

Llegar a los marginados

Educación para Todos



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Llegar a los marginados

Llegar a los marginados

El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* es una publicación independiente, cuya elaboración ha sido encargada por la UNESCO en nombre de la comunidad internacional. Es fruto de un trabajo de colaboración en el que han participado los miembros del equipo del Informe y un gran número de personas, organismos, instituciones y gobiernos.

Las denominaciones utilizadas en esta publicación y la presentación del material que figura en ella no suponen la expresión de opinión alguna por parte de la UNESCO sobre la condición jurídica de países, territorios, ciudades o zonas, ni sobre sus autoridades, ni tampoco sobre la delimitación de sus fronteras o límites.

El Equipo del Informe es el responsable de la elección y presentación de los hechos expuestos en el presente resumen del Informe, así como de las opiniones expresadas en el mismo, que por no ser forzosamente las de la UNESCO no pueden comprometer la responsabilidad de la Organización. El director del Informe asume la responsabilidad de todas las ideas y opiniones expresadas en él.

Publicado en 2010 por la
Organización de las Naciones Unidas
para la Educación, la Ciencia y la Cultura
7, place de Fontenoy – 75732 París 07 SP – Francia
Diseño gráfico: Sylvaine Baeyens
Maqueta: Sylvaine Baeyens

Impreso en Francia por la UNESCO
Primera edición 2010
ISBN 978-92-3-304129-5

© UNESCO 2010

Prefacio

La presente edición del *Informe sobre la Educación para Todos en el Mundo* –“Llegar a los marginados”– sale a la luz en un momento de grandes incertidumbres. En efecto, todavía estamos bregando con el impacto de largo alcance que la crisis económica y financiera global ha provocado no sólo en los sistemas bancarios del mundo entero, sino en todos los sectores del desarrollo humano, incluido el de la educación. Nos hallamos en una encrucijada. O bien continuamos como si no hubiera ocurrido nada y corremos el riesgo de arruinar los progresos considerables logrados en el último decenio, o bien hacemos que la crisis constituya una oportunidad para crear sistemas educativos sólidos capaces de fomentar la integración y poner un término a todas las formas de marginación.

Los avances conseguidos desde que se adoptaron las metas de la Educación para Todos y los Objetivos de Desarrollo del Milenio son innegables: se han dado grandes pasos hacia la universalización de la enseñanza primaria, se ha incrementado el número de estudiantes en la enseñanza secundaria y superior, y en muchos países se ha conseguido la igualdad entre los sexos en los sistemas educativos. En un plano más general, se han registrado también progresos en la lucha por acabar con el hambre, la pobreza y la mortalidad materna e infantil.

La crisis financiera mundial puede entrañar cambios radicales. En el Informe *Llegar a los marginados* se muestra que la disminución de los ingresos de los gobiernos y el aumento del desempleo suponen una grave amenaza para el progreso en todos los ámbitos del desarrollo humano. Los presupuestos gubernamentales están sometidos a una presión aún mayor y la financiación de la educación se halla en una posición especialmente vulnerable. Otro tanto ocurre con las familias pobres. El aumento de los niveles de pobreza muestra que el desafío planteado por la satisfacción de las necesidades humanas básicas exige un combate diario. El pasado nos enseña que con frecuencia son los niños –y sus posibilidades de ir a la escuela– quienes primero padecen las consecuencias.

Para responder a la crisis actual, los gobiernos tienen que crear con premura dispositivos para proteger a las personas pobres y vulnerables. Asimismo, deben aprovechar la oportunidad para poner en pie sociedades que luchen contra la desigualdad, de manera que todos puedan beneficiarse y prosperar. La educación está en primera línea en este combate. En efecto, la escuela no sólo enseña a leer y escribir sentando las bases para la vida activa, sino que además promueve la tolerancia, la paz y el entendimiento entre las personas, luchando contra las discriminaciones de todo tipo. La escuela es el lugar donde las poblaciones indígenas pueden aprender a leer y escribir en su lengua materna, donde la diversidad cultural puede florecer y donde los niños pueden tratar de sustraerse a las dificultades provocadas por los conflictos y los desplazamientos.

El *Informe sobre la Educación para Todos en el Mundo* de este año subraya que todavía queda un largo camino por recorrer. En efecto, en el mundo hay todavía 72 millones de niños que se ven privados de su derecho a recibir educación por el mero hecho de haber nacido en una región o una familia desfavorecidas. Son millones los jóvenes que salen de la escuela sin haber adquirido la capacitación necesaria para integrarse con éxito en la población activa y, además, a uno de cada seis adultos del mundo se le deniega el derecho a aprender a leer y escribir.

El Informe 2010 es un llamamiento para la acción. Tenemos que llegar a los marginados. Solamente los sistemas de educación integradores poseen el potencial requerido para utilizar las competencias que exige la edificación de las sociedades del conocimiento del siglo XXI. La comunidad internacional tiene un papel decisivo que desempeñar en el apoyo a los países que se esfuerzan por preservar y ampliar sus sistemas educativos. No debemos dejarlos solos en esta coyuntura crítica. Las promesas de ayudar a los países pobres para que salgan de la crisis deben traducirse ahora en la asignación de los recursos financieros que tantos gobiernos necesitan con urgencia.

Mi propósito es que la UNESCO siga abogando con energía por la inversión de más recursos en la educación. A la Organización le incumbe, por su condición de coordinadora del movimiento en pro de la Educación para Todos, una responsabilidad especial en la empresa de alentar y apoyar a los que más riesgos corren en la presente crisis. Al hallarnos en una encrucijada y con tan sólo cinco años por delante para cumplir con los compromisos colectivos, tengamos la osadía y la determinación que se imponen para escoger la vía que permita a todos los niños, jóvenes y adultos ejercer efectivamente su derecho a la educación.



Irina Bokova

Agradecimientos

El presente informe es el fruto de un trabajo conjunto de investigación y redacción de todo el equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. Ese trabajo ha sido posible gracias a la colaboración de numerosas personas y organizaciones del mundo entero.

El equipo desea expresar su especial agradecimiento a los miembros del Consejo Internacional de Redacción del Informe por su inestimable asesoramiento.

El Informe depende en gran medida del trabajo realizado por el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). Por ello deseamos dar las gracias a su director, Hendrik van der Pol, así como a Claude Apkachie, Said Belkachla, Georges Boade, Michael Bruneforth, Talal El Hurani, Friedrich Huebler, Olivier Labé, Weixin Lu, Adriano Miele, Albert Motivans, Juan Cruz Persua, Pascale Ratovondrahona, Iulia Sementchouk, Said Uld Voffal y Yanhong Zhang.

Los análisis presentados en el Informe se basan en una serie de documentos de referencia encargados a eminentes investigadores. Por ello deseamos transmitir nuestro agradecimiento a todos los autores de esos documentos para la edición 2010 del Informe: Abdullahi Haji Abdi, Reda Abu Serie, John Aitcheson, Federico Blanco Allais, Nadir Altinok, Jane Anthony, Laban Ayiro, Gauthier de Beco, Paul Bennell, Herbert Bergmann, Desmond Bermingham, Sonia Bhalotra, Nicholas Biddle, Lyndsay Bird, Michael Bruneforth, Gwang-Chol Chang, Ian Cheffy, Luis Crouch, Santiago Cueto, Mahamadu Diarra, Janice Dolan, Marie Duru-Bellat, Jude Fransman, Franco Gamboa Rocabado, Malini Ghose, George Godia, R. Govinda, Carola Gruen, Gabriela Guerrero, Jialing Han, Ricardo Henriques, George Ingram, Francesca I. Izabel, John Kabutha Mugo, Jean-Francois Kobiané, Ozge Nihan Koseleci, Juan León, Ingrid Lewis, Luis Enrique López, Siobhan Mackay, Cristina Manzanedo, Matthew Martin, Raphaelle Martinez, Geraldo Martins, Juliet McCaffery, Erika Mein, Katharina Michaelowa, Hilaire Mputu, Karen Mundy, Ismael Muñoz, Samir Ranjan Nath, Katy Newell-Jones, Anna Obura, Brendan O'Malley, Zipporah Ongwenyi Nyamauncho, Maciel Pereira, Susan Peters, Marc Pilon, Patrick Quinn, Alan Rogers, Sara Ruto, Alan Sánchez-Jiménez, Elisa Seguin, Nidhi Singal, Devi Sridhar, Pablo Stansbery, Brian Street, Munshi Sulaiman, Tami Tamashiro, Huyen Chi Truong, Yuko Tsujita, Raúl Cotera Valdés, Consuelo Vélaz de Medrano, Anna Vignoles, Dan Wagner, Peter Wallet y Kazuhiro Yoshida.

Queremos también expresar nuestro especial reconocimiento a los colegas que nos ayudaron a obtener información específica o a ponernos en contacto con los autores de los trabajos de investigación encargados, y más concretamente a Izzy Birch, Manuel Contreras, Kate Gooding, Peter Hyll-Larsen, Harunan Kazianga, Louise Meincke, Alemu Melkamnesh, Sophie Qian, Ya Ping Wang y Kai Zhou.

Asimismo, queremos dar las gracias a Kenneth Harttgen, Stephan Klasen y Mark Misselhorn, por la labor realizada con el tratamiento de la base de datos sobre la penuria de educación y la marginación en la educación, así como a Luc-Charles Gacougnolle por el trabajo llevado a cabo con la base de datos sobre la ayuda a la educación.

Agradecemos al Centro de Políticas y Datos sobre Educación de la Academia para el Desarrollo Educativo, y en particular a Babette Wils y su equipo, el trabajo realizado sobre el estudio de costos a nivel mundial. En este ámbito, nuestra labor se ha beneficiado también del indefectible apoyo y asesoramiento de Gwang-Chol Chang, de la UNESCO. Deseamos agradecer también a Nicola Chanamoto, Caine Rolleston y Jan Van Ravens sus respectivas contribuciones a algunos aspectos específicos del estudio de costos.

El Informe debe mucho también a los colegas que han tenido a bien releer los diferentes capítulos y prodigarnos sus consejos. Expresamos, pues, nuestro agradecimiento a Kwame Akyeampong, Keith Hinchliffe, Jean-Pierre Jarousse y el equipo del "Pôle de Dakar", Cynthia Lloyd, Paolo de Renzio y Yusuf Sayed, así como a todos los colegas que han examinado algunas secciones del Informe, en particular a Manos Antoninis, Fadila Caillaud, Luis Crouch, Caroline Dyer, David Hulme, Phillippa Lei y Shailen Nandy.

Estamos también en deuda con numerosas personas del Sector de Educación de la UNESCO –en particular, con Steven Obeegadoo y Olav Seim–, del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEPE), de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE) y del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (IUAL). Las oficinas regionales de la UNESCO nos proporcionaron un valioso asesoramiento sobre las actividades en los distintos países y sobre los estudios encargados. Deseamos manifestar nuestro especial agradecimiento a Candy Lugaz y todo el equipo del Centro de Documentación del IIEPE (Corinne Bitoun, Aurore Hagel, Lynne Sergeant, Asunción Valderrama y Aude Zeiler) que, en colaboración con Anton De Grauwe, analizaron minuciosamente la manera en que los planes nacionales de educación abordan el problema de la marginación. También expresamos nuestro reconocimiento a Jean-Mark Bernard, Ulrike Hanemann, Sabine Kube y Clinton Robinson por sus consejos y orientaciones sobre la alfabetización, a Kenneth Eklindh y Florence Migeon por su asesoramiento sobre la educación inclusiva, y a Justine Sass y Yong Feng Liu por sus consejos sobre la cuestión del VIH y el sida.

También deseamos expresar nuestro reconocimiento a Robert Prouty, Kuasi Soman y Mamadu Thiam de la Iniciativa Vía Rápida (IVR), a Catherine Dom, Steven Lister y Georgina Rawle del equipo de evaluación de la IVR, a Julia Benn, Fredrik Ericsson, Valérie Gaveau, Aimée Nichols, Cécile Sangare y Suzanne Steensen del Comité de Asistencia para el Desarrollo de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (CAD-OCDE), y a Dan Coppard y Asma Zubairi de "Development Initiatives", por todo su asesoramiento en lo referente a la cooperación internacional y la ayuda a la educación.

Expresamos nuestro agradecimiento especial a Alexandre Khan y a todos los que hicieron posible que las consultas públicas para esta edición del Informe culminasen con éxito. Muchos colegas de la UNESCO y asociados de organizaciones no gubernamentales no escatimaron sus esfuerzos para ayudarnos a recoger algunos relatos de gran interés humano, que constituyen una de las innovaciones de la presente edición del Informe. Son demasiado numerosos para poder mencionarlos, pero queremos agradecerles a todos el tiempo y las energías que dedicaron para acopiar esa información, conversando a veces con familias y niños sobre sus problemas cotidianos y los éxitos logrados con la escolarización. Nuestro más vivo agradecimiento va dirigido a estos niños y a sus padres, que nos dedicaron parte de su tiempo para hacernos partícipes de sus opiniones y experiencias con respecto a la educación.

Asimismo, queremos manifestar nuestro reconocimiento a todas las personas de dentro y fuera de la UNESCO que participaron en las tareas de traducción y producción del Informe.

La claridad del Informe debe mucho a las competencias de Rebecca Brite, Andrew Johnston y Wenda McNevin en materia de edición, así como al apoyo prestado por Isabelle Kite, que ha contribuido a elaborar la bibliografía de la presente edición.

Nino Muñoz Gómez, Sue Williams y el equipo de la Oficina de Información Pública de la UNESCO nos aportaron con dinamismo y eficacia toda la ayuda necesaria para que el Informe pudiera beneficiarse a su debido tiempo de una buena cobertura en los medios de información internacionales. A este respecto, deseamos expresar también nuestro especial reconocimiento a Marisol Sanjines.

Equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo

Director
Kevin Watkins

Samer Al-Samarrai, Nicole Bella, Marc Philip Boua Leibnitz, Mariela Buonomo,
Stuart Cameron, Alison Clayson, Diederick de Jongh, Anna Haas, Julia Heiss,
François Leclercq, Anaïs Loizillon, Leila Loupis, Patrick Montjourides, Karen Moore,
Claudine Mukizwa, Paula Razquin, Pauline Rose, Sophie Schlondorff y Suhad Varin.

Traducción al español: Sergio Escamilla, Clara Luthi, William Navarrete y Francisco Vicente.

Para más información, diríjense a:

Director
Equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*
UNESCO
7, place de Fontenoy – 75732 París 07 SP – Francia
Correo electrónico: efareport@unesco.org
Teléfono: +33 1 45 68 10 36
Fax: +33 1 45 68 56 41
Sitio web: www.efareport.unesco.org

Ediciones anteriores del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*

2009. Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza
2008. Educación para todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?
2007. Bases sólidas – Atención y educación de la primera infancia
2006. Educación para todos – La alfabetización, un factor vital
2005. Educación para todos – El imperativo de la calidad
2003/4. Educación para todos – Hacia la igualdad entre los sexos
2002. Educación para todos – ¿Va el mundo por el buen camino?

Toda errata u omisión del presente Informe verificadas después de su impresión serán debidamente rectificadas en su versión en línea [sitio web: www.efareport.unesco.org].

Índice

	Prefacio	i
	Agradecimientos	ii
	Lista de gráficos, cuadros y recuadros	vi
	Aspectos más salientes del Informe 2010	1
	Panorámica	3
Capítulo 1	La educación en peligro: el impacto de la crisis financiera	18
	Introducción	21
	Un doble peligro: los precios alimentarios y la crisis financiera	23
	Ampliar el "espacio fiscal", una prioridad de la Educación para Todos	31
	La respuesta internacional: descuido del aspecto humano	36
Capítulo 2	Progresos en la realización de los seis objetivos de la EPT	42
	Introducción	45
	Atención y educación de la primera infancia	46
	Enseñanza primaria universal	61
	Competencias de los jóvenes y adultos: ofrecer más oportunidades en el contexto de la nueva economía mundial	86
	Alfabetización de los jóvenes y adultos	107
	Calidad de la educación	118
	Estimar el costo de la realización de la Educación para Todos	135

Capítulo 3	Llegar a los marginados	150
	Introducción	153
	Cómo medir la marginación en la educación	156
	Quedarse atrás	184
	Dar a todos las mismas oportunidades	210
Capítulo 4	El pacto de ayuda: incumplimiento de los compromisos	242
	Introducción	245
	La ayuda a la educación	246
	Reformar la Iniciativa Vía Rápida	280
Capítulo 5	Estar a la altura del desafío planteado por la EPT	302
	Acabar con la marginación en la educación	305
	Anexo	313
	El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos	314
	Algunos tratados internacionales sobre derechos humanos relacionados con los objetivos de la EPT	328
	Efectos de una serie de programas de protección social en la educación	331
	Cuadros estadísticos	334
	Cuadros relativos a la ayuda internacional	466
	Glosario	484
	Bibliografía	489
	Abreviaturas	523

Lista de gráficos, cuadros y recuadros

Gráficos

1.1: Proyecciones de crecimiento del PIB real a partir de abril de 2008 en un grupo de regiones (2003-2009)	24
1.2: Importancia del crecimiento económico para la financiación de la educación	26
1.3: Posibilidad de que la financiación de la educación en el África Subsahariana padezca las consecuencias de la desaceleración del crecimiento económico	26
1.4: Muchos países carecen de margen de maniobra suficiente en materia de gestión presupuestaria, pero podrían recurrir a una ayuda más importante	35
1.5: Desembolso rápido de los préstamos en condiciones preferentes de la Asociación Internacional de Fomento por parte del Banco Mundial	39
<hr/>	
2.1: La alta prevalencia del raquitismo en los niños pequeños frena los progresos de de la educación	49
2.2: La insuficiencia ponderal del recién nacido constituye una base de desventaja a lo largo de toda la vida	50
2.3: Mejor acceso a la atención prenatal de las madres que han cursado estudios	53
2.4: Las disparidades en el aprendizaje vinculadas al nivel de ingresos surgen pronto y se van ahondando con el correr del tiempo	56
2.5: Los niños de las familias más acomodadas tienen más posibilidades de beneficiarse de programas de educación de la primera infancia	59
2.6: Los niños de madres más instruidas tienen más posibilidades de beneficiarse de programas de educación de la primera infancia	59
2.7: El número de niños sin escolarizar disminuye	63
2.8: El riesgo de no alcanzar el objetivo: evolución prevista del número de niños sin escolarizar hasta 2015	64
2.9: Resultados diferentes: las mediciones del número de niños escolarizados efectuadas sobre la base de datos administrativos o de encuestas de hogares pueden diferir considerablemente	66
2.10: En Senegal, las estimaciones del número de niños escolarizados por edad varían según las fuentes de los datos	67
2.11: Los niños del África Subsahariana son los que tienen menos posibilidades de ingresar en la escuela	68
2.12: La perspectiva de que un niño ingrese y permanezca en la escuela varía en función de los países	68
2.13: Marginadas: las muchachas que no están escolarizadas tienen menos posibilidades que los varones de llegar a ingresar un día en la escuela	69
2.14: Los niños de familias pobres y zonas rurales tienen menos posibilidades de ir a la escuela en Burkina Faso y Etiopía	69
2.15: La mayoría de los países han mejorado la escolarización en la enseñanza primaria entre 1999 y 2007	71
2.16: La relación entre la escolarización y la paridad entre los sexos varía de un país a otro	73
2.17: La disparidad entre los sexos se reduce, pero esto se debe en algunos casos a una disminución de la escolarización	74
2.18: En Yemen, la escolarización es más baja en las zonas más pobres y rurales	75
2.19: En Pakistán, la asistencia a la escuela primaria está condicionada por las desigualdades entre los sexos, las regiones y los niveles de ingresos	77
2.20: La mayoría de los niños sin escolarizar viven en los países más pobres del mundo, pero la escolarización en algunos países más ricos es deficiente	79
2.21: El itinerario precario de los niños desde su ingreso en la escuela hasta la terminación de sus estudios primarios	82
2.22: Los niños que ingresan en primaria tienen posibilidades desiguales de terminar el último grado de este ciclo de enseñanza	83
2.23: Muchos adolescentes no están escolarizados o cursan todavía estudios primarios	85
2.24: A los 15 años de edad, muchos alumnos de los países en desarrollo se acercan al final de su vida escolar	92
2.25: Las desigualdades entre los sexos refuerzan los altos niveles de desempleo de los jóvenes	93
2.26: En la mayoría de los países de la OCDE, los jóvenes corren un mayor riesgo de hallarse en situación de desempleo	95
2.27: En la República Islámica del Irán, la orientación hacia la enseñanza profesional va acompañada de tasas de deserción elevadas	96
2.28: El desempleo aumenta con el nivel de instrucción y las mujeres iraníes están particularmente penalizadas	97
2.29: Fuerte concentración de los adultos analfabetos en un reducido número de países muy poblados	108
2.30: En los países en desarrollo, de cada 4 adultos hay entre 1 y 3 que son analfabetos	110

