sustainable Development Goals and the International Conference on Adult Education", *International Review of Education* (68), 233–258.
- International Civil Society Forum (FISC) (2010), *From Rhetoric to Coherent Action*, disponible en <https://www.dv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/aed-752010/preparatory-process-of-icae-and-fisc/from-rhetoric-to-coherent-action> (acceso 18 de julio de 2023)
- Ireland, Timothy D. y Dietmar Pfeiffer Study (s/f). "Financing Adult Education". Documento de trabajo, ICAE.
- Kaushik, Amit (2008), *Regional Literacy and CONFINTEA VI Preparatory Conference for Latin America and the Caribbean "From Literacy to Lifelong Learning: Towards the Challenges of the 21st Century"*, Septiembre de 2008, disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183527/PDF/183527eng.pdf.multi>
- Picón Espinoza, César (2020a). *Las voces de abajo. Para impulsar la educación de las personas jóvenes y adultas del Perú Visiones, percepciones y propuestas*. Ruta Pedagógica Editora, Lima.

Picón Espinoza, César (2020b). *Desarrollo, Universidades y Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima.

Picón Espinoza, César (2022). *EPJA en movimiento. La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) es una tarea histórica en construcción*. Lima, VHS-DVV Internacional.

UNESCO y OREALC/UNESCO Santiago (2021), Documento final: Consultas subregionales de América Latina y el Caribe (abril y julio de 2021): camino a la Séptima Conferencia Internacional de Educación de Adultos, disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380238>

VII. Apéndice I

Tabla 3. Equidad en el acceso escolar de personas jóvenes y adultas

	Equidad en el acceso escolar de personas jóvenes y adultas																					
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Argentina	0,39	0,51	0,53	0,38	0,31	0,32	0,38	0,49	0,43	0,52	0,51	0,45	0,63	0,62	0,47		0,53	0,52	0,54	0,56	0,37	0,49
Bolivia	0,13	0,14	0,23		0,24	0,53	0,42	0,46	0,44	0,54		0,40	0,42	0,48	0,47	0,41	0,44	0,45	0,36	0,41		0,53
Brasil		0,39	0,40	0,41	0,38	0,40	0,35	0,39	0,34	0,34		0,38	0,35	0,33	0,31	0,32	0,30	0,28	0,27	0,29	0,36	0,38
Chile	0,23			0,24			0,31			0,35		0,39		0,53		0,58		0,66			0,64	
Colombia			0,16	0,16	0,17	0,15			0,24	0,26	0,25	0,26	0,25	0,29	0,31	0,34	0,28	0,30	0,30	0,29	0,35	0,33
Costa Rica			0,32	0,25	0,29	0,38	0,26	0,28	0,27	0,28	0,28	0,30	0,35	0,37	0,48	0,31	0,45	0,48	0,50	0,53	0,54	0,45
Cuba																						
Ecuador		0,34		0,28		0,32	0,32	0,36	0,44	0,48	0,42	0,49	0,52	0,46	0,43	0,38	0,45	0,47	0,51	0,44	0,48	0,47
El Salvador	0,13	0,17	0,19	0,17	0,20	0,15	0,13	0,09		0,16	0,16	0,14		0,17	0,11	0,13	0,12	0,16	0,15	0,17	0,25	
Guatemala	0,23						0,11								0,16							
Honduras		0,12			0,16	0,15				0,14	0,11	0,23	0,18	0,16	0,15	0,08	0,09		0,07	0,11		
México	0,12		0,13		0,16		0,16		0,20		0,22		0,27		0,25		0,23		0,24		0,33	
Nicaragua		0,23				0,28				0,43					0,34							
Panamá	0,22	0,14	0,15	0,18	0,20	0,20	0,16	0,22	0,30	0,17		0,27		0,23	0,23	0,24	0,23	0,25	0,35	0,35		0,33
Paraguay		0,23	0,20	0,23	0,25	0,17	0,15	0,21	0,24	0,14	0,18	0,18	0,22	0,19	0,21	0,24	0,21	0,22	0,22	0,24	0,36	0,26
Perú		0,29	0,23	0,21	0,25	0,31	0,24	0,24	0,26	0,30	0,28	0,36	0,31	0,39	0,37	0,41	0,44	0,42	0,43	0,44	0,51	0,42
Rep Dominicana	0,41	0,50	0,43	0,45	0,53	0,47	0,46	0,51	0,52	0,46	0,50	0,50	0,53	0,44	0,52	0,49	0,51	0,59	0,61	0,66	0,67	0,64
Uruguay								0,12	0,12	0,16	0,14	0,14	0,13	0,15	0,14	0,16	0,21	0,21	0,22	0,23	0,27	0,23
Venezuela	0,47	0,43	0,34	0,43	0,62	0,59	0,61	0,69	0,59	0,73	0,69	0,65	0,70	0,69	0,67							

Nota: los países no mencionados no cuentan con información oficial.

Elaboración propia en base a datos de CEPAL.