2.31: El número de adultos analfabetos disminuye a pesar del crecimiento demográfico	111
2.32: Las mujeres tienen que recorrer un largo trecho para alcanzar las tasas de alfabetización de los hombres, debido a su gran retraso actual	112
2.33: Experiencias desiguales en la reducción del analfabetismo y de la correspondiente disparidad entre los sexos en cuatro países	113
2.34: Dentro de los países, las tasas de alfabetización de la mujer dependen de factores socioeconómicos y geográficos	115
2.35: Al ritmo actual, las regiones más rezagadas no alcanzarán el objetivo de la alfabetización fijado para 2015	115
2.36: Existencia de grandes disparidades entre los países en el aprovechamiento escolar	119
2.37: Existencia de grandes disparidades entre los países en los resultados en matemáticas de los alumnos de primaria	121
2.38: La capacidad de lectura en la enseñanza secundaria es muy variable de un país a otro	122
2.39: En América Latina se observan grandes disparidades en los niveles de resultados en lectura entre los diferentes países	122
2.40: Las disparidades en el aprendizaje son más acusadas en los países pobres	125
2.41: La importancia de la escuela: la desigualdad en los resultados de los alumnos que se da entre las escuelas varía considerablemente en los países ricos	125
2.42: Los docentes formados escasean a veces	131
2.43: Los promedios nacionales pueden ocultar importantes diferencias en la proporción alumnos/docente	131
2.44: Necesidad de acelerar el ritmo de creación de nuevos puestos de maestros para lograr el objetivo de la universalización de la enseñanza primaria en 2015	133
2.45: Necesidad de aumentar el gasto en personal docente	143
2.46: Muchos países necesitan más aulas	144
2.47: El gasto nacional actual no alcanza el nivel necesario para alcanzar los objetivos de la educación básica	145
2.48: Muchos países pueden movilizar recursos internos adicionales para destinarlos a la educación básica	146
2.49: Los déficits de financiación son considerables y es improbable que los compromisos de ayuda actuales de los donantes lleguen a enjugarlos	147
<hr/>	
3.1: Medición de la penuria de educación en una serie de países	158
3.2: Progresos lentos de la educación entre los niños más pobres de África	160
3.3: La penuria de educación disminuye con el aumento de los ingresos, pero esta relación varía	161
3.4: Árbol de la desigualdad en materia de educación	162
3.5: La extrema penuria de educación de las comunidades de pastores	162
3.6: En muchos países existen grandes disparidades regionales en la penuria de educación	164
3.7: El alto nivel de la penuria de educación en un grupo de distritos del norte de Uganda	165
3.8: En Filipinas se da una gran disparidad en materia de educación entre las familias más pobres y las más acomodadas	166
3.9: Los niños de las regiones pobres y apartadas de Filipinas, o afectadas por conflictos, padecen de una gran penuria de educación	167
3.10: El nivel de ingresos y el sexo aumentan las disparidades en materia de educación en los pueblos indígenas de América Latina	168
3.11: La disparidad lingüística y la igualdad de oportunidades educativas	168
3.12: En Turquía, la pobreza, la pertenencia étnica y el idioma propician la marginación en la educación	169
3.13: Las familias más pobres corren más riesgos de quedar marginadas de la educación	170
3.14: El idioma suele ser un factor de riesgo en lo referente a la pertenencia al "20% más desfavorecido"	170
3.15: Algunas regiones afrontan una penuria de educación aguda	171
3.16: La superposición de desventajas reduce las posibilidades de educación	171
3.17: La gran desventaja de las etnias minoritarias	172
3.18: En algunos países, la desventaja socioeconómica en materia de educación tiene más peso que en otros	175
3.19: Un mismo país y diferentes entornos de aprovechamiento escolar	176

3.20: En los países ricos, los alumnos de la segunda generación de emigrantes obtienen puntuaciones muy inferiores a las de los alumnos nativos en las pruebas de ciencias	176
3.21: Los resultados en lectura de los aborígenes de Australia son sistemáticamente inferiores a la media	178
3.22: Descripción de la pobreza en el mundo	185
3.23: Escuela y trabajo: perfiles variables	189
3.24: En la India, las castas y tribus catalogadas siguen estando desfavorecidas en todos los niveles en la educación	193
3.25: La estigmatización social puede influir negativamente en los resultados de las pruebas	194
3.26: Los habitantes de las barriadas miserables de Bangladesh dependen de la oferta de servicios educativos no gubernamentales	199
3.27: Muchos distritos áridos de Kenya están siendo dejados de lado	201
3.28: En Burkina Faso, los niños discapacitados afrontan desventajas considerables, aunque variables	205
3.29: Triángulo de la educación integradora	212
3.30: En la India, la redistribución de los recursos financieros públicos beneficia a los distritos con peores resultados en educación	239
3.31: En Brasil subsisten amplias disparidades pese a la redistribución de recursos financieros del gobierno federal	241
<hr/>	
4.1: África ante el mayor déficit previsto de ayuda total	249
4.2: La casi totalidad de los donantes no llegan a cumplir sus promesas de ayuda para 2010	250
4.3: La mayoría de los países del G-8 no llegan a aportar su "justa parte" de ayuda	251
4.4: La mayoría de los donantes que no son miembros del G-8 distan también mucho de alcanzar su "justa parte"	251
4.5: España se está acercando a su objetivo nacional en materia de ayuda, mientras que Italia no va por buen camino para alcanzarlo	254
4.6: Tendencia constante al aumento de los desembolsos de la ayuda para la educación	257
4.7: Tras el aumento registrado en la primera parte del decenio, los compromisos de ayuda a la educación básica se están estancando	257
4.8: La mayor parte de los compromisos de ayuda corresponden a un grupo reducido de donantes	258
4.9: La prioridad otorgada a los países de ingresos bajos no ha evolucionado desde el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar	259
4.10: Solamente un número reducido de donantes da prioridad a la educación básica	260
4.11: El grado de utilización de los sistemas financieros de los países beneficiarios por parte de los donantes no guarda relación con su calidad	267
4.12: La utilización de los sistemas de gestión financiera de los países beneficiarios varía según los donantes	267
4.13: Los países pobres víctimas de conflictos reciben una proporción muy reducida de la ayuda a la educación	272
4.14: La distribución de la ayuda a los países pobres víctimas de conflictos es desigual	272
4.15: El gasto por niño escolarizado en primaria es bajo en los países pobres víctimas de conflictos	273
4.16: Mantenimiento de la paz y reconstrucción en la República Democrática del Congo y Liberia	275
4.17: Entre 2002 y 2008, la IVR aprobó los planes nacionales de 36 países	286
4.18: El apoyo a la IVR lo proporciona principalmente un grupo reducido de países	288
4.19: Los largos plazos transcurridos entre la asignación de recursos del Fondo Catalítico, la aprobación de la subvención y el primer desembolso	289
4.20: El desembolso total de las subvenciones del Fondo Catalítico puede durar años	290
4.21: El Fondo Mundial cuenta con una amplia base de donantes	296

Cuadros

1.1: Pérdida potencial de ingresos fiscales en el África Subsahariana (2008-2010)	25
1.2: Espacio fiscal disponible en un grupo de países del África Subsahariana	34
<hr/>	
2.1: Escolarización en la enseñanza preescolar y tasas brutas de escolarización por región (1999 y 2007)	57
2.2: Escolarización en la enseñanza primaria por región (1999 y 2007)	70
2.3: Número y porcentaje de niños y adolescentes en edad de cursar la enseñanza primaria, el primer ciclo de secundaria o la educación básica, que no están escolarizados en primaria, secundaria o superior (2007)	84
2.4: Escolarización en la enseñanza técnica y profesional (ETP), por región (2007)	91

2.5: Tasas brutas de escolarización en la enseñanza secundaria y superior (1999 y 2007)	91
2.6: Tasas de analfabetismo de los adultos –personas de 15 años y más– y número de adultos analfabetos, por región (2000-2007)	108
2.7: Resultados de las evaluaciones de lectura en los primeros grados de primaria (número de palabras correctamente leídas por minuto)	128
2.8: Metas para el ejercicio global de cálculo de costos	138
2.9: Metas de 2015 para los principales parámetros de costos	140
2.10: Costos de la realización de la EPT en los países de ingresos bajos	143
2.11: Déficits medios anuales de financiación en los países de ingresos bajos (2008-2015)	148
<hr/>	
3.1: Tasas netas de asistencia en primaria en un grupo de regiones y distritos de Uganda, por sexo (2002)	165
3.2: Grupo de indicadores de educación en México, por región (2005)	166
3.3: Datos seleccionados sobre la penuria de educación y la marginación en la educación (último año disponible)	180
3.4: Pobreza y desarrollo cognitivo de los niños pequeños según la raza, en los Estados Unidos	192
3.5: Indicadores de educación según el estado de discapacidad del jefe de familia y el nivel de ingresos del hogar en Filipinas y Uganda	207
3.6: Estados de Brasil que presentan bajos y altos resultados con respecto a indicadores de la educación y de la pobreza (2007)	241
<hr/>	
4.1: Los ingresos del fútbol y la contribución en favor de la escuela	263
4.2: Progresos hacia los objetivos de la Declaración de París (2007)	265
<hr/>	

Recuadros

1.1: El plan de salvamento de Obama – Proteger la educación durante la recesión	33
<hr/>	
2.1: La malnutrición en la edad temprana desemboca en un perjuicio educativo a largo plazo	48
2.2: Suprimir los obstáculos de los costos en los servicios de salud materna e infantil	54
2.3: Transferencias de dinero en efectivo en Nicaragua – Superar los déficits cognitivos	55
2.4: Desarrollo de la atención y educación de la primera infancia en Chile	60
2.5: Los niños cuentan, pero en la escuela es difícil contarlos	66
2.6: Benin va por buen camino, pero debe dar prioridad a la lucha contra la marginación	72
2.7: Los progresos del Yemen hacia la universalización de la enseñanza primaria y la paridad entre los sexos	74
2.8: Las disparidades entre los sexos frenan los progresos en Pakistán	76
2.9: Liberia: el retroceso de la educación en un país recién salido de un conflicto	78
2.10: En Turquía, la marginación no permite alcanzar la universalización de la enseñanza primaria	80
2.11: La generalización y el éxito de la formación profesional privada en Brasil	89
2.12: Formación, competencias y exclusión de los jóvenes en la República Islámica del Irán	96
2.13: Mejora de la gestión de la enseñanza profesional en Marruecos	98
2.14: Acceso limitado y escasa calidad, dos características de la enseñanza profesional en Ghana	100
2.15: Programas “Jóvenes” de América Latina: establecer un nexo entre las competencias y el empleo	102
2.16: Programa “Entra 21”: luchar contra la marginación	102
2.17: Competencias y empleo en el Reino Unido	104
2.18: La “perla del sistema” en Singapur	106
2.19: Insuficiencias de la alfabetización en los países ricos	109
2.20: Una nueva generación de estadísticas sobre la alfabetización	111
2.21: Brasil: “hacer que la gente se alfabetice”	117
2.22: Paridad entre los sexos y aprovechamiento escolar	124
2.23: Mejora de la equidad en Polonia	126
2.24: En qué consisten las evaluaciones de la lectura en los primeros grados y para qué pueden servir	127
2.25: Cursos de recuperación del retraso en lectura en el Estado de Uttar Pradesh (India)	129
2.26: Datos utilizados para las estimaciones de costos a nivel mundial	137
2.27: La financiación de la educación básica en la República Democrática del Congo y el Sudán	139

3.1: En Uganda, la enseñanza primaria universal está a la vista, pero aún quedan vastas bolsas de marginación	165
3.2: Filipinas: el abandono de los marginados	166
3.3: Los gitanos de Europa: evaluación de las disparidades y la marginación	177
3.4: Las niñas de etnia hausa de Nigeria septentrional, desfavorecidas en materia de educación	187
3.5: Niños de Malí y Zambia: entre el trabajo y la asistencia a la escuela	189
3.6: Vivir con la estigmatización: los "cazadores de ratas" de Uttar Pradesh y Bihar	193
3.7: Abordar la separación de las etnias en Viet Nam	196
3.8: Los barrios miserables de Dacca: marginación en medio del rápido crecimiento urbano	198
3.9: El sistema hukou vigente en China limita las oportunidades educativas de los hijos de inmigrantes	198
3.10: Pastores trashumantes de Kenya: "Necesitamos escuelas que se desplacen con nuestros rebaños"	200
3.12: Destrucción y reconstrucción del sistema educativo en Gaza	203
3.11: El aspecto humano del conflicto en Filipinas	203
3.13: En la India, los prejuicios contra los niños discapacitados limitan sus oportunidades educativas	207
3.14: Un "umbral crítico" en Harlem	213
3.15: Llevar la educación a los pastores del norte de Kenya	219
3.16: Llegar a los más marginados en Bangladesh mediante escuelas flotantes y programas para niños que trabajan	220
3.17: Contrarrestar la penuria educativa en el norte de Ghana mediante la prestación de enseñanza complementaria	221
3.18: ¿Alcanzar "la excelencia en las ciudades"? Una intervención específica de apoyo a las escuelas urbanas desfavorecidas en Inglaterra (Reino Unido)	226
3.19: Fomentar el respeto por las lenguas aborígenes en Australia	227
3.21: Demandas judiciales recientes por marginación educativa en los Estados Unidos de América	231
3.20: El derecho a la educación de los niños gitanos: llevar al Estado ante los tribunales	231
3.22: Renacimiento del maorí en Nueva Zelandia	233
3.23: Etiopía – El Programa Red de Seguridad Productiva potencia la educación de los niños	235
3.24: La financiación pública redistributiva en Brasil	240
<hr/>	
4.1: Ayuda y crisis financiera	252
4.2: El decepcionante informe de rendición de cuentas del G-8	255
4.3: Evaluación de la contribución total de la ayuda al sector de la educación	257
4.4: España: la voluntad política sustenta el aumento de la ayuda a la educación básica	261
4.5: La Educación para Todos y la Copa del Mundo de Fútbol	263
4.6: El fortalecimiento de los sistemas de gestión en Nicaragua mediante el alineamiento de la ayuda	269
4.7: Armonización y alineamiento en el programa de educación de la República Unida de Tanzania	269
4.8: La ayuda basada en el "pago en función del resultado" plantea tantos problemas como los que resuelve	270
4.9: Respuestas diferentes de los donantes a los sistemas educativos de Burundi y Rwanda	274
4.10: Fondos fiduciarios de múltiples donantes: un enfoque prometedor con resultados desiguales	277
4.11: El enfoque canadiense de "gobierno integrado" en Afganistán	279
4.12: El Fondo para el Desarrollo de Programas de Educación	285
4.13: El apoyo de la IVR a la abolición del pago de derechos de escolaridad en Kenya	290
4.14: Lentitud de la ayuda de la Iniciativa Vía Rápida en Mozambique	291
4.15: Liberia: un plan aprobado, pero ninguna ayuda del Fondo Catalítico	293
4.16: Iniciativas del sector privado	297
4.17: ¿Un nuevo fondo mundial para la educación?	300

Aspectos más salientes del Informe 2010

Han transcurrido diez años desde que la comunidad internacional se fijó los seis objetivos de la Educación para Todos en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar el año 2000. Los resultados obtenidos desde entonces son desiguales. Aunque se han conseguido logros importantes en el pasado decenio, muchos de los países más pobres del mundo no van por buen camino de alcanzar la metas fijadas para 2015. El fracaso en la empresa de llegar a los marginados se ha traducido por la denegación del derecho a la educación a muchas personas. En un momento en que los efectos de la crisis económica mundial se dejan sentir todavía, hay un peligro real de que muchos de los progresos realizados en los últimos diez años se estanquen, o incluso de que se produzca una regresión. La educación se halla en peligro y los países deben adoptar planteamientos más integradores, vinculados a estrategias más generales, a fin de proteger a las poblaciones vulnerables y superar las desigualdades.

Reducir al mínimo el impacto de la crisis financiera en la educación

La comunidad internacional debe determinar qué amenaza hacen pesar sobre la educación la crisis económica y el alza de los precios de los alimentos en el mundo...

- Los indicadores del desarrollo humano muestran que la situación se está deteriorando. Se estima que en 2009 unos 125 millones más de personas engrosaron las filas de los malnutridos del mundo y que en 2010 unos 90 millones más de seres humanos se sumarán en la pobreza.
- El aumento de la pobreza y el desempleo, junto con la disminución de los ingresos, han hecho que muchas familias pobres y vulnerables se vean obligadas a reducir su gasto en educación y retirar a sus hijos de la escuela.
- Los presupuestos nacionales de los países pobres se hallan sometidos a presión. El África Subsahariana tiene que afrontar una disminución potencial de unos 4.600 millones de dólares para financiar sus sistemas educativos en 2009 y 2010, lo cual equivale a una reducción del 10% en el gasto por alumno de primaria.

... y debe preparar una respuesta eficaz:

- Proporcionar de inmediato una ayuda continua y previsible para compensar la pérdida de ingresos fiscales, salvaguardar el gasto social prioritario y apoyar el progreso de la educación.
- Convocar en 2010 una conferencia sobre los compromisos de los donantes de ayuda para colmar el déficit de financiación de la Educación para Todos.

Alcanzar los objetivos de la Educación para Todos

Se han registrado progresos...

- El número de niños sin escolarizar ha disminuido en 33 millones desde 1999. El Asia Meridional y Occidental ha reducido a más de la mitad el número de esos niños, lo cual supone una disminución de 21 millones.
- Algunos países han logrado realizar progresos extraordinarios. Benin, por ejemplo, tenía en 1999 una de las tasas netas de escolarización más bajas del mundo, pero hoy en día se halla posiblemente por buen camino para conseguir la universalización de la enseñanza primaria de aquí a 2015.
- El porcentaje de niñas sin escolarizar ha disminuido, pasando del 58% al 54%, y la disparidad entre los sexos en la enseñanza primaria se está reduciendo en muchos países.
- Entre el decenio 1985-1994 y el periodo 2000-2007, la tasa de alfabetización de los adultos aumentó en un 10% y actualmente se cifra en un 84%. El número de mujeres alfabetizadas aumentó a un ritmo más rápido que el de los hombres.

... pero todavía queda mucho por hacer:

- La malnutrición afecta a unos 175 millones de niños cada año y constituye un problema de emergencia, tanto en el plano de la salud como en el de la educación.
- En 2007 había 72 millones de niños sin escolarizar. Si todo sigue igual, en 2015 habrá todavía 56 millones de niños privados de escuela.
- Un 54% aproximadamente de los niños sin escolarizar son niñas. En el África Subsahariana hay unos 12 millones de niñas que corren el riesgo de no ingresar nunca en una escuela. En el Yemen, un 80% de las niñas sin escolarizar nunca irán probablemente a la escuela, mientras que en el caso de los varones ese porcentaje se cifra en un 36%.
- La alfabetización sigue siendo uno de los objetivos de la educación a los que menos atención se presta. En efecto, en el mundo hay actualmente 759 millones de personas adultas que no saben leer ni escribir y dos tercios de ellas son mujeres.
- Millones de niños acaban la escuela sin haber adquirido los conocimientos básicos necesarios. En algunos países del África Subsahariana, la probabilidad de que los adultos jóvenes con cinco años de estudios sean analfabetos se cifra en un 40%. En Ecuador, Guatemala y la República Dominicana, menos de la mitad de los alumnos del tercer grado de primaria poseen competencias en lectura superiores a las más elementales.

- Para lograr la universalización de la enseñanza primaria será necesario crear 1.900.000 nuevas plazas de maestros de aquí a 2015.

Llegar a los marginados

Los gobiernos no logran tratar las causas profundas de la marginación en la educación. El nuevo conjunto de datos sobre la penuria de educación y la marginación en la educación pone de manifiesto el grado de exclusión en ochenta países...

- En veintidós países, el 30%, o más, de los adultos jóvenes han cursado menos de cuatro años de estudios, y ese porcentaje se eleva a un 50%, o más, en once países del África Subsahariana.
- En veintiséis países, el 20%, o más, de los adultos jóvenes han cursado menos de dos años de estudios, y ese porcentaje se eleva a un 50%, o más, en algunos países como Burkina Faso y Somalia.
- Las desigualdades se acumulan a menudo y agravan el riesgo de marginación. En Turquía, el 43% de las niñas de las familias más pobres de habla kurda cursan menos de dos años de estudios, cuando el promedio nacional es del 6%, y en Nigeria el 97% de las niñas pobres de habla hausa reciben también menos de dos años de educación.
- La inacción contra las desigualdades, la estigmatización y las discriminaciones emanadas de nivel de ingresos, la desigualdad entre los sexos, la etnia, el idioma, el lugar de domiciliación y la discapacidad están retrasando los progresos hacia la Educación para Todos.

... y la necesidad de crear sistemas educativos integradores:

- Ampliar el acceso de los grupos excluidos a la educación haciéndola más asequible mediante la reducción de los costos, acercando las escuelas a las comunidades marginadas y creando programas educativos que ofrezcan una "segunda oportunidad".
- Mejorar el entorno del aprendizaje distribuyendo equitativamente los efectivos de docentes cualificados, centrando la ayuda financiera y pedagógica en las escuelas desfavorecidas y dispensando una enseñanza intercultural y bilingüe.
- Ampliar los derechos y ofrecer más oportunidades aplicando efectivamente la legislación contra las discriminaciones, ofreciendo programas de protección social y redistribuyendo los fondos públicos.
- Elaborar sistemas de acopio de datos desglosados para identificar a los grupos marginados y supervisar sus progresos.

Cubrir el costo de la Educación para Todos

El balance de la ayuda a la educación es decepcionante...

- Aunque la ayuda global ha aumentado, los compromisos de ayuda no bastan para obtener los 50.000 millones de dólares prometidos en 2005. África es la región que debe afrontar el mayor déficit de financiación previsto: 18.000 millones de dólares, según las estimaciones efectuadas.
- La ayuda a la educación ha aumentado, pero los compromisos se han estancado recientemente. Los compromisos de ayuda a la educación básica disminuyeron en un 22%, descendiendo a la suma de 4.300 millones de dólares en 2007.
- La ayuda a la educación no siempre va a parar a quienes más la necesitan. Algunos donantes siguen sin dar la prioridad necesaria a la educación básica. Los países que son víctimas de conflictos no están recibiendo ayuda suficiente, lo cual merma sus perspectivas de recuperación.
- La educación carece de un marco multilateral sólido para acelerar los progresos, ya que adolece de una base de donantes suficientemente amplia y carece de fuentes de financiación privadas.

... los donantes y los gobiernos beneficiarios de la ayuda deben incrementar los recursos disponibles para la educación y mejorar la gobernanza de la ayuda:

- Los países de ingresos bajos podrían, de por sí solos, poner a disposición de la educación 7.000 millones de dólares suplementarios cada año, esto es el 0,7% del Producto Interior Bruto (PIB). Aunque logran hacer este esfuerzo, el déficit de financiación seguiría siendo considerable. En el Informe se estima que el déficit de financiación para alcanzar los objetivos de la EPT en los países de ingresos bajos se cifra en unos 16.000 millones de dólares anuales.
- Los donantes deben redoblar sus esfuerzos para aplicar la Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo y hacer un balance de su ayuda a los distintos niveles de enseñanza.
- Los donantes deben también intensificar la ayuda prestada a los países afectados por conflictos, encontrando medios innovadores para aportar una ayuda coordinada a largo plazo.
- El marco multilateral internacional de cooperación en el campo de la educación se tiene que reforzar, llevando a cabo una reforma fundamental de la Iniciativa Vía Rápida (IVR) en pro de la Educación para Todos.
- Las Naciones Unidas deberían convocar en 2010 una conferencia sobre compromisos de ayuda de emergencia, a fin de movilizar los recursos financieros suplementarios requeridos y cumplir así el compromiso contraído en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar. ■

Panorámica

Capítulo 1

La educación en peligro: el impacto de la crisis financiera

La publicación del presente *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2010* tiene por telón de fondo la más grave recesión económica que el mundo haya conocido desde la Gran Depresión de 1929. Los sistemas educativos de muchos de los países¹ más pobres del mundo están sufriendo ahora las consecuencias de una crisis surgida en los sistemas financieros del mundo desarrollado. Después de un decenio de progresos alentadores, se corre ahora el peligro inminente de que se detengan los avances hacia la consecución de los objetivos de la Educación para Todos, o de que se produzca incluso un retroceso debido al aumento de la pobreza, la desaceleración del crecimiento económico y la presión cada vez más intensa que pesa sobre los presupuestos gubernamentales. Es preciso que la comunidad internacional actúe con premura para contrarrestar ese peligro.

Las condiciones para la realización de un esfuerzo concertado hacia los objetivos fijados para 2015 se han deteriorado en los países en desarrollo del mundo entero. En 2010, la recesión económica puede sumir a 90 millones de personas más en la extrema pobreza. Además, muchos de los países más gravemente afectados se están

recuperando todavía del alza de los precios alimentarios que en 2007 y 2008 hizo que 175 millones de personas se sumaran al número de los malnutridos del planeta.

Los sistemas

educativos no van a dejar de sufrir las repercusiones de este deterioro de las condiciones de vida. Cabe albergar la inquietud de que la vulnerabilidad mayor de las familias pobres y el aumento de la malnutrición infantil traben los esfuerzos encaminados a lograr la universalización de la enseñanza primaria y alcanzar los objetivos más generales del desarrollo fijados para 2015.

1. En todo el Informe, el término "países" se emplea por regla general para designar "países y territorios" y debe entenderse, por consiguiente, en este sentido.



© Jeroen Oertmans/PANOS

No se ha prestado suficiente atención a las repercusiones de la desaceleración del crecimiento económico en la financiación de la educación de los países en desarrollo más pobres. Mientras que los países ricos están ya cuidando con esmero los "brotos" de la recuperación económica, los países en desarrollo tienen que afrontar la perspectiva de una desaceleración del crecimiento y una disminución en la recaudación de sus ingresos fiscales. Tan sólo en el África Subsahariana la pérdida potencial de recursos para financiar la educación que ha ocasionado la recesión mundial, se va a cifrar en unos 4.600 millones de dólares anuales en 2009 y 2010. Esta suma representa el doble del volumen de la ayuda actual a la educación básica en esa región. El gasto por alumno de primaria podría ser en 2010 un 10% inferior al que habría alcanzado en caso de que se hubiesen cumplido las previsiones en materia de crecimiento anteriores a la crisis.

Es fácil perder de vista lo que está en juego. En última instancia, la economía mundial saldrá de la recesión, pero una de las consecuencias de la crisis en los países más pobres del mundo puede ser el surgimiento de una "generación perdida" de niños, cuyas posibilidades de desenvolverse en la vida habrán sufrido una merma irreparable por no haberse protegido su derecho a la educación. La falta de apoyo a los progresos de la educación supondrá que las personas y las comunidades más inmediatamente afectadas tendrán que pagar el elevado precio de ver disminuidas sus posibilidades de salir de la pobreza y de su situación de vulnerabilidad. Pero los países en su conjunto también saldrán perdiendo, habida cuenta de que una aminoración de los progresos en la educación provoca la desaceleración del crecimiento económico, la reducción de la creación de empleos y el deterioro de la salud pública, y conduce también a que ocupen un puesto aún más marginal en una economía mundial cada vez más basada en el conocimiento.



Los presupuestos nacionales tienen que desempeñar un papel fundamental en el intento de evitar que la crisis financiera degenera en una crisis de desarrollo humano de larga duración. Los países ricos han podido crear grandes dispositivos de incentivación fiscal para apoyar la recuperación económica y salvaguardar sus infraestructuras socioeconómicas vitales. La educación se ha considerado un sector prioritario para el gasto público, por ejemplo en el caso de los Estados Unidos en el marco de la American Recovery and Reinvestment Act (ARRA). A diferencia de los países desarrollados, la inmensa mayoría de los países en desarrollo de bajos ingresos carecen de la capacidad necesaria para movilizar recursos financieros en las proporciones necesarias para mantener el gasto público en los sectores prioritarios. Estos países necesitan desesperadamente un aumento de la asistencia al desarrollo en condiciones preferentes para tener un margen de respiro y poder así afrontar la crisis y mantener sus planes de gasto en la educación y en otros sectores.

La comunidad internacional no ha respondido con eficacia a los problemas que tienen planteados los países más pobres. Los gobiernos de los países ricos y las cumbres sucesivas del G-20 y el G-8 han desplazado montañas de recursos financieros para estabilizar sus sistemas bancarios, pero sólo han prestado una ayuda muy modesta a las poblaciones más vulnerables del mundo. Los donantes de ayuda han proporcionado a los países de ingresos bajos en su conjunto una financiación nueva y adicional estimada en unos 2.000 a 3.000 millones de dólares anuales, principalmente por intermedio del Fondo Monetario Internacional (FMI). Sin embargo, según las previsiones formuladas antes del estallido de la crisis, el déficit anual de la ayuda para 2009 y 2010 se estimaba, en el caso del África Subsahariana exclusivamente, en 80.000 millones.

Un sistema de estilo "cortina de humo" en la elaboración de informes ha exagerado los montos de la ayuda internacional destinada a los países de ingresos bajos. La mayoría de la ayuda a los países más pobres presentada en los informes es, de hecho, una ayuda reprogramada o reacondicionada. El incremento de la ayuda del Banco Mundial ha consistido esencialmente en un desembolso anticipado de los préstamos en condiciones favorables ya otorgados. Aunque haya que congratularse por la adopción de métodos de financiación innovadores de este tipo, se corre el peligro de crear déficits de financiación en el futuro, cuando no hay sustitutivos para transferencias de recursos reales.

En 2010, la cumbre sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio va a congregar a la comunidad internacional para examinar los progresos realizados y evaluar las perspectivas de alcanzar las metas establecidas. Estas perspectivas dependen fundamentalmente de que se lleve a cabo una acción para contrarrestar los riesgos que deben afrontar muchos de los países más pobres

del mundo a causa de la recesión económica mundial. La educación es un sector prioritario. Toda desaceleración del ritmo de progresión hacia la consecución de los objetivos fijados en materia de educación tendrá repercusiones negativas duraderas en el crecimiento económico, la reducción de la pobreza y los avances en la salud pública. La realización de inversiones precoces en este ámbito es fundamental.

En el presente informe se estima que, de aquí a 2015, se necesitarán 16.000 millones de dólares anuales para sufragar los costos que entrañarán la universalización de la enseñanza primaria y la consecución de los objetivos más generales de la Educación para Todos. Esta suma puede parecer muy considerable, a no ser que se la compare con la magnitud de recursos movilizados para socorrer a las entidades bancarias con dificultades. De hecho, representa un 2% aproximadamente del importe de los recursos movilizados para socorrer tan sólo a cuatro bancos importantes del Reino Unido y de los Estados Unidos. Obviamente, los gobiernos aducen que el hecho de garantizar los activos financieros y los estados de cuentas de los bancos representa una inversión. Pero esto también vale para la ayuda internacional a la educación, que es una inversión destinada a reducir la pobreza y compartir la prosperidad y que corresponde a un esquema más equitativo de la mundialización.

Entre las medidas urgentes que es necesario adoptar a nivel internacional, cabe mencionar:

- Un aumento de la ayuda financiera en condiciones favorables por intermedio de los organismos de ayuda bilateral y de la Asociación Internacional de Fomento (AIF) del Banco Mundial, con un compromiso de incrementar la reposición de fondos de la AIF para que pase de 42.000 a 60.000 millones de dólares.
- Un examen de las repercusiones de la recesión económica mundial en la financiación de las metas del desarrollo, antes de la celebración de la cumbre de 2010 sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio.
- La convocatoria en 2010 de una conferencia sobre promesas de ayuda de emergencia, a fin de movilizar una ayuda adicional en favor de la educación.
- Un seguimiento de los presupuestos para percibir señales de alerta temprana sobre los reajustes fiscales que puedan suponer una amenaza para la financiación de la educación, en el que la UNESCO actúe como coordinadora de un programa internacional establecido con esa finalidad.
- Una revisión de las condiciones de préstamo del FMI para garantizar su coherencia con las prioridades nacionales relativas a la reducción de la pobreza y la EPT.

Capítulo 2

Progresos en la realización de los seis objetivos de la EPT

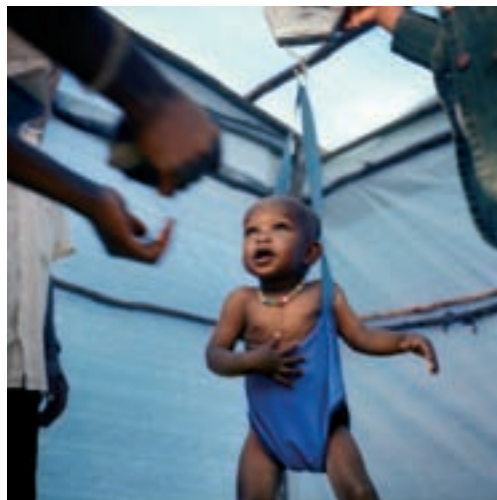
Los objetivos fijados en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar el año 2000, siguen siendo el elemento de referencia para evaluar los progresos hacia la Educación para Todos. Se han conseguido logros importantes: algunos de los países más pobres del mundo han hecho progresos en múltiples frentes, demostrando así la importancia que tienen una voluntad decidida y la adopción de políticas adecuadas a nivel nacional. Sin embargo, no cabe duda de que el mundo no se halla por el buen camino para alcanzar los objetivos de Dakar y de que corre un gran riesgo de perder la batalla librada por conseguir la universalización de la enseñanza primaria en 2015.

Cambiar este panorama exigirá centrarse más intensamente en las desigualdades y en los grupos más marginados de la sociedad. La paridad e igualdad entre los sexos sigue siendo un ámbito prioritario, debido a la persistencia de desigualdades institucionalizadas en detrimento de las niñas y las mujeres. Las estrategias destinadas a ofrecer igualdad de oportunidades en la educación tendrán que abordar también los factores de desventaja generados por la pobreza y la discriminación social. Los datos empíricos proporcionados por el seguimiento muestran claramente que los gobiernos y los donantes de ayuda deben actuar con un mayor sentido de la urgencia. Cuando nos hallamos a menos de menos de cinco años de la fecha límite establecida, se está reduciendo la posibilidad de efectuar las inversiones necesarias y aplicar las políticas exigidas para alcanzar los objetivos de la educación.

Atención y educación de la primera infancia

La atención y la educación de la primera infancia son los cimientos de la Educación para Todos. Una buena nutrición, una atención médica y sanitaria eficaz y una facilitación del acceso a estructuras de enseñanza preescolar pueden mitigar las desventajas sociales y mejorar el aprovechamiento escolar en la enseñanza primaria. No obstante, la prestación de cuidados y servicios educativos a la primera infancia se sigue descuidando.

Ese descuido empieza muy pronto. Un tercio aproximadamente de todos los niños de los países en desarrollo –esto es, unos 175 millones– ingresan cada año en la escuela primaria después de haber sido víctimas en su más tierna edad de la malnutrición, que daña de forma irreparable su desarrollo cognitivo. Los embarazos y partos sin los debidos cuidados de salud se cobran un tributo muy elevado. Cada año, la asfíxia neonatal deja a un millón de niños con secuelas que dificultarán su



© Alfredo Caliz/PANOS

aprendizaje o con discapacidades de otro tipo. La deficiencia de yodo materna crea también cada año un peligro de discapacidad mental para 38 millones de niños. Estos problemas tienen sus raíces en la pobreza, la desigualdad entre los sexos y la falta de servicios de salud susceptibles de proporcionar a las madres un acceso asequible a una atención decorosa. La supresión del pago de esos servicios por parte de sus usuarios constituye una prioridad perentoria. En un plano más general, es importante que los encargados de la elaboración de políticas adopten planteamientos integrados en lo que respecta a la educación, por un lado, y en lo referente al suministro de atención médica y sanitaria a las madres y sus hijos, por otro lado.

La participación en programas de educación y atención a la primera infancia sigue siendo desigual. El grado de cobertura de esos programas es especialmente reducido en el Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana. Los niños de los hogares más pobres son los que pueden obtener más beneficios de una atención y educación de la primera infancia de calidad. Sin embargo, son los que menos probabilidades tienen de acceder a ella. En Egipto, los niños de las familias más ricas tienen veintiocho veces más probabilidades de ingresar en la

© Patrick Le Floch/Explorer/Eyedea Illustration



enseñanza preescolar que los niños de los hogares más pobres. Estos datos subrayan cuán importantes son los obstáculos debidos al costo de la atención a la primera infancia y a la situación geográfica de sus estructuras. No obstante, algunos programas realizados con éxito – por ejemplo, el llamado “Chile Crece Contigo” – demuestran que las inversiones centradas en destinatarios específicos pueden derribar las barreras de las disparidades sociales.

Enseñanza primaria universal

Los progresos globales hacia la universalización de la enseñanza primaria en el último decenio han sido alentadores. En 2007, había en el mundo unos 72 millones de niños sin escolarizar, una cifra inferior en un 28% a la registrada a principios del decenio. Desde 1999, las tasas de escolarización en el África Subsahariana aumentaron a un ritmo cinco veces más rápido que en el decenio de 1990 y algunos países de esta región –por ejemplo, Benin, Etiopía, Mozambique y la República Unida de Tanzania– progresaron con gran celeridad. Por otra parte, cabe señalar que las disparidades entre los sexos en la enseñanza primaria se redujeron.

No obstante, el mundo no va por buen camino de conseguir el objetivo de la enseñanza primaria universal. Si persisten las tendencias actuales, en 2015 habrá todavía unos 56 millones de niños sin escolarizar, y existen indicios poco tranquilizadores de que el ritmo de los progresos hacia la universalización de la enseñanza primaria se está haciendo más lento. Desde el Foro de Dakar, la disminución más importante del número de niños sin escuela fue la observada en el periodo 2002-2004: dos tercios de la disminución total. Los progresos realizados a nivel regional han sido también desiguales. Las cifras de niños sin escolarizar disminuyeron en el Asia Meridional con mayor celeridad que en el África Subsahariana, debido sobre todo a los rápidos progresos realizados en la India. La mayoría de los países que no van por buen camino de alcanzar el objetivo de la enseñanza primaria universal en 2015 son

países de bajos ingresos que partieron de un nivel bajo y que ahora están aumentando las tasas de escolarización en proporciones impresionantes, pero con extremada lentitud, como en el caso de Burkina Faso y el Níger, o que están estancados, como ocurre con Eritrea y Liberia. Los países víctimas de conflictos ocupan un lugar destacado en este grupo. Mucho más sorprendente es que algunos países de ingresos más elevados, como Filipinas y Turquía, corran el riesgo de no alcanzar este objetivo, en gran parte debido a las profundas desigualdades arraigadas en el plano nacional.

Las desigualdades con profundo arraigo son un importante obstáculo para la universalización de la enseñanza primaria. Las disparidades que guardan relación con el nivel de ingresos, el sexo, la pertenencia étnica, el idioma y el lugar de domicilio están retrasando los progresos hacia ese objetivo en muchos países. Aunque las disparidades entre los sexos están disminuyendo, siguen siendo muy considerables en una gran parte del Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana. En veintiocho países hay todavía menos de nueve niñas escolarizadas en primaria por cada diez varones. Reducir la disparidad entre los sexos exigirá un esfuerzo duradero para cambiar las actitudes que subestiman la educación de las niñas, así como la adopción de políticas prácticas que creen incentivos para propiciar una mayor equidad. La pobreza exagera la disparidad entre los sexos. En Pakistán no es perceptible la disparidad entre los sexos en las familias más ricas de las zonas urbanas, pero sólo un tercio de las niñas de las familias más pobres van a la escuela.

La tasa de escolarización es sólo uno de los elementos para medir los progresos globales hacia la universalización de la enseñanza primaria. Al mismo tiempo que esas tasas aumentan, millones de niños ingresan en la escuela primaria para desertarla antes de haber finalizado este ciclo de enseñanza. En el África Subsahariana el número de alumnos que desertan la enseñanza primaria cada año asciende a 28 millones. En el Asia Meridional y Occidental, un 13% de los niños que ingresan en primaria dejan la escuela en el primer grado. Cabe señalar, además, que los métodos actuales de seguimiento y evaluación pueden disimular los problemas subyacentes por tres razones:

- Los datos notificados por los gobiernos pueden subestimar el número real de niños sin escolarizar en edad de cursar primaria. Los resultados de las encuestas sobre hogares indican que el número total de niños sin escolarizar puede ser superior en algo más de un 30% al notificado por los gobiernos.
- Las convenciones establecidas para la elaboración de informes hacen que sean invisibles los 71 millones de adolescentes en edad de cursar el primer ciclo de secundaria que no están escolarizados.



© Louise Gubb/Corbis

- Los instrumentos actuales de seguimiento no proporcionan un medio para medir de forma integrada los tres elementos que cuentan en los progresos hacia la enseñanza primaria universal: el ingreso en la escuela a una edad apropiada, la progresión sin contratiempos en el sistema escolar, y la terminación de los estudios primarios. En el Capítulo 2 se dan argumentos para la adopción de un enfoque más global basado en la tasa neta de terminación de estudios de la cohorte.

Competencias y aprendizaje de jóvenes y adultos

La crisis económica mundial ha hecho que las competencias y el aprendizaje de los jóvenes y adultos –objetivo 3 del Marco de Acción de Dakar– ocupen un puesto central en el programa de la Educación para Todos. Con el aumento del desempleo de los jóvenes, los gobiernos admiten cada vez más que el desarrollo de competencias es un componente esencial de las estrategias globales encaminadas a luchar contra la marginación. De manera más general, se reconoce que, en una economía mundial cada vez más basada en el conocimiento, las competencias están cobrando más importancia como elementos impulsores del empleo, la productividad y el crecimiento económico.

La cobertura y eficacia de la enseñanza técnica y profesional varía enormemente según los países. En Alemania y Japón la enseñanza profesional ha desempeñado un papel esencial para efectuar una transición sin rupturas de la escuela al mundo laboral y para luchar contra el desempleo de los jóvenes. En el Asia Oriental, la enseñanza profesional forma parte integrante de estrategias de desarrollo industrial que fomentan el crecimiento rápido, la creación de empleos y la elevación de los niveles de competencia y remuneración. Cada vez se admite más que ofrecer una sola oportunidad de educación no es suficiente. Para los adolescentes y adultos jóvenes que salen de la escuela sin haber adquirido competencias básicas de aprendizaje, la formación profesional puede ofrecerles una segunda oportunidad. La experiencia de América Latina y los Estados Unidos muestra que la formación técnica y profesional puede ofrecer más oportunidades a los jóvenes marginados que desertaron la escuela, comprendida la posibilidad de reincorporarse al sistema educativo.

Aunque abundan los ejemplos de buenas prácticas en la enseñanza técnica y profesional, el resultado global de ésta es cuestionable. Muchos programas nacionales padecen las consecuencias de una combinación de factores: financiación escasa, calidad insuficiente y vinculación endeble al mercado de trabajo. Los gobiernos de los países del Oriente Medio han invertido grandes sumas en la enseñanza profesional con escasos resultados en materia de empleo. En el África

Subsahariana, la enseñanza profesional ignora ampliamente el sector informal –en el que trabajan los jóvenes más marginados– y es rehuida por los alumnos y sus padres. En la India, sólo un 3% aproximadamente de los jóvenes de las zonas rurales tiene acceso a esos programas, y hay escasas pruebas de que sirvan para mejorar las perspectivas de empleo. La enseñanza técnica y profesional sigue conservando prácticamente intacta la imagen de una educación de segunda clase que ofrece ventajas limitadas en materia de empleo.



© REUTERS/Zohra Bensemra

Modificar esa imagen va a exigir la realización de reformas de largo alcance. Los sistemas de enseñanza profesional que funcionan con éxito suelen establecer una sólida vinculación entre el universo escolar y el mundo laboral, lo cual exige una participación activa del sector privado. En Brasil, por ejemplo, una de las características del sistema estriba en el hecho de que la federación de empresarios es un proveedor importante servicios educativos, que dispensa formación de alta calidad orientada hacia sectores en los que hay déficit de mano de obra. El currículo y los enfoques didácticos son también importantes. Ocurre con demasiada frecuencia que la enseñanza profesional no se centra en la adquisición de competencias de aprendizaje generales y flexibles que capaciten para seguir aprendiendo, sino que se focaliza en la adquisición de competencias técnicas limitadas. Varios países –entre los que figuran Australia y la República de Corea– están abordando esta cuestión y el problema conexo de la escasa reputación de los programas clásicos de enseñanza técnica, propiciando una mayor fluidez entre la enseñanza profesional y la académica.

Alfabetización de los adultos

El aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo elemental es un conocimiento esencial y un componente clave del desarrollo de las competencias. Sin embargo, el objetivo de la alfabetización de los adultos es una de las metas de la Educación para Todos a la que se ha prestado menos atención. Actualmente, en el mundo hay unos 759 millones de jóvenes y adultos analfabetos. Los dos tercios de esos iletrados son mujeres, lo cual pone de manifiesto cuán negativas son las consecuencias de la desigualdad entre los sexos en la educación. Aunque las disparidades entre los sexos se están reduciendo, todavía siguen siendo muy considerables. Si se exceptúa el caso del Asia Oriental, y más concretamente el de China, los avances

hacia el objetivo de reducir a la mitad el número de analfabetos son penosamente lentos. Si persisten las actuales tendencias, el mundo se hallará en 2015 a menos de la mitad del camino que conduce a la realización de este objetivo. Tan sólo en la India el déficit de personas alfabetizadas se cifrará en 81 millones aproximadamente.

En los últimos años se han registrado algunos progresos alentadores. Algunos de los países que cuentan con un gran número de analfabetos están invirtiendo más en programas nacionales de alfabetización. Un ejemplo de esto es el Programa Brasil Alfabetizado, iniciado en 2003, que ha impartido enseñanza a 8 millones de educandos. La India está reconfigurando y ampliando el alcance de su programa nacional de alfabetización para centrarse con más intensidad en los mujeres, los grupos pertenecientes a castas bajas y las minorías. En Burkina Faso, la estrategia educativa adoptada a nivel nacional ha hecho que las inversiones en la alfabetización aumenten, pasando del 1% al 7% del presupuesto. Los gobiernos y los donantes de ayuda deben sacar las lecciones pertinentes de los modelos de nuevas prácticas que están surgiendo y actuar con mayor determinación para dar prioridad a la alfabetización en sus estrategias de educación más generales.

Calidad de la educación

En última instancia, la apreciación del valor de todo sistema de educación no estriba en saber cuántos niños están escolarizados, sino en lo que éstos aprenden y si lo aprenden bien. Cada vez son más numerosos los datos empíricos que muestran que la escolarización de los niños progresa en el mundo con mayor rapidez que la mejora de la calidad de la enseñanza ofrecida.

Los déficits en el aprovechamiento escolar son manifiestos a múltiples niveles. Las evaluaciones internacionales del aprendizaje ponen de relieve sistemáti-

camente la existencia de disparidades agudas en el plano mundial. El Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) realizado en 2007 llegó a la conclusión de que los resultados del alumno medio de una serie de países en desarrollo como Ghana, Indonesia o Marruecos son inferiores a los de los alumnos con resultados más bajos de países como el Japón o la República de Corea. También son acusadas las desigualdades que se dan dentro de cada país debido a factores de desventaja vinculados con el medio familiar y el entorno del aprendizaje. Además, el problema no estriba en el nivel relativo del grado de aprovechamiento escolar, ya que el nivel absoluto de aprendizaje es también desesperadamente bajo en muchos países. Los datos empíricos de que se dispone sobre el Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana indican que son muy numerosos los niños que no llegan a adquirir competencias básicas en lectura, escritura y cálculo, incluso después de haber cursado el ciclo completo de la enseñanza primaria.

El bajo aprovechamiento escolar obedece a múltiples factores. Las escuelas de muchos países en desarrollo se hallan en mal estado y el número de maestros es insuficiente. Si se quiere lograr un buen entorno de aprendizaje para todos los niños, de aquí a 2015 los países más pobres tendrán que contratar a 1.900.000 maestros de primaria suplementarios, de los cuales el África Subsahariana va a necesitar 1.200.000. También es esencial que la distribución de los maestros sea más equitativa, ya que con demasiada frecuencia las regiones más pobres y las escuelas más desfavorecidas son las que cuentan con el número más reducido de docentes y con el porcentaje de docentes cualificados más bajo. Algunos países como Brasil y México han creado programas orientados específicamente hacia las escuelas que dispensan enseñanza a comunidades desfavorecidas. Los gobiernos también pueden elevar los estándares de calidad de la enseñanza detectando tempranamente los problemas, mediante la realización de un seguimiento continuo y de evaluaciones del aprendizaje de la lectura en los primeros grados de primaria.

El déficit de financiación de la Educación para Todos

Lograr los objetivos de la EPT en los países de ingresos bajos va a exigir un aumento considerable de la financiación. Estos países pueden de por sí solos movilizar más recursos para la educación, pero si no se incrementa la ayuda externa sus esfuerzos por acelerar la progresión de la educación básica se verán frenados por un déficit de financiación considerable.

En el presente Informe se hace una evaluación detallada de los costos inherentes a la realización de algunos de los objetivos más importantes de la EPT. Esa evaluación, que abarca un grupo de cuarenta y seis países de bajos



© Christian Eric/Gamma/Bydea Presse



ingresos, comprende estimaciones relativas a la ampliación de la cobertura de los programas destinados a la primera infancia, la universalización de la enseñanza primaria y la alfabetización de los adultos. A diferencia de las evaluaciones globales de costos anteriores, prevé un monto para llevar la educación a los más marginados. Esta previsión es importante porque la oferta de oportunidades de educación a los niños desfavorecidos por factores como la pobreza, el sexo, la pertenencia étnica, el idioma y el alejamiento geográfico, resulta más costosa. Entre las conclusiones y recomendaciones más importantes del Informe, figuran las siguientes:

- Los países en desarrollo de ingresos bajos podrían disponer de una suma adicional de 7.000 millones de dólares anuales –equivalente al 0,7% del PIB– recaudando más recursos internos y haciendo que sus presupuestos nacionales sean más equitativos.
- Aunque se redoblen los esfuerzos para movilizar más recursos internos, el déficit global de financiación de la EPT para veintiséis de los países de bajos ingresos estudiados girará en tono a una suma de 16.000 millones de dólares, equivalente al 1,5% del PIB. El déficit específico para los países del África Subsahariana representa los dos tercios de ese déficit global, esto es, 11.000 millones de dólares.
- La actual ayuda externa a la educación básica de los cuarenta y seis países estudiados se cifra en unos 2.700 millones, una suma insuficiente para enjugar el déficit. Aunque los donantes incrementen sus compromisos de ayuda, el déficit de financiación seguirá siendo considerable y girará en torno a los 11.000 millones de dólares.
- Se debería convocar en 2010 una conferencia sobre las promesas de ayuda de los donantes, a fin de movilizar la financiación que se precisa para cumplir con el compromiso contraído en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar.

Capítulo 3

Llegar a los marginados

Los gobiernos de todo el mundo reiteran constantemente su compromiso en favor de la igualdad de oportunidades de educación. Las convenciones internacionales sobre derechos humanos les obligan a actuar de conformidad con ese compromiso. Sin embargo, muchos de ellos olvidan sistemáticamente que deben abordar el problema de las desventajas extremas y persistentes que se dan en el ámbito de la educación y marginan a amplios sectores de la sociedad. Esas desventajas tienen su origen en procesos sociales, económicos y políticos profundamente arraigados, así como en relaciones de poder desiguales, y se sustentan en la indiferencia política.

La marginación en la educación es importante a múltiples niveles. Tener la posibilidad de recibir una educación útil es un derecho fundamental de todo ser humano, y la oferta de esa posibilidad es una condición imprescindible para hacer progresar la justicia social. Las personas a las que se deja al margen de la educación afrontan la perspectiva de ver mermadas sus posibilidades de desenvolverse en la vida en otros muchos ámbitos, por ejemplo en los del empleo, la salud y la participación en los procesos políticos que les interesan. Además, la limitación de oportunidades en la educación es uno de los factores más poderosos de transmisión de la pobreza de generación en generación.

La extrema penuria de educación es un caso especialmente asombroso de lo que el economista y filósofo Amartya Sen ha denominado “injusticias remediables”. El Informe examina el grado de injusticia, analizando sus causas profundas e identificando soluciones en el plano de las políticas. El mensaje clave que se desprende del Informe es que los progresos hacia los objetivos fijados en Dakar se están retrasando por no haberse hecho de la educación integradora un elemento central del programa de la EPT. Los gobiernos tienen que esforzarse más por hacer extensiva la oferta de oportunidades a los grupos a los que resulta difícil llevar la educación, como las minorías étnicas, las familias pobres que viven en barriadas urbanas miserables y zonas rurales apartadas, las poblaciones afectadas por conflictos armados y los niños discapacitados.

Un nuevo instrumento para medir la marginación

Medir la marginación en la educación es una empresa intrínsecamente difícil. No se han establecido elementos de referencia para hacer comparaciones entre países, semejantes a los utilizados para evaluar la pobreza extrema de ingresos. A menudo, las estadísticas nacionales no son lo suficientemente detalladas como para permitir la identificación de los grupos marginados.

Uno de los problemas que se plantean es que muchos gobiernos conceden poca importancia a la obtención de mejores datos sobre algunos de los sectores más desfavorecidos de la sociedad –por ejemplo, los niños que trabajan, la gente que vive en asentamientos humanos informales y las personas que padecen una discapacidad– y sobre las regiones apartadas. El Informe de este año contiene un nuevo instrumento: un conjunto de datos sobre la Penuria de Educación y la Marginación en la Educación (PEME), que proporciona una idea de la amplitud de la marginación dentro de los países y de la composición social de los grupos marginados.

A pesar de los progresos realizados en el último decenio, la penuria absoluta de educación se sigue manteniendo a un nivel extraordinariamente elevado. A cualquier escala global, el hecho de haber cursado menos de cuatro años de estudios –el tiempo mínimo para adquirir el conocimiento básico de la lectura, la escritura y el cálculo elemental– constituye un signo de extrema desventaja. El conjunto de datos PEME define esa duración de estudios como indicador de referencia de la “penuria de educación” y la duración de estudios inferior a dos años como indicador de la “penuria extrema de educación”. Las conclusiones de un examen de la situación de sesenta y tres países en desarrollo muestran lo siguiente:

- *Penuria de educación.* En veintidós países el 30%, o más, de los jóvenes de diecisiete a veintidós años han cursado menos de cuatro años de estudios. Este porcentaje se eleva al 50%, o más, en once países del África Subsahariana.
- *Penuria extrema de educación.* En veintiséis países el 20%, o más, de los jóvenes de diecisiete a veintidós años han estado escolarizados menos de dos años, y en algunos países como Burkina Faso y Somalia esa proporción se cifra en un 50%, o más.

Esos promedios ocultan desigualdades extremas debidas al nivel de ingresos y el sexo. En Filipinas, los porcentajes de penuria de educación entre los pobres son cuatro veces superiores al promedio nacional. En algunos países, los altos niveles de marginación de las mujeres pobres cuentan por una parte importante en la penuria de educación. En Egipto, algo menos del 50% de las mujeres pobres de diecisiete a veintidós años han cursado menos de cuatro años de estudios, y en Marruecos esa proporción se eleva al 88%. Las desigualdades sociales explican también algunas de las diferencias asombrosas que se dan entre los países. En Pakistán, que tiene una renta per cápita comparable a la de Viet Nam, la penuria de educación es tres veces superior a la de este último país y esto obedece a las desigualdades que se dan en el nivel ingresos, así como a las disparidades entre los sexos y entre las diferentes regiones.

Los factores que conducen a la marginación no actúan aisladamente. Entre el nivel de ingresos y la disparidad entre los sexos, por un lado, y el idioma, la pertenencia étnica y las diferencias entre regiones y entre zonas rurales y urbanas, por otro lado, se da una interacción que tiene por resultado la creación de desventajas y el mutuo reforzamiento de éstas. El conjunto de datos detallados PEME sobre los adultos jóvenes no sólo ayuda a identificar los grupos que afrontan limitaciones especialmente graves de sus oportunidades de educación, sino que también pone de relieve la magnitud de las desigualdades que se dan en el plano nacional.

Una comparación entre países revela la existencia de esquemas de marginación complejos. Algunos grupos sociales identificables tienen que afrontar una desventaja prácticamente total. Las poblaciones de pastores del África Subsahariana constituyen un ejemplo de esto. En Uganda, un país que está realizando grandes progresos hacia la consecución de la enseñanza primaria universal, los pastores karamajong cursan menos de un año de estudios por término medio. En muchos otros países se observan también grandes disparidades debidas al idioma. En Guatemala, por ejemplo, el promedio de duración de la escolaridad de los hispanohablantes es de 6,7 años, pero el de las poblaciones que hablan el q'eqchi' es tan sólo de 1,8 años.

El conjunto de datos PEME ayuda a identificar no sólo la extrema penuria de educación, sino también algunas de las características esenciales de aquellos a los que se margina. Sobre la base de encuestas, este conjunto de datos sirve para identificar al quintil de la población de un país que ha cursado menos años de estudios en la escuela. Los resultados ponen de manifiesto la gran influencia que tienen las circunstancias sociales en las oportunidades para la vida, circunstancias sobre las cuales los niños no tienen poder alguno. También atraen la atención sobre la existencia de niveles de desigualdad inaceptables.

- La desigualdad en el grado de riqueza significa que, cuando se nace en una familia pobre, se duplica la probabilidad de formar parte del 20% de los más desfavorecidos en educación en toda una serie de países, que van desde la India hasta Filipinas, pasando por Viet Nam.
- Las diferencias entre regiones significan, por ejemplo, que el hecho de vivir en las zonas rurales del Alto Egipto, del Camerún septentrional o de la Turquía occidental incrementa considerablemente las posibilidades de formar parte del 20% de los más desfavorecidos en educación.
- El sexo, la pobreza, el idioma y la cultura suelen conjugarse a menudo para incrementar radicalmente el riesgo de quedarse muy rezagado. En Turquía, el 43% de las niñas de idioma kurdo pertenecientes a

las familias más pobres cursan menos de dos años de estudios, mientras que el promedio nacional de las personas que sólo han estado escolarizadas ese tiempo se cifra en un 6%. En Nigeria, el 97% de las niñas pobres de idioma hausa cursan menos de dos años de estudios

El tiempo pasado en la escuela es solamente uno de los aspectos de la marginación. En el aprovechamiento escolar también se dan diferencias muy acusadas que guardan relación con la situación socioeconómica. En Brasil y México, los niños pertenecientes al 25% de las familias más acomodadas de la población obtienen, por término medio, puntuaciones en matemáticas que son entre un 25% y un 30% más altas que las de los niños pertenecientes al 25% de las familias más pobres. El hecho de que la lengua hablada en el hogar no sea la misma que la lengua de enseñanza oficial guarda relación con la obtención de puntuaciones más bajas en los exámenes. En Turquía, por ejemplo, la probabilidad de que los educandos de habla turca obtengan en matemáticas una nota por debajo de la puntuación mínima de referencia es inferior en un 30% a la probabilidad de los educandos que no hablan turco.

La marginación en la educación es un problema que afecta a todos los países. Aunque los niveles de aprovechamiento escolar son más altos –en valor absoluto– en los países desarrollados, la relativa penuria extrema de educación es un motivo de preocupación muy extendido. En el conjunto de la Unión Europea, el 15% de los jóvenes de 18 a 24 años dejan las aulas tras haber cursado solamente la enseñanza secundaria. En España, ese porcentaje se eleva a un 30%. El nivel de ingresos de las familias guarda una relación importante con el aprovechamiento escolar. En Inglaterra (Reino Unido), los alumnos dispensados del pago del almuerzo escolar –un indicador importante de indigencia social– obtienen en las pruebas de matemáticas, por término medio, puntuaciones inferiores en un 29% al promedio nacional.

Los datos empíricos de que se dispone sobre los Estados Unidos ponen de relieve la gran influencia del nivel de ingresos económicos y la raza. Las probabilidades de que los afroamericanos no estén escolarizados son dos veces mayores que en el caso de los norteamericanos blancos, y los adultos jóvenes de familias pobres tienen tres veces más probabilidades de no estar escolarizados que sus homólogos de familias acomodadas. Las evaluaciones internacionales del aprendizaje ilustran la amplitud de las disparidades nacionales. En la escala establecida en el estudio TIMSS para las matemáticas, los Estados Unidos ocupan el noveno puesto en una lista de cuarenta y ocho países, pero las escuelas de este país con una fuerte concentración de alumnos pobres se clasifican trece puestos más abajo. El 10% de los alumnos estadounidenses con resultados más bajos se sitúan por debajo del promedio de los alumnos de Tailandia y Túnez.



© Ami Vitale/PANOS

La medición la marginación no es un fin en sí misma, sino un medio para elaborar políticas y preparar intervenciones que plasmen el compromiso contraído con la Educación para Todos en acciones útiles. Los gobiernos deben empezar estableciendo objetivos específicos para reducir las disparidades entre los grupos marginados y el resto de la sociedad. La utilización de datos desglosados para el seguimiento de los progresos hacia la consecución de esos objetivos podría proporcionar una base de elementos de información para elaborar políticas orientadas hacia destinatarios específicos y dar más notoriedad a la situación de los marginados.

Los objetivos nacionales en materia de equidad de la educación deben considerarse parte integrante de las metas de la Educación para Todos. Pueden comprender, por ejemplo, un compromiso para tratar de conseguir en un plazo determinado la reducción a la mitad de las disparidades que se dan en la asistencia a la escuela entre los niños de las familias más acomodadas y los de las familias más pobres, entre las regiones más desarrolladas y las menos desarrolladas, entre las niñas y los varones, y entre las minorías étnicas o lingüísticas y el resto de la población. Los elementos de información del tipo de los proporcionados en el conjunto de datos PEME constituyen un instrumento que permite efectuar un seguimiento y una evaluación de los progresos realizados hacia los objetivos en materia de equidad.²

2. El conjunto de datos PEME es uno de los muchos instrumentos disponibles para este tipo de enfoques. Se puede consultar en línea en: <http://www.unesco.org/en/efareport/dme>.

Las desigualdades sociales impulsan la marginación en la educación

La marginación en la educación es el producto de una mixtura ponzoñosa de desventajas heredadas, procesos sociales profundamente arraigados, dispositivos económicos injustos y políticas deficientes.

Nacer pobre es uno de los más poderosos factores de la marginación en la educación. En el mundo hay unos 1.400 millones de personas que subsisten con menos de 1,25 dólares diarios. Muchas de esas personas son padres de familia que se debaten con mil dificultades para tratar de mantener a sus hijos escolarizados. Las encuestas sobre hogares indican que la imposibilidad en que se hallan los padres de sufragar la educación de sus hijos es una de las razones más importantes de que éstos no vayan a la escuela.

La pobreza de las familias va a la par con su vulnerabilidad. El más mínimo choque económico provocado por una sequía, pérdida de empleo o enfermedad puede obligar a los padres a tomar disposiciones que irán en detrimento del bienestar de sus hijos. Las niñas suelen ser las primeras en pagar las consecuencias de este tipo de situaciones. En Pakistán y Uganda, por ejemplo, las sequías han hecho que se haya retirado de la escuela a un mayor número de niñas que de niños. El trabajo infantil es otra de las consecuencias de la pobreza que va en detrimento de la educación. Se estima que en el mundo hay unos 116 millones de niños de cinco a catorce años que trabajan. Enzarzados en una batalla prácticamente perdida, muchos de esos niños tratan de hacer compatible su trabajo con la asistencia a la escuela. Se tiene información de que en Malí aproximadamente la mitad de los niños de siete a catorce años trabajan. Habida cuenta de que su actividad laboral les toma unas treinta y cinco horas semanales por término medio, la mayoría de esos niños no acuden a la escuela.

Hablar un determinado idioma y pertenecer a una determinada etnia son también factores de marginación en la educación que actúan por conductos complejos. La pobreza es uno de los elementos importantes de la educación. En Ecuador y Guatemala, los índices de malnutrición de los niños de las comunidades indígenas alcanzan un nivel dos veces más elevado que en el caso de los niños que no pertenecen a éstas. Otros factores intensifican considerablemente los efectos de la indigencia social. Uno de los motivos del insuficiente aprovechamiento escolar de muchos de los niños pertenecientes a minorías lingüísticas y étnicas es que suelen recibir enseñanza en un idioma que comprenden con dificultad. Unos 221 millones de niños hablan en sus hogares lenguas distintas de las utilizadas para enseñar en la escuela, lo cual limita sus capacidades para adquirir las bases que faciliten su aprendizaje ulterior.

Por otra parte, la política en materia de lengua de enseñanza suscita problemas complejos y puede provocar tensiones entre el sentimiento de identidad del grupo, por un lado, y las aspiraciones de carácter económico y social, por otro lado. En muchos países, los padres muestran una fuerte inclinación a que sus hijos aprendan en la escuela en el idioma oficial, sobre todo porque consideran que el conocimiento de éste les abrirá más perspectivas en el plano de la movilidad social.

La estigmatización es un poderoso factor de marginación que los niños arrastran consigo hasta en las mismas aulas de la escuela. Desde los aborígenes australianos hasta las tribus montañosas de Camboya, la falta de instrucción en lengua materna forma parte con frecuencia de un proceso más vasto de subordinación cultural y discriminación social. Los sistemas de castas imperantes en el Asia Meridional suponen también una gran desventaja para muchos niños. Algunos trabajos de investigación realizados en la India son sumamente instructivos. Muestran que cuando se da a conocer públicamente la pertenencia de los niños a familias de castas inferiores, su nivel de aprovechamiento escolar es mucho más bajo que cuando esa pertenencia no se hace pública. Esta conclusión pone de manifiesto la repercusión negativa que tiene la estigmatización en la confianza en sí mismo.

Los medios de subsistencia y el lugar de domicilio suelen ser sólidos indicadores de la desventaja social en materia de educación. Uno de los motivos por los que las comunidades de pastores del Asia Meridional y el África Subsahariana presentan índices elevados de penuria de educación estriba en el hecho de que su medio de subsistencia impone a los niños recorrer grandes distancias para ir a la escuela. Una infraestructura educativa desprovista de escuelas itinerantes no es apta para responder a las necesidades de grupos sumamente móviles y el tipo de escolarización que proporciona es irrelevante para su modo de vida. Las barriadas urbanas miserables son focos de penuria de educación, en parte debido a la pobreza, pero en parte debido también al hecho de que muchos gobiernos no otorgan a sus habitantes los derechos legales necesarios para que puedan hacer valer su derecho a la educación.

Los conflictos son también un poderoso factor de marginación en el ámbito de la educación. Unos catorce millones de niños de cinco a diecisiete años de edad han sido desplazados a la fuerza como consecuencia de un conflicto entre países o una guerra civil, yendo a parar a menudo a campos de refugiados o centros para personas desplazadas que carecen incluso de las infraestructuras educativas más rudimentarias. Los efectos que tienen en el aprendizaje los traumas inherentes a los conflictos armados son más difíciles de apreciar que los impactos en la asistencia a la escuela. Las operaciones militares de las fuerzas israelíes llevadas cabo en Gaza, en 2008

y 2009, afectaron gravemente al sistema educativo, provocando la muerte de 164 alumnos y 12 profesores y destruyendo o dañando además 280 escuelas y guarderías. En una zona en la que ya se había señalado que el 69% de los adolescentes padecían de estrés postraumático antes del último episodio de violencia, muchos de ellos retornaron a las aulas con las secuelas de la ansiedad y el choque emocional sufridos. En las conclusiones de una investigación presentadas a la Asamblea General de las Naciones Unidas, se señala que tanto las autoridades israelíes como las palestinas tomaron por blanco a la población civil.

Algunos segmentos de la sociedad tienen que hacer frente a problemas arraigados en lo que respecta a su percepción por parte del público y al descuido de que son objeto por parte de las autoridades. Los niños discapacitados sufren las consecuencias de actitudes que los estigmatizan, restringiendo sus oportunidades y rebajando su autoestima. Esas actitudes se refuerzan con frecuencia en las mismas aulas de clase, habida cuenta de que los docentes carecen de la formación y los recursos necesarios para impartir una enseñanza decorosa. También son víctimas de presiones específicas los niños seropositivos y enfermos del sida, y los que se han quedado huérfanos a causa de esta enfermedad o pertenecen a familias con miembros afectados por ella. Algunas de esas presiones emanan de las privaciones económicas y de la necesidad de atender a los enfermos. Otras, en cambio, emanan de prácticas que tienen su raíz en la discriminación social y en los efectos de la pérdida experimentada por los huérfanos del sida. Los elementos de información de que se dispone sobre muchos países indican que los planificadores de la educación no han reaccionado con eficacia ante estos problemas.

Llegar a los marginados e impartirles enseñanza

No hay fórmulas ni recetas exclusivas para superar la marginación en la educación. Las políticas que se adopten deben tratar sus causas profundas: la desigualdad social, las disparidades entre los sexos, los factores de desventaja vinculados a la etnia y el idioma, y las desigualdades entre las diferentes zonas geográficas. En todos estos ámbitos, la oferta de una real igualdad de oportunidades supone corregir el desequilibrio que se da en las relaciones de poder. Las desigualdades que afrontan los marginados comienzan en la primera infancia y se prolongan a lo largo de los años de escolaridad. Están profundamente arraigadas y ofrecen una gran resistencia a toda tentativa de cambio. Sin embargo, es posible conseguir progresos contrayendo en el plano de las políticas un compromiso duradero con la causa de la justicia social, la oferta de igualdad de oportunidades y la defensa y aplicación de los derechos fundamentales de las personas.



© Abbie Trayler-Smith/PANOS

En el presente Informe se definen tres grandes conjuntos de políticas susceptibles de contrarrestar la marginación. Se puede considerar que esas políticas forman los tres vértices de un triángulo de la educación integradora:

Ampliar el acceso a la educación y hacerla más asequible.

La supresión de los derechos de escolaridad es necesaria con vistas a lograr que la educación sea más asequible para los más pobres, pero es insuficiente para acabar con los obstáculos entrañados por los costos. Los gobiernos también tienen que reducir los costos indirectos en uniformes, libros de texto y gastos extraoficiales. Los programas de subsidios financieros para determinados grupos marginados, como los llevados a cabo en Bangladesh, Camboya y Viet Nam, pueden proporcionar incentivos para la educación y hacerla más asequible. Es fundamental acercar las escuelas a las comunidades marginadas, en particular para propiciar la equidad entre los sexos, tal y como se ha demostrado en Etiopía, donde la adopción de esta medida ha reducido considerablemente el número de niños sin escolarizar. La adopción de enfoques más flexibles para suministrar servicios educativos y crear clases de enseñanza simultánea para varios grados podría poner la educación al alcance de los niños más marginados del mundo. Las organizaciones no gubernamentales suelen desempeñar un papel importante en la tarea de llevar la educación a poblaciones a las que no resulta fácil acceder, comprendidos los niños que trabajan, los adolescentes sin escolarizar y los niños discapacitados. En Bangladesh, una organización no gubernamental ha creado una red de "escuelas flotantes" para llevar la educación a la comunidad bede (gitanos de los ríos), cuyo medio de subsistencia depende de sus desplazamientos continuos en embarcaciones. La prestación de servicios educativos por parte de las organizaciones no gubernamentales es más eficaz cuando se integra en los sistemas de educación nacionales, permitiendo a los niños y jóvenes que prosigan sus estudios en un marco escolar formal o que consigan un empleo útil.

El entorno del aprendizaje. Escolarizar a los niños marginados es tan sólo una primera etapa. Lograr que reciban una educación de calidad es una cuestión que plantea también problemas importantes en el plano de las políticas. Pueden ser decisivos el apoyo financiero y los programas específicamente destinados a mejorar el aprendizaje en las escuelas de las regiones más desfavorecidas, así como los programas destinados a asignar maestros con buena formación a las escuelas que se hallan en una situación de suma indigencia. La política relativa a la lengua de enseñanza es también un elemento clave. Las reformas llevadas a cabo en Bolivia han puesto de relieve el importante papel que desempeña la educación intercultural y bilingüe no sólo en el suministro de una enseñanza escolar de buena calidad, sino también en la superación de la estigmatización social. Garantizar que los niños discapacitados tengan la posibilidad de aprender en un entorno integrador es una empresa que exige un cambio en las actitudes y que debe respaldarse con inversiones en la formación de docentes y en material didáctico. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad proporciona un marco para la prestación de servicios a los discapacitados que debe servir de guía a las políticas públicas.

Derechos y oportunidades. Muchas de las medidas necesarias para superar la marginación en la educación se sitúan en el punto de intersección entre la política de educación y las estrategias de reforma más vastas.

- Las *disposiciones legales* pueden desempeñar un papel importante en la lucha por superar la discriminación y hacer efectivo el derecho a la educación. Algunos grupos marginados –por ejemplo, los gitanos de Europa– han impugnado con éxito la legalidad de las políticas que desembocan en una segregación institucionalizada. La eficacia de las disposiciones legales es mayor cuando van respaldadas por una movilización política de los marginados, como lo demuestran el movimiento en favor de la enseñanza en maorí, en Nueva Zelandia, o los movimientos de defensa de los derechos de los pueblos indígenas en Bolivia.
- La *protección social* es un instrumento esencial para atenuar la vulnerabilidad de las familias inherente a la pobreza. Por ejemplo, los programas de transferencias condicionales de dinero en efectivo aplicados en América Latina tienen en su haber un largo historial de logros en lo que se refiere a la mejora de los indicadores de asistencia a la escuela y la progresión en los estudios. Varios países del África Subsahariana están invirtiendo también en programas de protección social. Uno de los que se están realizando a gran escala es el Programa “Red de Seguridad Productiva” de Etiopía, que garantiza el empleo en las comunidades afectadas por la sequía y que tiene, además, efectos muy positivos en el plano de la educación. El aumento

de las inversiones en este tipo de programas de protección social puede mejorar la equidad y acelerar los progresos hacia la consecución de los objetivos de la EPT. No obstante, para el planeamiento de las intervenciones, la designación de los destinatarios y objetivos específicos y la fijación de los niveles de ayuda, es preciso prestar una atención minuciosa a cuestiones como la equidad y la eficacia en función de los costos.

- La *redistribución del gasto público* es uno de los elementos esenciales para hacer extensivos los derechos y ampliar la oferta de oportunidades. Como la marginación en la educación va unida a la pobreza, las regiones más pobres suelen ser las que tienen menos capacidad para movilizar recursos. La mayoría de los países cuentan con un elemento redistributivo en su hacienda pública, pero no suelen estar muy desarrollados. El programa de transferencias de recursos financieros, aplicado con resultados positivos en Brasil por el gobierno federal, es un ejemplo ilustrativo del propósito de reducir los importantes déficits de financiación de la educación en los Estados federados.

Superar la marginación en la educación es algo que exigen los derechos humanos y la justicia social. También es un elemento clave para acelerar los progresos hacia la consecución de los objetivos fijados en Dakar. Ningún gobierno que se haya comprometido seriamente a alcanzarlos puede permitirse el pasar por alto las hondas disparidades sociales que están provocando el estancamiento de los avances en el campo de la educación, ni tampoco las repercusiones más vastas que la marginación en la educación puede tener en la cohesión social y la prosperidad futura. Por eso, el presente Informe hace hincapié en que, para lograr una educación más integradora, es urgente que todos los países conciben estrategias educativas integradas y las vinculen a las estrategias más generales encaminadas a acabar con la pobreza, la discriminación social y las desigualdades extremas.



© François Perrin

Capítulo 4

El pacto de ayuda: incumplimiento de los compromisos

En el Marco de Acción de Dakar se menciona la promesa formulada por los donantes de que “ningún país que se comprometa seriamente con la Educación para Todos se verá frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr esa meta”. Esa promesa no se ha cumplido. El fracaso colectivo de los donantes de ayuda en la tarea de movilizar una ayuda a la altura de las necesidades está frenando los progresos hacia la EPT en los países más pobres. Habida cuenta de que la crisis financiera mundial está ejerciendo una presión sobre los presupuestos nacionales, es fundamental que los donantes cumplan la promesa formulada en Dakar. Aunque la responsabilidad primordial de financiar la educación incumbe a los gobiernos de los países en desarrollo, sin un aumento sustancial de la ayuda y una mejora de su eficacia los países más pobres carecerán de los recursos necesarios para lograr los objetivos de la EPT en 2015.

El nivel global de la asistencia para el desarrollo influye inevitablemente en el de la ayuda a la educación. En 2005, los donantes se comprometieron a aumentar la ayuda en 50.000 millones de dólares desde ese entonces hasta 2010, previendo que la mitad de ese aumento se destinase a África. Después de haber disminuido durante dos años, los flujos de ayuda empezaron a aumentar bruscamente en 2008. No obstante, los aumentos previstos distaban mucho de alcanzar el monto prometido en 2005. La diferencia entre la ayuda programada actualmente para África y la ayuda prometida arroja un déficit potencial de 18.000 millones en el gasto en ayuda que sería necesario efectuar en 2010.

El cumplimiento de la promesa formulada en 2005 presenta un balance desigual. Algunos donantes como España, Irlanda, los Países Bajos y Suecia han cumplido con creces esa promesa, sobrepasando la proporción de ayuda que les correspondía en equidad. En cambio, otros países no la han cumplido. Italia, por ejemplo, disminuyó la proporción del PIB dedicada a la ayuda, que ya se situaba antes a un nivel bajo, mientras que los Estados Unidos y el Japón distaron bastante de alcanzar la proporción que les correspondía en equidad. Así, los donantes que peor cumplen sus promesas se escudan detrás de los que mejor las cumplen, y esto se ha convertido en un problema omnipresente que podría agravarse cuando los gobiernos reaccionen a las presiones fiscales. Algunos donantes –por ejemplo, el Reino Unido– se han comprometido a mantener, en términos reales, los aumentos previstos del gasto en ayuda. En un momento en que muchos países de ingresos bajos tienen que afrontar presiones presupuestarias engendradas por la crisis, los demás donantes deberían tener en cuenta este ejemplo.



© Crispin Hughes/PANOS

El nivel de la ayuda a la educación sigue constituyendo un motivo de preocupación. Los desembolsos globales de la asistencia para el desarrollo destinada a la educación básica han registrado una tendencia ascendente, alcanzando en 2007 la suma 4.100 millones de dólares. No obstante, los compromisos de ayuda se han estancado desde 2004 y en 2007 disminuyeron en un 20% aproximadamente. Un problema de fondo lo constituyen las reducidas dimensiones de la base de los donantes de ayuda a la educación: un pequeño grupo de países ostenta una posición dominante en los flujos globales de ayuda. Un segundo problema es el de la desviación de la ayuda hacia los niveles de enseñanza posteriores a la escuela primaria. Tres donantes importantes –Alemania, Francia y Japón– dedican a esos niveles más de la mitad de su ayuda y, además, una gran proporción de la ayuda destinada a la enseñanza superior va a parar a las instituciones universitarias de esos tres países. Aunque la ayuda a la enseñanza posprimaria se justifique, algunos donantes deberían reexaminar, sin embargo, tanto sus prioridades como sus modalidades de ayuda.

Teniendo en cuenta que cada vez se ejercen más presiones sobre los presupuestos de ayuda, es fundamental que los donantes y los beneficiarios traten de reforzar su eficacia. Hay datos empíricos que indican progresos en este sentido, pero todavía queda un amplio margen para mejorarla. Con frecuencia, los flujos de la ayuda son imprevisibles: en 2007, menos de la mitad de la ayuda programada llegó a su debido tiempo. El recurso a los sistemas nacionales de gestión de la hacienda pública va en aumento, pero hay elementos de información inquietantes que muestran que muchos donantes siguen actuando al margen de esos sistemas, provocando así un aumento de los costos de transacción.

El sector de la educación no ha cosechado muchos éxitos en el aprovechamiento de nuevas fuentes de financiación innovadora. Varias empresas internacionales e instituciones filantrópicas importantes prestan ayuda a iniciativas en el campo de la educación, pero su impacto global se ha diluido por falta de dispositivos multilaterales fiables de prestación de la ayuda como los que se han creado para las iniciativas mundiales en el ámbito de la salud. Los defensores de la causa de la educación deben aprovechar las oportunidades que se presenten para generar nuevas fuentes de financiación. En este informe se proporciona un ejemplo a este respecto, pidiendo la creación de una contribución "Por un futuro mejor", equivalente a un porcentaje reducido (0,4%) de los ingresos por concepto de marketing comercial obtenidos por las cinco ligas de fútbol europeas más importantes. La Copa del Mundo de 2010 podría servir de plataforma de lanzamiento de esa iniciativa, gracias a la cual se podrían conseguir 48 millones de dólares anuales y financiar una educación de calidad para medio millón de niños cada año.

La comunidad internacional de donantes no ha respondido con eficacia a los problemas de los países de bajos ingresos víctimas de conflictos. En estos países se concentra un tercio de los niños sin escolarizar, pero sólo reciben una quinta parte de la ayuda destinada a la educación. Además, gran parte de los flujos de ayuda van a parar a un grupo reducido de Estados afectados por conflictos –en particular, Afganistán y Pakistán– mientras que se ignora a otro grupo de países más numeroso.

Aunque las situaciones de conflicto y posconflicto plantean inmensos problemas a los donantes, lo cierto es que los actuales enfoques están haciendo que se pierdan oportunidades para reconstruir los sistemas de educación. En la República Democrática del Congo,

sólo se destina al sector de la educación menos del 2% de la ayuda humanitaria. Otros países –por ejemplo, Burundi y Liberia– han recibido una ayuda insuficiente para la reconstrucción de sus sistemas educativos. Una aplicación excesivamente rígida de las normas sobre buena administración de la ayuda y elaboración de informes ha representado un obstáculo para responder con más eficacia y flexibilidad a las situaciones creadas.

La Iniciativa Vía Rápida

La Iniciativa Vía Rápida (IVR) fue celebrada en sus inicios como un "paso adelante histórico" hacia la consecución de la EPT, ya que se fijó, entre otros objetivos, el establecimiento de un marco multilateral con vistas a reforzar los planes nacionales de educación y galvanizar la financiación necesaria para lograr la universalización de la enseñanza primaria. Aunque ha conseguido algunos logros importantes, sus resultados de conjunto no han respondido a las esperanzas depositadas en ella y su reforma global constituye ahora una prioridad urgente. La comunidad internacional necesita con premura una estructura multilateral adaptada al propósito de acelerar los progresos hacia los objetivos fijados para 2015. El proceso de reforma debe comenzar estableciendo una meta apropiada en sus ambiciones, definiendo los ámbitos en los que un marco multilateral puede aportar un valor añadido a los esfuerzos realizados actualmente, y fijando también un programa de cambios en la gobernanza para que los países en desarrollo tengan una mayor participación.

La insuficiente clarificación de las atribuciones de la IVR no debe ocultar sus endeble resultados. No hay pruebas dignas de crédito para apoyar el argumento de que la iniciativa ha estimulado un incremento de la ayuda bilateral encauzada por conducto de los programas nacionales. El principal mecanismo de financiación de la IVR, el Fondo Catalítico, sólo ha efectuado un número limitado de transferencias financieras con costos de transacción elevados. Aunque los compromisos de ayuda acumulados de los donantes habían alcanzado la suma de 1.200 millones de dólares en marzo de 2009, los desembolsos efectivos se cifraban en 491 millones solamente. Varios países que vieron sus planes IVR aprobados entre 2002 y 2004 todavía no habían recibido, en ese entonces, la totalidad de los fondos que se les había asignado. Los problemas relativos a los desembolsos se han agravado con la aplicación rigurosa de las normas dictadas por el Banco Mundial, obligando en algunos casos a los gobiernos y los donantes bilaterales a recurrir a prácticas que merman la solidez de la coordinación entre los donantes y socavan la adhesión de los países.





© REUTERS/Ahmad Masood

La escasez de los desembolsos no ha sido la única deficiencia de la IVR. La estimación de los déficits de financiación se ha caracterizado por su incoherencia y una subestimación sistemática, y los planes IVR han tenido en cuenta lo que los donantes estaban dispuestos a financiar, en vez de lo que necesitaban los países en desarrollo para alcanzar los objetivos fijados para 2015.

La cuestión de la gobernanza constituye otro motivo de preocupación. Aunque la IVR se ha presentado en general como una asociación para la cooperación, en la práctica es un "club de donantes". Los países en desarrollo están insuficientemente representados en todas sus instancias y tienen una escasa participación en las decisiones relativas a la financiación. Además, en la práctica, la IVR excluye de la ayuda a los países que más necesitan recurrir a un mecanismo de financiación multilateral, ya que se ha considerado que la mayoría de los países afectados por conflictos no cumplían con las normas que les hubieran permitido tener acceso a la ayuda suministrada por el Fondo Catalítico.

La experiencia de la IVR presenta un fuerte contraste con las iniciativas multilaterales en pro de la salud. El ejemplo más notable de esas iniciativas es el Fondo Mundial de Lucha contra el Sida, la Tuberculosis y el Paludismo, que ha conseguido movilizar y suministrar recursos adicionales gracias a una amplia base de donantes. A diferencia de lo que ocurre con la IVR, uno de los puntos fuertes del Fondo Mundial ha sido la creación de fuentes innovadoras de financiación, abiertas a donaciones filantrópicas. Sus dispositivos de gobernanza difieren notablemente de los de la IVR. En efecto, el Fondo Mundial es una organización independiente dotada de una secretaría sólida, en la que los países en desarrollo hacen

escuchar con vigor su voz a todos los niveles. El impacto de su acción ha sido muy considerable, incluso en países con capacidad endeble de absorción de la ayuda: en 2008 desembolsó 7.000 millones de dólares y proporcionó medicamentos antirretrovirales a dos millones de personas. A pesar de la existencia de algunas diferencias obvias y de los problemas relacionados con las iniciativas verticales orientadas hacia enfermedades específicas, se pueden sacar importantes lecciones de las iniciativas en pro de la salud para reformar la IVR.

Hay varios elementos clave para hacer que la acción multilateral sea más eficaz en el campo de la educación. Algunos de esos elementos se encuentran ya en los principios que sustentan la IVR, por ejemplo el compromiso de respaldar con una mayor ayuda las estrategias y los planes de los países destinados a alcanzar los objetivos de la Educación para Todos. Sin embargo, también es importante establecer una meta cuyas ambiciones estén a la altura del desafío que se ha de afrontar. Las atribuciones de la IVR deben centrarse claramente en la tarea de enjugar el déficit de financiación que padece la EPT, a la que debe ir unido un compromiso sólido en favor del fomento de una educación de calidad y de la equidad. Se deben tomar disposiciones para conseguir el apoyo de fundaciones filantrópicas. Además, los países en desarrollo tienen que participar más en la gobernanza. Pero el elemento que quizás sea más importante para estructurar una acción multilateral más dinámica –y el que hasta ahora más ha brillado por su ausencia– es un liderazgo político de alto nivel. ■

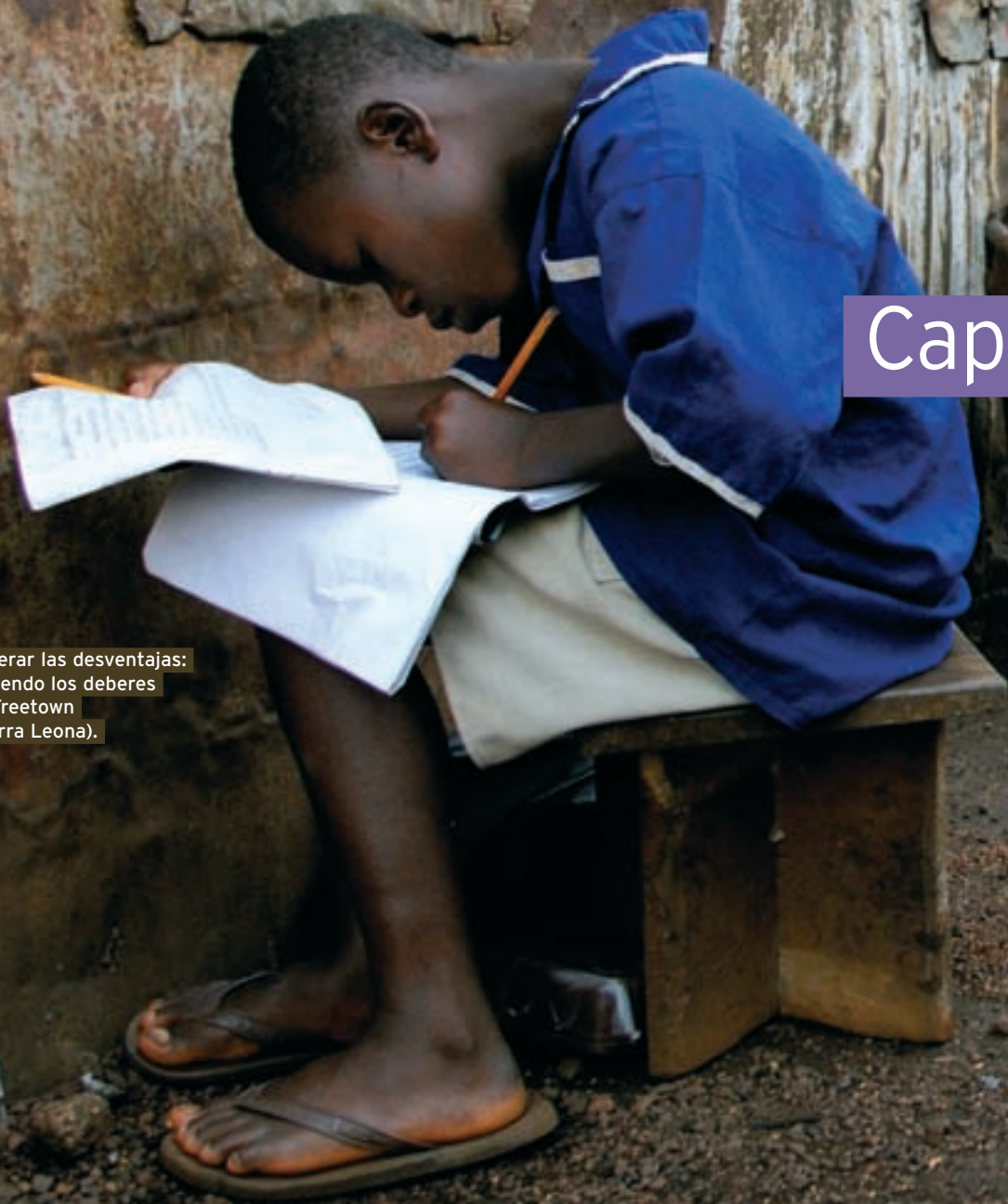


© UNESCO/Ernesto Benavides



© XINHUA/Gamma/Eyedea/Presse

Capítulo 1



Superar las desventajas: haciendo los deberes en Freetown (Sierra Leona).



© Aubrey Wade/PANOS

La educación en peligro: el impacto de la crisis financiera



© Jeroen Oertemans/PANOS

El alza de los precios alimentarios afecta duramente a los pobres: niños haciendo cola para un reparto de comida en Pakistán.



Introducción	21
Un doble peligro: los precios alimentarios y la crisis financiera	23
Ampliar el “espacio fiscal”, una prioridad de la Educación para Todos	31
La respuesta internacional: descuido del aspecto humano	36

La crisis financiera mundial nos ha recordado con crueldad las realidades de la interdependencia mundial. Su onda de choque se hace sentir ahora en muchos de los países más indigentes del mundo, los niveles de pobreza aumentan, la malnutrición se agrava y los presupuestos de educación están sometidos a presión. En los hogares más vulnerables del mundo se están padeciendo ahora las consecuencias de una crisis generada en los sistemas bancarios de los países más ricos. Todavía es demasiado pronto para evaluar con precisión qué impacto va a tener esa crisis financiera en los progresos hacia la consecución de los objetivos de la Educación para Todos. No obstante, el Informe del presente año comienza con un análisis de las primeras señales de alerta, para evaluar a continuación la respuesta internacional a la crisis y examinar lo que se puede hacer para evitar reveses importantes.

Introducción

La presente edición del *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo* tiene como telón de fondo la más grave recesión económica padecida por el mundo desde la Gran Depresión de 1929. Aunque algunos indicadores financieros han experimentado una mejora en los últimos meses, fomentando así la esperanza de que los primeros brotes de la recuperación económica estén empujando a arraigar en los países desarrollados, un gran número de países en desarrollo se hallan al borde de una crisis de desarrollo humano provocada por la recesión y el aumento de la pobreza.

El año 2010 va a ser decisivo para los objetivos de la Educación para Todos (EPT) adoptados en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar. En el último decenio se han registrado progresos notables en muchos ámbitos: el número de niños sin escolarizar disminuyó, la disparidad entre las niñas y los varones se redujo y el número de niños que terminaron sus estudios elementales fue cada vez mayor. Algunos de los países más pobres del mundo han demostrado que se pueden alcanzar tanto el objetivo de la universalización de la enseñanza primaria como otros objetivos más generales de la educación fijados para 2015. Cuando sólo quedan cinco años para la fecha límite, el desafío que se plantea es consolidar los logros alcanzados y acelerar los progresos en los países que van más rezagados. Se corre el peligro de que las repercusiones de la crisis financiera frenen, estancuen, o hagan retroceder incluso, los progresos realizados con tantos sacrificios en el último decenio.

Llegar a ese resultado sería intolerable. Los niños que viven las barriadas urbanas miserables y las aldeas de los países más pobres del mundo no son en absoluto responsables de las prácticas bancarias insensatas ni de los fallos en las reglamentaciones que han provocado la crisis económica. Sin embargo, corren el riesgo de sufrir las consecuencias de la especulación que ha imperado en Wall Street y en otras plazas financieras, perdiendo la posibilidad de recibir una educación que les permita salir de la pobreza. El principio que debe guiar la acción internacional debería cimentarse en el siguiente compromiso: no permitir que los niños de los países en desarrollo paguen los abusos de los banqueros de los países ricos.

Los responsables de la elaboración de políticas tienen que ser conscientes de lo que está en juego. A diferencia de lo que ocurre con los indicadores relativos a los mercados de acciones, al crecimiento

económico y a la estabilidad de los sistemas financieros, lo que está pasando ahora en el ámbito de la educación no se halla bajo los focos de la actualidad en los medios informativos ni en la atención del público, y sólo se suele hablar de ello *a posteriori*. Después de un decenio de progresos considerables en diversos ámbitos, los gobiernos podrían suponer que las tendencias subyacentes a los mismos van a seguir siendo positivas. Pero en el campo de la educación puede suceder que se dé una inversión de tendencia con consecuencias de muy largo alcance, como se vio ya en el decenio de 1990.

Privar a los niños y los jóvenes de la posibilidad de aprender tiene repercusiones nocivas en los progresos en otros ámbitos, por ejemplo el crecimiento económico, la reducción de la pobreza, la creación de empleos, la salud y la democracia. Permitir que la crisis financiera cree una "generación perdida" para la educación significará enterrar las metas internacionales fijadas para 2015 –los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)– y poner en tela de juicio el futuro de la cooperación multilateral para el desarrollo.

Para evitar esa perspectiva, es necesario ante todo actuar a dos niveles. En primer lugar, los gobiernos nacionales tienen que centrarse más en el reparto equitativo del gasto público para proteger a los más pobres y vulnerables contra los efectos de la crisis económica. En segundo lugar, es necesario que las naciones más ricas ayuden a los países de ingresos más bajos suministrándoles una financiación en condiciones preferentes. Si no se les tiende así la mano, se producirán inevitablemente regresiones a gran escala –y en la mayoría de los casos irreversibles– en el desarrollo humano de esos países. Los sistemas educativos sufrirán graves daños y los niños marginados a causa de la pobreza, de su sexo u origen étnico, serán los más afectados.

En las sucesivas cumbres que han celebrado, los dirigentes políticos del Grupo de los Veinte (G-20) y del Grupo de los Ocho (G-8) han contribuido a prevenir una agravación de la crisis económica aumentando las liquideces mundiales, estabilizando los sistemas financieros y abriendo los mercados crediticios. Sin embargo, lo que cabe deplorar es lo poco que se ha hecho para proteger a centenas de millones de personas sumamente vulnerables contra una crisis de la que no son responsables en modo alguno. Los países más ricos del mundo han desplazado montañas de recursos financieros para sacar de apuros a sus sistemas bancarios, pero han movilizad en favor de los pobres del mundo una ayuda que, por así decir, apenas llega a la altura de una topera.

Se corre el peligro de que las repercusiones de la crisis financiera frenen, estancuen, o hagan retroceder incluso, los progresos realizados con tantos sacrificios en el último decenio

Los gobiernos de los países más pobres del mundo necesitan urgentemente que la asistencia al desarrollo aumente, a fin de compensar sus pérdidas de ingresos fiscales

Los progresos realizados después del Foro de Dakar obedecieron en parte a la adopción de políticas de educación más sólidas que las precedentes, pero también se debieron a la aceleración del crecimiento económico y la reducción de la pobreza. Hoy en día, cuando apenas quedan cinco años para alcanzar la meta de la Educación para Todos fijada para 2105, los encargados de la elaboración de políticas tienen que desenvolverse en un entorno mucho más hostil que antes. La crisis financiera y el alza brusca de los precios alimentarios han creado condiciones paroxismales para que se produzca un serio retroceso. En 2010, la desaceleración del crecimiento económico podría sumir a 90 millones de personas más en la pobreza y la amenaza de la malnutrición podría cernirse sobre un número mayor de niños. Entre tanto, los presupuestos de educación de los países se ven sometidos a intensas presiones. A falta de una respuesta eficaz de la comunidad internacional, los países de ingresos bajos en particular van a tropezar con dificultades para salvaguardar el gasto en educación y, por supuesto, para intensificar sus inversiones en este ámbito.

Este capítulo contiene cinco mensajes esenciales:

- *La desaceleración de la economía tiene grandes repercusiones en la financiación de la educación en los países más pobres.* La lentitud del crecimiento económico y la disminución de los ingresos fiscales ponen en peligro el gasto planeado para la educación. En el África Subsahariana, los recursos disponibles para la educación podrían disminuir en unos 4.600 millones de dólares anuales, por término medio, en 2009 y 2010, lo cual representa una suma dos veces superior a la de la ayuda suministrada para la educación básica de esta región. En 2010, el gasto por alumno de primaria podría disminuir en un 10% debido a los efectos de la recesión. Este posible deterioro pone de manifiesto la importancia que tiene efectuar un seguimiento de los presupuestos en tiempo real, centrándose en los reajustes de los presupuestos de 2009 y en los resultados de su ejecución, así como en la confección de los presupuestos para 2010.
- *Un incremento de la ayuda internacional contribuiría a disminuir las presiones ejercidas sobre los presupuestos.* Los gobiernos de los países más pobres del mundo necesitan urgentemente que la asistencia al desarrollo aumente para compensar sus pérdidas de ingresos fiscales, mantener el gasto social de alta prioridad y realizar las inversiones anticíclicas necesarias para crear las condiciones que permitan la recuperación económica. Como muestran los datos recientes presentados en este
- capítulo, los países de ingresos bajos del África Subsahariana cuentan con una capacidad muy limitada para salvaguardar el gasto público contra los efectos de la recesión, pero disponen de una capacidad considerable para absorber de manera productiva un incremento de la ayuda. Además, una moratoria provisional de los pagos de la deuda oficial aliviaría la presión ejercida sobre los presupuestos gubernamentales, lo que permitiría liberar recursos para el gasto en educación y en salud por ejemplo. Esa moratoria se inspiraría en el conjunto de incentivos fiscales aplicados en los países desarrollados para atenuar el impacto de la crisis en el crecimiento económico y en los esfuerzos realizados para reducir la pobreza. Su costo en lo que se refiere a 49 países de ingresos bajos ascendería a unos 26.000 millones de dólares en el periodo 2009-2010.
- *En la reacción internacional a la crisis financiera no se han tenido en cuenta problemas importantes relacionados con el desarrollo humano.* Las cumbres mundiales y las políticas nacionales de los países ricos han desempeñado un papel fundamental en la estabilización de los sistemas financieros y en el establecimiento de las bases de una recuperación económica rápida. En cambio, la respuesta a la crisis que se manifiesta en los países más pobres se caracteriza por una indiferencia sistemática. Algunos informes que combinan el espejismo con la cortina de humo han proporcionado cifras sensacionalistas de transferencias financieras, disimulando la modicidad del volumen de los recursos realmente movilizados. Los erarios públicos del África Subsahariana corren el riesgo de perder unos 160.000 millones de dólares de ingresos fiscales en el periodo 2009-2010, a causa de la desaceleración del crecimiento y la disminución de la recaudación tributaria. Las estimaciones más solventes de la respuesta internacional en favor de los países de ingresos bajos indican que la financiación suplementaria en condiciones preferentes para ese periodo se cifrará, como máximo, en una suma de 6.000 a 8.000 millones de dólares.
- *Los déficits de financiación de la EPT deben enjugarse en el marco de un plan de recuperación del desarrollo humano.* Los gobiernos, los donantes de ayuda y las instituciones financieras tienen que evaluar con premura a cuánto ascienden los déficits de financiación para alcanzar los ODM. Lograr la disponibilidad de los recursos necesarios para enjugar esos déficits de financiación debe formar parte de la respuesta coordinada a la crisis financiera mundial. Según un importante cálculo de costos recién efectuado para el

presente Informe y presentado con detalle en el Capítulo 2, faltarían unos 16.000 millones de dólares para financiar la EPT. En valor absoluto, esta cifra puede parecer elevada, pero conviene situarla en el contexto actual: representa menos del 2% del paquete de medidas de socorro financiero preparado por los gobiernos de tan sólo dos países –el Reino Unido y los Estados Unidos– para ayudar a cuatro bancos comerciales, y sólo representa una pequeña fracción de la ayuda global destinada a sacar de apuros a los sistemas financieros.

- *Se debe emprender una acción a nivel internacional antes de la cumbre sobre los ODM que se va a celebrar en 2010.* El impacto de la crisis financiera y los datos recientes sobre el volumen de los déficits de financiación exigen una respuesta internacional eficaz. Teniendo en cuenta la cumbre sobre los ODM que se prevé celebrar en 2010, el Secretario General de las Naciones Unidas debería convocar una reunión de alto nivel de los donantes de ayuda y de los gobiernos de los países de ingresos bajos a fin de reevaluar la financiación externa necesaria para alcanzar los objetivos de la EPT.

El presente capítulo consta de tres partes. La primera examina los mecanismos por los que la crisis financiera y la crisis alimentaria están causando perjuicios a los sistemas educativos. La segunda estudia el “espacio fiscal”, esto es, el margen de maniobra de que disponen los gobiernos para amparar el gasto público en el sector de la educación y en otros sectores contra los efectos de la recesión económica mundial. La tercera hace un balance crítico de la respuesta internacional a la crisis, poniendo de relieve en particular el fracaso del actual marco previsto por el G-20.

Un doble peligro: los precios alimentarios y la crisis financiera

“Se rumoreó que no había trabajo y que la fábrica iba a cerrar. Todo ocurrió de repente. Aunque por todas partes se hablaba del cierre, las autoridades no nos dijeron nada hasta la última semana”.

Anwarul Islam,
trabajador emigrado bangladés en Jordania

“Desde que perdí mi empleo, en casa sólo solemos comer una o dos veces al día. No sé qué hacer. Hacemos sentadas delante de las puertas de la fábrica, esperando que la empresa nos pague”.

Kry Chamnan, obrero de la industria
de la confección de Camboya (febrero de 2009)

“Mi fábrica me ha despedido junto con 150 obreras más. Estoy muy preocupada porque no sé cómo voy a arreglármelas con mis dos hijos”.

Lalitha,
obrero de 35 años de edad de Sri Lanka

“Cuando una pierde el trabajo, lo primero que le viene a la cabeza son los niños: cómo voy a poderles comprar el uniforme, los cuadernos de ejercicios y todo lo demás, cuando empiecen las clases. La comida, ustedes ya saben lo cara que cuesta ahora... Mis hijos sólo me tienen a mí, porque soy madre soltera”.

Kenia Valle,
habitante de Managua (Nicaragua)

Estos cuatro testimonios nos recuerdan que, en un mundo cada vez más interdependiente, las ondas de choque de la crisis económica atraviesan con celeridad las fronteras (Emmett, 2009). La información que a diario nos describe la situación de la economía mundial, así como las perspectivas de recuperación en los países ricos, es como una pantalla que puede hacernos perder de vista fácilmente los costos humanos entrañados por la recesión para los que no son el centro de atención de los medios informativos. Esta recesión, desencadenada por la especulación insensata de Wall Street y las carencias de las reglamentaciones en los países ricos, está dejando su impronta en las barriadas miserables urbanas y las aldeas apartadas de los países más pobres del mundo. Sus consecuencias para los sistemas educativos son complejas y variadas, pero aplastantemente destructoras.

En un mundo cada vez más interdependiente, las ondas de choque de la crisis económica atraviesan con celeridad las fronteras

La recesión económica hace peligrar la financiación de la educación

La crisis financiera repercute en los sistemas educativos por diversos conductos. El grado de integración de los países en los mercados comerciales y financieros internacionales, la estructura del empleo, los tipos de importación y exportación y los niveles de pobreza preexistentes son, todos ellos, elementos que tienen su peso a la hora de determinar quiénes se ven afectados y por cuánto tiempo (McCord y Vandemoortele, 2009; Te Velde y otros, 2009). Para los países de ingresos bajos, el comercio es la primera correa de transmisión entre los mercados mundiales y la economía nacional. Ahora bien, los exportadores de minerales y productos básicos están sufriendo ahora el efecto combinado de la baja de los precios y la disminución de la demanda (FMI, 2009b, 2009e).

El deterioro de las perspectivas de crecimiento económico tiene consecuencias de gran alcance en la financiación de la educación. Desde el comienzo de la crisis, las previsiones sobre el crecimiento se han venido revisando a la baja regularmente. Todas las regiones en desarrollo se ven afectadas. Mientras que, antes de la crisis, se preveía que el crecimiento económico del

África Subsahariana iba a aumentar en más de un 5%, las proyecciones actuales anuncian menos de un 2%, esto es, un índice inferior al de la tasa de crecimiento de su población. Por otra parte, se había previsto que la economía de América Latina iba a experimentar una contracción en 2009 (Gráfico 1.1).

La desaceleración del crecimiento y la disminución de las actividades de importación y exportación tienen consecuencias adversas en los ingresos fiscales de los gobiernos y, por consiguiente, en el gasto público (FMI, 2009b, 2009d). Los datos relativos a los saldos presupuestarios muestran claramente las presiones que se ejercen sobre los presupuestos. Según las previsiones, el África Subsahariana, que había conseguido en 2008 un excedente fiscal, podría registrar en 2009 un déficit equivalente al 6% del Producto Interior Bruto (PIB) (FMI, 2009e). El efecto conjunto de la desaceleración del crecimiento y de la disminución de los ingresos fiscales podría provocar en 2009 pérdidas por valor de 80.000 millones de dólares y otro tanto puede ocurrir en 2010 (Cuadro 1.1). Estos ingresos perdidos se podrían haber utilizado para efectuar inversiones en ámbitos como las infraestructuras económicas, la salud y la educación.

El deterioro de las perspectivas de crecimiento económico tiene consecuencias de gran alcance en la financiación de la educación

Gráfico 1.1: Proyecciones de crecimiento del PIB real a partir de abril de 2008 en un grupo de regiones (2003-2009)

Para todas las regiones en desarrollo, las proyecciones económicas relativas al periodo posterior a la crisis se han revisado a la baja



Nota: Las regiones indicadas son las del FMI, que difieren en cierta medida de las correspondientes a la Educación para Todos.
Fuente: FMI (2009f).

La importancia del crecimiento económico para la financiación de la educación no se suele admitir plenamente. Bien es cierto que un aumento de la riqueza no trae consigo automáticamente una mejora de la educación y, a este respecto, hay que señalar que muchos países de ingresos bajos han realizado progresos extraordinarios en el campo de la educación. Sin embargo, el aumento de la renta nacional crea condiciones financieras que permiten dedicar a la educación una mayor proporción del gasto público. El crecimiento económico pone más recursos a disposición de los gobiernos gracias a la tributación. Además, la proporción de la renta nacional recaudada por el Estado tiende a aumentar a medida que la pobreza disminuye, y el crecimiento económico es una condición importante para una reducción continua de la pobreza.

El caso del África Subsahariana es instructivo. En el decenio de 1990, el estancamiento económico y el elevado volumen de la deuda externa mermaron la capacidad de los gobiernos para financiar los sistemas educativos, y el gasto per cápita en educación disminuyó en muchos países. Este panorama experimentó luego un cambio espectacular, y el gasto público asignado a la educación aumentó en un 29% en el periodo 2000-2005 (Gráfico 1.2). Esta inversión de la tendencia fue

Cuadro 1.1: Pérdida potencial de ingresos fiscales en el África Subsahariana (2008-2010)

Miles de millones dólares constantes de 2006 a PPA, a no ser que se especifique otra cosa	2008	2009	2010
Ingresos fiscales medios (en % del PIB), excluidas las donaciones (Abril de 2009)	24,7	20,8	21,6
Proyecciones anteriores a la crisis de los ingresos fiscales gubernamentales ¹	378	402	427
Proyecciones posteriores a la crisis de los ingresos fiscales gubernamentales ²	376	322	347
Pérdida potencial de ingresos fiscales debida a la crisis económica	1,4	79,8	80,3
Desaceleración del crecimiento económico	1,4	16,4	26,7
Disminución de la proporción ingresos fiscales/PIB	0,0	63,4	53,6

Notas: Estas estimaciones se basan en proyecciones de los PIB nacionales ponderados y agregados. Los países se han ponderado sobre la base de la proporción del PIB a paridad de poder de compra de la región. Las "proyecciones anteriores a la crisis" datan de abril de 2008 y las "proyecciones posteriores a la crisis" datan de abril de 2009. No se ha incluido a Somalia ni a Zimbabwe.

1. Basadas en las proyecciones del crecimiento de abril de 2008 y en las proporciones ingresos fiscales/PIB de 2008.
2. Basadas en las proyecciones del crecimiento y las proporciones ingresos fiscales/PIB ajustadas de abril de 2009.

Fuente: FMI (2008, 2009e, 2009g).

esencial para reducir el número de niños sin escolarizar y fortalecer la infraestructura de la educación. Tres cuartas partes de ese aumento se debieron directamente al crecimiento económico, y la cuarta parte restante al aumento de la recaudación fiscal y a la redistribución presupuestaria efectuada en beneficio del sector de la educación.

¿Qué va a suponer la recesión económica para la financiación de la educación en el África Subsahariana, en relación con los objetivos fijados

Muchos países de ingresos bajos han realizado progresos extraordinarios en el campo de la educación

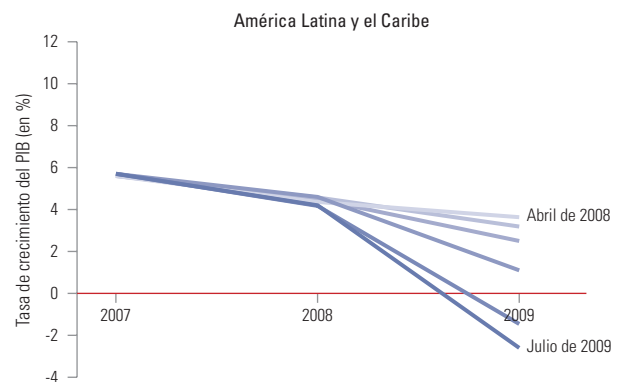
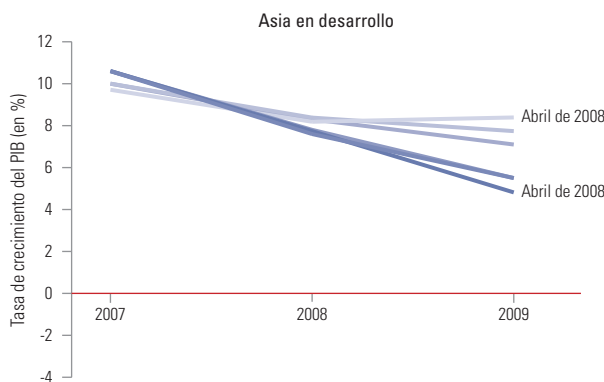
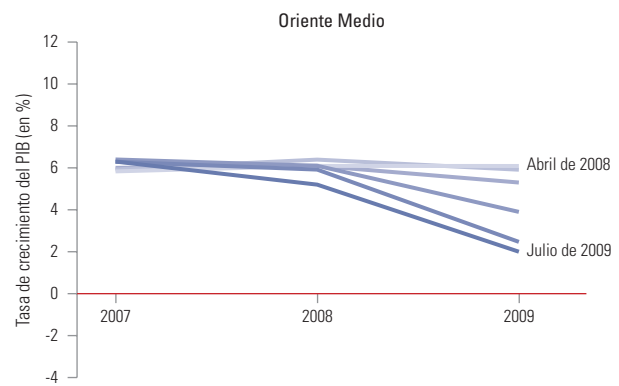
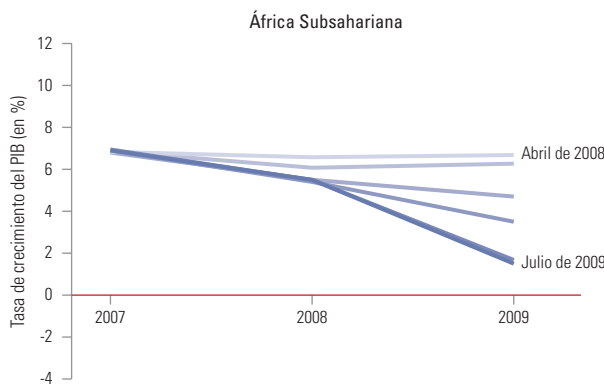
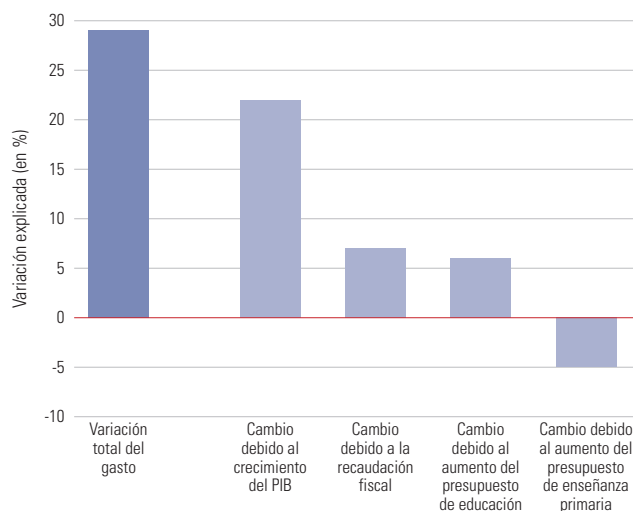


Gráfico 1.2: Importancia del crecimiento económico para la financiación de la educación

Gasto en enseñanza primaria en el África Subsahariana entre 2000 y 2005 (descomposición del crecimiento)



Fuentes: Polo de Dakar (2002, 2004, 2005, 2007); base de datos del IEU.

para 2015? Todo va a depender de la duración de la recesión, del ritmo de la reactivación, del enfoque que adopten los gobiernos en los reajustes presupuestarios y de la respuesta de los donantes de ayuda externa. En cada uno de estos ámbitos se dan muchas incertidumbres. Sin embargo, los gobiernos van a tener que establecer de todos modos sus planes de gasto público en ese contexto incierto. Una de las maneras de aprehender la amenaza potencial que se cierne sobre la financiación de la educación es contemplar un escenario en el que la proporción del gasto invertido en la educación permanezca estable, ajustándola en función de la disminución del crecimiento económico y de la disminución de la proporción entre los ingresos fiscales y el PIB (Gráfico 1.3). En lo que respecta a los recursos de los que podría verse privado el sector de la educación, ese escenario daría como resultado:

- una pérdida de más de 4.600 millones de dólares anuales por término medio en 2009 y 2010, cifra que se ha de comparar con el importe de los desembolsos de la ayuda a la educación básica de la región, estimado en 2.000 millones de dólares;
- una pérdida acumulada de unos 30.000 millones de dólares hasta 2013; y
- una pérdida de 13 dólares por alumno de primaria en 2010, que representa un 10% aproximadamente del gasto actual por alumno.

Estas cifras son tan sólo una estimación para uno de los escenarios posibles y el panorama que presentan no es forzosamente inevitable. Pese a todo, la magnitud de las posibles consecuencias en el crecimiento económico da una idea de las presiones presupuestarias a las que van a estar sometidos muchos países. Esas presiones se sitúan en el contexto del déficit ya muy considerable de la financiación externa para alcanzar los objetivos de la EPT en los países de ingresos bajos: unos 16.000 millones de dólares anuales por término medio (véase el Capítulo 2).

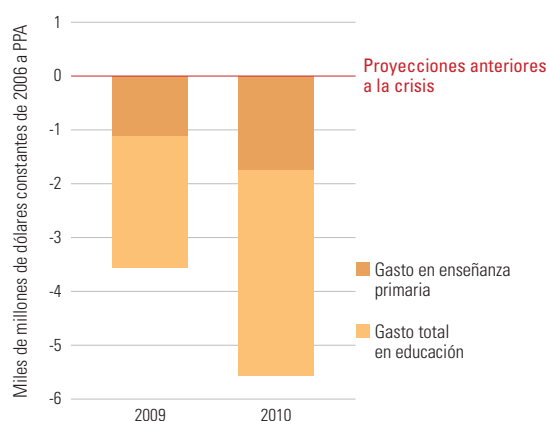
Un impacto humano más acusado

La recesión económica en los países más pobres ha tenido consecuencias directas en las familias más vulnerables. Para las personas que viven por debajo del umbral de la pobreza, o apenas por encima de éste, esto significa una mayor incertidumbre en lo que respecta a sus medios de subsistencia. Los ingresos procedentes de las remesas de fondos del extranjero están disminuyendo. Las perspectivas de empleo se están reduciendo en muchos países. Además, la recesión se ha producido después de un aumento vertiginoso de los precios alimentarios a nivel internacional, y el aumento de los niveles de pobreza ha venido a añadirse al deterioro de los indicadores de nutrición.

La conjunción de la crisis alimentaria mundial y de la crisis financiera ha empeorado el contexto para el

Gráfico 1.3: Posibilidad de que la financiación de la educación en el África Subsahariana padezca las consecuencias de la desaceleración del crecimiento económico

Estimación de la posible pérdida de ingresos para la educación en 2009 y 2010 a causa de la crisis



Notas: Las proporciones del PIB dedicadas a la educación en su conjunto y a la enseñanza primaria se han considerado constantes y en ambos casos corresponden a las proporciones medianas de 2007. La pérdida de ingresos es la diferencia entre el gasto de educación estimado a partir de las proyecciones anteriores a la crisis y el gasto en educación calculado a partir de las proyecciones más recientes, posteriores a la crisis.

Fuentes: FMI (2008, 2009g); base de datos del IEU.

La conjunción de la crisis alimentaria mundial y de la crisis financiera ha empeorado el contexto para el logro de los objetivos de la EPT

logro de los objetivos de la EPT. Entre 2003 y 2008, los precios del maíz y del trigo se multiplicaron por dos prácticamente, mientras que el del arroz se triplicaba. Bien es cierto que los precios nacionales no ha seguido el mismo rumbo de alza que los precios internacionales, pero en el África Subsahariana, por ejemplo, la inflación de los precios alimentarios se cifró en un 17% en 2008, llegando a alcanzar un 80% en Etiopía (Lustig, 2009; Von Braun, 2008). En otras regiones fueron numerosos los países que registraron índices de inflación superiores al 10%. Habida cuenta de que las familias pobres dedican la mayor parte de su presupuesto a la alimentación, el alza de los precios alimentarios las afecta muy especialmente (Banco Mundial, 2008a, 2008e). Muchas de ellas han tenido que dedicar a la alimentación recursos destinados al gasto en otros ámbitos, o han debido resignarse a pasar hambre. Entre tanto, los gobiernos han tenido que hacer frente a un alza de las facturas de las importaciones de productos alimentarios y de los costos presupuestarios de los programas de nutrición. Aunque los precios de los productos alimentarios empiezan a bajar, siguen siendo altos con respecto a los estándares observados en el último periodo histórico. A finales de 2008, los precios nacionales de los alimentos básicos en un grupo numeroso de países en desarrollo eran, por término medio, un 24% superiores a los registrados dos años antes (FAO, 2009).

La mixtura ponzoñosa del alto precio de los productos alimentarios y de la recesión económica ha dejado una honda impronta en la vida de millones de personas vulnerables. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), en 2007 el número de personas aquejadas de malnutrición en el mundo aumentó en 75 millones y en 2008 en unos 100 millones, con lo cual el número total de malnutridos del planeta ascendió a algo más de 1.000 millones (FAO, 2008). Las recientes proyecciones de la FAO para 2009 indican que, debido a la crisis financiera, el número de los malnutridos podría haber aumentado en unos 125 millones más (Headley y otros, 2009). En algunas regiones, las sequías han exacerbado la presión ya existente sobre la seguridad alimentaria a causa del alza de los precios. En Etiopía, por ejemplo, 12 millones de personas necesitan urgentemente recibir ayuda alimentaria o de otro tipo.

En China y la India, los niveles de pobreza siguen disminuyendo como consecuencia del fuerte crecimiento económico, pero el ritmo de esa disminución ha sufrido una desaceleración claramente perceptible. Según el Banco Mundial, en 2010 unos 75 millones de personas se unirán a las que ya viven por debajo del umbral de la

pobreza con 1,25 dólares diarios y otros 91 millones más a las que subsisten con 2 dólares diarios (Chen y Ravallion, 2009).

La progresión de la malnutrición y el deterioro de las perspectivas de reducir la pobreza tienen repercusiones de largo alcance en la educación. El hambre merma el desarrollo cognitivo, causando así pérdidas irreparables en las posibilidades de aprender de las personas. El plazo transcurrido entre el inicio de la malnutrición y la comprobación de un estado de raquitismo suele ser bastante largo algunas veces. Sin embargo, en algunos países como Guatemala se ha podido observar un aumento de la malnutrición entre los niños escolarizados en la enseñanza preescolar y en primaria (Von Braun, 2008). El alza de los precios alimentarios también ha tenido consecuencias importantes en la prioridad dada al gasto en educación en los presupuestos familiares. En Bangladesh, una tercera parte de las familias pobres declaran que se han visto obligadas a efectuar recortes en su gasto en educación para poder hacer frente al alza de precios de los productos alimentarios (Raihan, 2009). En Ghana y Zambia, las familias pobres señalan que han reducido la cantidad y calidad nutritiva de sus comidas y han recortado sus gastos en salud y educación (FAO, 2009). Los presupuestos gubernamentales también se han visto afectados. En septiembre de 2009, Kenya anunció que se había decidido posponer la financiación de la enseñanza gratuita para 8.300.000 alumnos de primaria y 1.400.000 estudiantes de secundaria, y que se había instado a los directores de los centros escolares a que restablecieran temporalmente el pago de derechos de escolaridad. El gobierno afirmó que ese aplazamiento se imponía a causa de los costos relacionados con los programas de alimentación de emergencia. No obstante, no cabe duda de que se podrían haber explorado otras soluciones más equitativas.

Las perspectivas cada vez menores de reducir la pobreza van a mermar gravemente los esfuerzos realizados para acelerar los progresos hacia la consecución de los objetivos de la EPT. La extensión de la pobreza significa que los padres disponen de menos recursos para sufragar la educación de sus hijos. La pobreza de las familias hace que los niños tengan que abandonar la escuela e ingresar en el mundo laboral. Para contrarrestar el impacto de la pobreza y la malnutrición crecientes será necesario reforzar los programas de protección social. Esta cuestión se trata en Capítulo 3.

El África Subsahariana –la región que más dista de alcanzar la escolarización de todos los niños en la enseñanza primaria– afronta algunas de las amenazas más graves que se ciernen sobre

La progresión de la malnutrición y el deterioro de las perspectivas de reducir la pobreza tienen repercusiones de largo alcance en la educación

Es esencial, tanto para los países ricos como para los pobres, abordar el problema de los costos humanos de la crisis actual

la educación y que guardan relación con la pobreza. Propiciados por el crecimiento económico y la reducción de la pobreza, los recientes progresos de esta región en materia de educación habían sido hasta ahora alentadores. Por primera vez, en el lapso de una generación, disminuyó la cifra de la población que vivía por debajo del umbral de la pobreza con 1,25 dólares diarios: entre 2000 y 2007 unos 4 millones de africanos lograron salir de la pobreza. No obstante, si se cumplen las previsiones de disminución de la renta per cápita en 2009, los niveles de pobreza podrían aumentar.

El aumento del desempleo está repercutiendo ya en los sistemas educativos porque los presupuestos de las familias están sometidos a fuertes presiones (Banco Mundial y FMI, 2009). En Zambia, se ha perdido aproximadamente la cuarta parte de los empleos en el sector de la minería del cobre (Te Velde y otros, 2009). También se ha comprobado un aumento del desempleo en las minas de cobre de la República Democrática del Congo como consecuencia del desmoronamiento de los precios de exportación de este metal. En estos dos países se ha señalado que trabajadores desempleados se habían visto obligados a retirar a sus hijos de la escuela (Hossain y otros, 2009; *Times of Zambia*, 2009). A menudo son las mujeres las más afectadas por el deterioro del mercado de trabajo, debido a que el empleo femenino se concentra en las industrias de exportación –confección de ropa y electrónica, por ejemplo– más duramente afectadas. Las limitaciones existentes en materia de derechos laborales y seguros sociales hacen que su vulnerabilidad sea aún mayor (Emmett, 2009; OIT, 2009b). Según los datos de que se dispone sobre la industria de la confección de ropa en Camboya, las mujeres tienen que trabajar más tiempo por un salario más reducido, lo cual tiene consecuencias negativas en el gasto para la educación de sus hijos.

Los recursos de las familias destinados a financiar la educación se han visto directamente afectados por la disminución de las remesas de fondos del extranjero. Estas remesas son un elemento esencial de las transferencias financieras de los países ricos hacia los países pobres: los 308.000 millones de dólares transferidos en 2008 superaron con creces el importe de la asistencia internacional para el desarrollo. Se prevé una disminución del 7% en los flujos de esas remesas para 2009 (Ratha y otros, 2009). Esa reducción y sus efectos globales serán desiguales. La disminución de los flujos hacia América Latina y el Caribe es una consecuencia tardía de la recesión en los Estados Unidos: en El Salvador y México se ha registrado una baja de más del 10% en las remesas (Orozco, 2009). En Ghana y Kenya las bajas observadas han sido de una magnitud similar (FMI, 2009b). En algunos países el

impacto será muy acusado. En diez naciones del África Subsahariana –entre las que se cuentan Etiopía, Kenya, Liberia, Senegal, Sierra Leona y Uganda– las remesas de fondos del extranjero representan más del 5% del PIB, y en Lesotho esa proporción alcanza el 20% (Comité de los Diez, 2009). Además, cabe señalar que la disminución global de las remesas y el aumento del desempleo en las zonas urbanas han hecho que las transferencias hacia las zonas rurales se estén reduciendo.

Aunque muchos de los elementos de información sobre el impacto de estos fenómenos recientes son anecdóticos, lo que sí es cierto es que apuntan en una dirección preocupante. Las remesas de fondos del extranjero son con frecuencia esenciales para que las familias cubran su gasto en educación. Datos empíricos recogidos en Ghana y Uganda muestran que hasta un cuarto de los ingresos generados por las remesas se destinan a la educación, lo cual permite prever reducciones importantes en las inversiones de las familias en este ámbito (Te Velde y otros, 2009). En El Salvador y Haití, dos países en los que el dinero enviado desde los Estados Unidos contribuye considerablemente a pagar los gastos de educación, los padres señalan que cada vez tropiezan con más dificultades para mantener a sus hijos escolarizados a causa de la disminución de las remesas (Grogg, 2009; Thomson, 2009). Pero no es solamente la baja de las transferencias internacionales la que perjudica a la educación. En China, el desempleo ha obligado a veinte millones de emigrantes instalados en las zonas urbanas a regresar a las comarcas rurales, y la fuente de los recursos financieros anteriormente enviados para pagar los gastos de educación se ha secado por completo (Mitchell, 2009).

Lo que sabemos sobre las anteriores recesiones y otros choques económicos externos nos muestra hasta qué punto es esencial, tanto para los países ricos como para los pobres, abordar el problema de los costos humanos de la crisis actual. La crisis financiera padecida por el Asia Oriental en 1997 provocó retrocesos considerables en la salud y la educación de los niños (Ferreira y Schady, 2008; Harper y otros, 2009). En Indonesia, la mortalidad infantil aumentó y la proporción de niños sin escolarizar se multiplicó por dos en 1998 (Frankenberg y otros, 1999; Paxton y Schady, 2005a). Asimismo, el número de niños de la calle aumentó en grandes proporciones (Harper y otros, 2009). La sequía y la irregularidad de las lluvias también provocaron retrocesos similares en el África Subsahariana (Jensen, 2000; Banco Mundial, 2007c). Pero no todos los efectos en la educación son tan directos como éstos. En algunos países –en particular, en los de ingresos medios– la escolarización aumenta durante las crisis, en parte debido a

que el aumento del desempleo y la baja de los salarios hacen que el trabajo infantil sea menos rentable (Ferreira y Schady, 2008). No obstante, el impacto global es perjudicial para la educación por doquier.

El desafío que se plantea hoy a los encargados de la elaboración de políticas es evitar los errores cometidos en las crisis anteriores. Teniendo en cuenta que los efectos de la recesión económica afectan a un mayor número de familias, las que carecen de recursos suficientes para soportar el choque pueden verse arrastradas hacia una espiral descendente. Las estrategias a corto plazo consistentes en recortar el gasto dedicado a la salud, la nutrición y la educación pueden tener efectos muy perniciosos a largo plazo, tanto para los individuos como para la sociedad en su conjunto. Los gobiernos y la comunidad internacional pueden limitar esos efectos invirtiendo en protección social. Como quiera que sea, la lección coherente que se debe sacar de las crisis precedentes es la siguiente: anticiparse y prevenir la crisis, invirtiendo en protección social, resulta mucho más eficaz que tratar de remediarla cuando ya ha estallado.

La importancia del seguimiento presupuestario

Muchos gobiernos de países de ingresos bajos están revisando sus planes de gasto público para hacer frente a presiones presupuestarias cada vez más fuertes. Su margen de maniobra depende de una serie de factores, entre los que figuran el saldo presupuestario anterior a la crisis, las perspectivas de reactivación económica y las opciones de financiación a nivel nacional e internacional. El impacto de los reajustes presupuestarios en los planes de gasto público en educación variará en función de las circunstancias y las opciones políticas. Esas opciones comprenden, entre otras, los recortes presupuestarios en términos reales, la revisión a la baja de los aumentos previstos, o el mantenimiento de los planes de gasto actuales mediante un aumento de los ingresos fiscales y una redistribución interna del presupuesto. Las decisiones que se adopten a lo largo del próximo año tendrán hondas repercusiones en la financiación de la educación. Los recortes del gasto público o la fijación de topes por debajo del nivel previsto de gasto público se traducirán, en última instancia, en una disminución de la construcción de aulas y de la contratación y formación de docentes, así como en un aumento del número de niños sin escolarizar.

Las prácticas actuales en materia de seguimiento no permiten un rastreo adecuado de los procedimientos de elaboración de decisiones en el plano presupuestario. A nivel internacional, se dispone

de datos que dan cuenta exhaustivamente del gasto público en los diferentes países, pero con un retraso notable. Por ejemplo, los datos utilizados en el presente Informe corresponden al gasto público efectuado en 2007. Aunque esta información es esencial para efectuar el seguimiento de las tendencias generales que se han dado después del Foro de Dakar, no arroja luz alguna sobre la orientación de los planes de gasto público que van a configurar el futuro.

Esta laguna de información no tiene razón de ser. En efecto, la mayoría de los países cuentan no sólo con datos disponibles sobre el ejercicio presupuestario en curso, los de años anteriores y sus eventuales revisiones, sino también con documentos de estudio. El problema es que las organizaciones internacionales o regionales no los acopian ni publican. Según se explica en un análisis de los presupuestos de educación de los países del África Subsahariana efectuado para el presente Informe, "si se tiene en cuenta cuánto se recalca la importancia que tiene el seguimiento de los progresos, es muy chocante [...] que no se pueda disponer todavía de una base de datos para analizar el gasto en educación" (Martin y Kyrili, 2009, pág. 14). La crisis actual hace aún más urgente la necesidad de colmar esta laguna.

A este respecto, se puede sacar una conclusión importante: la UNESCO debería llevar a cabo una labor mucho más eficaz en lo que respecta al seguimiento del gasto público en educación del año en curso y al examen de las revisiones efectuadas en los planes de gasto para el futuro¹. Por conducto de las oficinas regionales de la Organización y del Instituto de Estadística de la UNESCO, se podrían crear redes regionales que agruparan a las direcciones de los ministerios de educación encargadas de la planificación y el presupuesto. Para reforzar más el seguimiento, podrían participar también en esas redes los coordinadores de las estrategias nacionales de reducción de la pobreza, así como los funcionarios de los ministerios de hacienda encargados de la supervisión de las estrategias de gasto a plazo medio.

Para evaluar las amenazas que se ciernen sobre la financiación de la EPT, el equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* encargó a Development Finance International que estudiara

1. El Sector de Educación de la UNESCO ha empezado a tomar algunas medidas en esta dirección. En marzo de 2009, efectuó una "encuesta rápida" para acopiar información sobre el gasto público en educación. Se invitó a algunos profesionales de la plantilla de la UNESCO a cumplimentar un cuestionario para conocer sus estimaciones de los planes presupuestarios nacionales. Por desgracia, con este modo de proceder no se lograron informaciones exactas sobre los datos presupuestarios, los planes de gasto y las repercusiones de crisis financiera. La UNESCO ha admitido que es necesario acopiar información más rigurosa y actualizada sobre los datos relativos a los ejercicios presupuestarios del año en curso (UNESCO, 2009b).

Las estrategias a corto plazo pueden tener consecuencias nefastas a largo plazo, tanto para los individuos como para la sociedad en su conjunto

Es fundamental seguir de muy cerca el gasto real en educación y las restricciones de que pueda ser objeto

los presupuestos de 2009 de 37 países de ingresos bajos del África Subsahariana (Martin y Kyrili, 2009). Se debe considerar que ese estudio es un trabajo parcial y preliminar. Es parcial, porque sólo se pudo disponer de datos detallados y coherentes del gasto en educación inscrito en los presupuestos de 2009 de 12 países, y es preliminar porque los documentos presupuestarios consultados se basaban en la situación anterior a la crisis. Los rasgos generales de los presupuestos de los países estudiados se presentan resumidamente en los cuatro apartados siguientes:

- *Planes para aumentar el gasto en educación en conexión con el PIB y el presupuesto general.* Cinco de los 12 países estudiados se hallan en este caso: Burkina Faso, Liberia, Mozambique, Sierra Leona y Zambia. Liberia, Sierra Leona y Zambia habían previsto asignar a la educación una parte considerable de sus presupuestos en expansión. En Mozambique, se había proyectado aumentar considerablemente el porcentaje del PIB dedicado al gasto en educación, pero asignándole solamente una porción marginal del presupuesto nacional, lo cual reflejaba la intención de aumentar el gasto destinado a sectores distintos del sector social. Cabe señalar que los gobiernos de algunos de estos países han expresado inquietudes en lo que respecta a su capacidad de financiar el gasto previsto para la educación. Por ejemplo, en un informe de mayo de 2009 sobre la situación en Mozambique se estimaba que los ingresos fiscales serían inferiores en un 1,3% a los indicados en el presupuesto aprobado, lo cual podría afectar negativamente a los planes de gasto.
- *Planes para mantener el gasto en educación a su nivel actual en conexión con el PIB y el presupuesto general.* Kenya y Uganda son los dos países que entran en esta categoría. Aunque ambos han aumentado considerablemente los recursos financieros destinados a la educación en el transcurso de los últimos años, es posible que los problemas derivados de la crisis obstaculicen la aplicación de sus planes.
- *Planes para incrementar la proporción del PIB destinada al gasto en educación, manteniendo o reduciendo la proporción del presupuesto nacional asignada a la educación.* Los países interesados son Lesotho, Rwanda y la República Unida de Tanzania. Lesotho había proyectado aumentar la proporción del PIB destinada al gasto en educación, manteniendo la proporción del presupuesto nacional asignada a este gasto. Rwanda había previsto también aumentar la proporción del PIB destinada al gasto en educación, pero disminuyendo levemente la proporción del

presupuesto nacional asignada a este gasto, debido a la canalización de recursos más importantes hacia la agricultura y las infraestructuras. La República Unida de Tanzania había planeado mantener la proporción del PIB destinada al gasto en educación, pero disminuyendo la proporción del presupuesto nacional asignada a este gasto, ya que su estrategia de reducción de la pobreza implica un aumento espectacular del gasto público dedicado a la agricultura, las infraestructuras y el agua. Todos estos planes son sumamente vulnerables a las tensiones económicas, que podrían acarrear cambios en los esquemas de reparto del presupuesto en detrimento de la educación básica. Por ejemplo, ante la amenaza de un aumento del desempleo, Lesotho ha modificado sus prioridades en el gasto en educación, dando a la enseñanza técnica y profesional más importancia que a la enseñanza preescolar y la primaria.

- *Planes para reducir la proporción del PIB y la del presupuesto nacional destinadas a la educación.* Los dos países que entran en esta categoría son Benin y Ghana. En Benin, los recortes presupuestarios previstos eran el resultado de la reasignación del gasto público a sectores distintos de la educación y otros sectores sociales. En Ghana, estos planes no habían sido tanto el resultado directo de la crisis económica como la consecuencia de la crisis presupuestaria nacional legada por el anterior gobierno. En ambos casos, es probable que un estancamiento o una disminución del crecimiento económico agravará esos recortes, disminuyendo considerablemente los escasos recursos disponibles para el gasto en educación. Benin corre el peligro de que sus grandes progresos de los últimos años hacia la universalización de la enseñanza primaria –presentados en el Capítulo 2– experimenten un retroceso. En Ghana, la labor realizada en el norte del país para acabar con la marginación podría sufrir una merma considerable (véase el Capítulo 3).

Esta panorámica tiene aspectos positivos y negativos. El aspecto positivo es que la información actualmente disponible indica que no son numerosos los gobiernos que están recortando el gasto en educación. El aspecto negativo es que las modificaciones presupuestarias pueden ser peores de lo que se puede deducir de los análisis presupuestarios actuales. La mayoría de los presupuestos de los países de ingresos bajos del África Subsahariana estudiados por Development Finance International fueron aprobados por los parlamentos a finales de 2008, esto es, antes de que la crisis hubiese causado un impacto importante en las economías nacionales. Las revisiones de los presupuestos a mitad del ejercicio podrían conducir a reajustes muy

importantes. Por eso, es fundamental seguir de muy cerca el gasto real en educación y las restricciones de que pueda ser objeto. Se deben evaluar cuidadosamente no sólo las revisiones oficiales de los presupuestos de 2009 y de los planes de gasto efectuadas en un contexto cambiante de los recursos fiscales, sino también las discrepancias que se puedan dar entre las asignaciones previstas inicialmente en esos presupuestos y el gasto efectivo. No obstante, lo más probable es que la totalidad del impacto de la crisis sólo se pueda evaluar en 2010. Se tiene ya información de que los presupuestos se están revisando en algunos países. En Zambia, por ejemplo, el hundimiento de los precios del cobre ha hecho que el gobierno suprima una tributación excepcional impuesta a las empresas mineras que estaba destinada a financiar un incremento del gasto en educación y de otros gastos sociales (Te Velde y otros, 2009).

Es importante que el seguimiento de los presupuestos se base en elementos de referencia adecuados. Se ha insistido mucho hasta ahora en el hecho de que son relativamente pocos los países de ingresos bajos que han efectuado recortes en el gasto público en general, y más concretamente en el gasto destinado al sector social prioritario. No cabe duda de que esto es un elemento positivo, pero en última instancia lo importante para progresar hacia la consecución de las metas de la EPT y otros objetivos más generales del desarrollo humano es saber si los incrementos previstos del gasto público van a verse comprometidos. En muchos países de ingresos bajos, los gobiernos han establecido planes a plazo medio para el gasto en educación que suelen formar parte de estrategias más vastas de reducción de la pobreza apoyadas por donantes de ayuda. Esos planes guardan relación con la construcción de aulas, la contratación de docentes, la compra de material didáctico y algunos programas educativos especiales para niños marginados. Estas actividades apuntan a su vez a objetivos específicos con miras a escolarizar a los niños y mejorar la calidad de la educación. En la medida en que las presiones ejercidas sobre los presupuestos se traduzcan en niveles de gasto inferiores a los planeados, toda perspectiva de acelerar los progresos hacia el logro de los objetivos fijados en Dakar se verá comprometida.

Lo que ocurre más allá del sector de la educación también reviste una importancia fundamental. Los progresos en el ámbito de la educación dependen inevitablemente de lo que se produzca en otros sectores clave, como la salud materna e infantil, o el agua y el saneamiento. La respuesta a la crisis, tanto a nivel nacional como internacional, debe traducirse en una estrategia integrada de protección del desarrollo humano en un amplio frente. □

Ampliar el "espacio fiscal", una prioridad de la Educación para Todos

La expresión "espacio fiscal" designa un factor que tiene hondas repercusiones en la capacidad de los gobiernos para financiar programas sociales y económicos de importancia vital. Dicho sea más simplemente, es el margen de maniobra de que se dispone en el presupuesto nacional. Los impuestos son la fuente primordial de financiación del gasto público, pero los gobiernos pueden recurrir también a otras medidas para obtener ingresos, por ejemplo los empréstitos nacionales e internacionales, la emisión de moneda y, en el caso de los países más pobres, la ayuda internacional. Las opciones que se ofrecen a los gobiernos son muy diversas, pero en los países de ingresos más bajos son muy limitadas.

El "espacio fiscal" define los parámetros presupuestarios dentro de los cuales deben actuar los gobiernos. El Fondo Monetario Internacional (FMI) lo define como "el margen de que dispone un gobierno en el presupuesto para poder proveer recursos destinados a conseguir un fin deseado, sin poner en peligro la estabilidad de su posición financiera o de la economía" (Heller, 2005, pág. 32). Otros enfoques menos tecnocráticos del "espacio fiscal" incluirían la financiación de objetivos de desarrollo humano más vastos, de los que formaría parte la EPT (Roy y otros, 2007). En el contexto de la recesión mundial, el problema con que tropiezan los gobiernos es utilizar los presupuestos nacionales para incrementar la demanda, estabilizar los sistemas financieros y mantener las inversiones sociales fundamentales, a pesar de que la base de los ingresos fiscales se reduzca.

Los países ricos han reaccionado ante la crisis financiera explotando el "espacio fiscal" en proporciones colosales. En un momento en que sus economías se contraían y sus sistemas financieros exigían ayuda y en que aumentaban las demandas de gasto público en favor del bienestar social, fue la política presupuestaria la que proporcionó el incentivo más importante. Se prevé que los déficits fiscales globales alcancen hasta seis puntos porcentuales del PIB, y que el gasto se financie con un aumento importante de la deuda pública². Todo esto se ha hecho en gran parte para poner a flote los sistemas bancarios³. Aunque no sean

Los progresos en el ámbito de la educación dependen inevitablemente de lo que se produzca en otros sectores clave, como la salud materna e infantil, o el agua y el saneamiento

2. Se prevé que, por término medio, la deuda pública va a pasar del 70% del PIB de una economía avanzada en 2008 a un 100% en 2010 (FMI, 2009g).

3. Las inyecciones de capital y las garantías de deuda y activos representaban el 44% del PIB del Reino Unido y el 7% del PIB de los Estados Unidos en junio de 2009 (Martin y Kyrili, 2009).

A diferencia de los países ricos, la mayoría de los países en desarrollo no disponen de presupuestos nacionales que permitan un margen de maniobra

estrictamente comparables, en términos financieros, los flujos de fondos destinados a sacar de apuros a los bancos y los flujos de fondos de la ayuda al desarrollo, el contraste entre las sumas movilizadas en uno y otro caso es asombroso: los cuatro programas principales de garantía de activos para los bancos comerciales han obligado a los gobiernos del Reino Unido y los Estados Unidos a contraer obligaciones potenciales por valor de 786.000 millones de dólares, esto es una suma siete veces superior al importe total de la ayuda internacional al desarrollo⁴.

La política presupuestaria ha desempeñado también un papel más amplio en las economías avanzadas. El gasto público se ha utilizado para apoyar la demanda y abrir el mercado crediticio, creando así un incentivo anticíclico para la reactivación económica. Muchos gobiernos han utilizado este gasto para reforzar las infraestructuras sociales y educativas. En los Estados Unidos, la *American Recovery and Reinvestment Act* (ARRA), aprobada por el Congreso en febrero de 2009, prevé inyectar en la economía 789.000 millones de dólares con miras a su incentivación. Esta incentivación tiene también por objeto evitar una crisis de financiación de la educación que podría haber desembocado en el despido de miles de docentes y el cierre de muchas escuelas (Recuadro 1.1).

A diferencia de los países ricos, la mayoría de los países en desarrollo se ven obligados a actuar en un contexto fiscal sumamente restringido. Algunos de esos países –por ejemplo, China y la India– han estado en condiciones de contrarrestar el impacto de la crisis aumentando el gasto público, pero la mayoría de los países más pobres caminan por la cuerda floja en el plano presupuestario. Se estima que los índices globales de ingresos fiscales van a disminuir en una buena mitad de los países de ingresos bajos, y en una cuarta parte de ellos esa disminución será superior al 2% del PIB (FMI, 2009c). Entre tanto, surgen presiones de origen diverso para aumentar el gasto, debido en particular a la necesidad de financiar programas de protección social. La conjunción de la limitación del “espacio fiscal” y de la disminución de los ingresos fiscales puede traducirse en reajustes penosos del gasto público, incluso en el ámbito de la educación.

En el trabajo realizado por Development Finance International para el presente Informe se han examinado las dimensiones del “espacio fiscal” de que disponen 37 países de ingresos bajos del África Subsahariana que tropiezan con problemas para

financiar la educación⁵ (Martin y Kyrili, 2009). Esta “evaluación del espacio fiscal” comienza definiendo una serie de “umbrales de viabilidad” basados en datos internacionales comparables en tres ámbitos esenciales: el endeudamiento a nivel nacional e internacional, la movilización de los ingresos fiscales y la ayuda⁶.

- *Niveles de endeudamiento viables.* Habida cuenta de la larga historia de endeudamiento externo excesivo de la región, para la mayoría de los países de ingresos bajos del África Subsahariana supone un gran riesgo contraer préstamos en los mercados internacionales. En la evaluación se establece un umbral de la deuda externa basado en el “Marco de Viabilidad de la Deuda” elaborado por el FMI y el Banco Mundial. En lo que respecta a la deuda externa, la evaluación utiliza indicador de umbral del FMI, esto es, un valor nominal de la deuda que no sobrepasa el 15% del PIB.
- *Niveles de ingresos fiscales nacionales viables.* Recaudar más ingresos fiscales es otro de los medios de que disponen los gobiernos para conseguir recursos destinados al gasto público. Los países africanos de ingresos bajos han dado un gran paso adelante en este ámbito, aumentando los impuestos y ampliando la base tributaria, pero es bien sabido que el incremento de la recaudación de impuestos tiene sus límites. Los gobiernos no deben desincentivar las inversiones ni generar presiones deflacionistas, sobre todo en la coyuntura económica actual. A falta de un indicador de umbral viable, la evaluación recurre a un indicador de “esfuerzo aceptable” en lo referente a la recaudación de ingresos fiscales, fijado en un 17% del PIB (excluyendo las donaciones). Este es uno de los criterios de convergencia de la zona del franco de la Comunidad Financiera de África (CFA).
- *Niveles de ayuda internacional viables.* La obtención de más ayuda externa es otro de los medios de que disponen los países africanos de ingresos bajos para ampliar el “espacio fiscal”. Aunque los flujos de la ayuda a África hayan aumentado considerablemente en los últimos años, siguen siendo muy inferiores a las promesas globales formuladas en 2005 y a las promesas específicas de ayuda a la educación formuladas el año 2000 (véase el Capítulo 4). Algunos estudios han demostrado que una

4. Esos cuatro programas atañían al Citigroup, el Royal Bank of Scotland, el Lloyds y el Bank of America (Panetta y otros, 2009).

5. Los países en cuestión son los que el Banco Mundial ha clasificado en la categoría “AIF exclusivamente”, esto es, los que sólo pueden pretender a la obtención de los préstamos en condiciones preferentes otorgados por la Asociación Internacional de Fomento (AIF). Camerún, Djibuti y la República Democrática del Congo figuran en esa lista, aunque datos más recientes publicados por el Banco Mundial sitúan a estas tres naciones en la categoría de países de ingresos medios bajos.

6. Para más detalles sobre los umbrales, véase Martin y Kyrili (2009).

Recuadro 1.1: El plan de salvamento de Obama – Proteger la educación durante la recesión

Los gobiernos de los países en desarrollo han recurrido a los presupuestos nacionales para contrarrestar los efectos de la recesión económica. En los Estados Unidos, la *American Recovery and Reinvestment Act* (ARRA) de febrero de 2009 tiene por objeto servir de plataforma para una recuperación rápida y proteger la infraestructura socioeconómica, dando a la educación una prioridad elevada.

La ARRA trata de transformar la amenaza que la recesión supone para la educación en una ventaja para esta última. Habida cuenta de que la hacienda pública padecía las consecuencias de la desaceleración del crecimiento económico y del aumento del gasto público en otros sectores, el gasto dedicado a la educación corría peligro en muchos Estados. Miles de docentes se veían ante la perspectiva de ser despedidos. La ARRA ha permitido que el gobierno federal se introduzca por la brecha abierta por la disminución considerable de la financiación pública de los Estados, que cubre el 90% aproximadamente del gasto en educación. Así, se van a inyectar unos 130 mil millones de dólares en la educación y en los presupuestos conexos con ella, a fin de estabilizarlos y ampliar la oferta de oportunidades de educación a los niños de medios sociales desfavorecidos. Las medidas más importantes adoptadas son las siguientes:

- Los Estados federados se van a beneficiar de 39.500 millones de dólares asignados a las escuelas públicas y las instituciones de enseñanza superior a título del fondo de "estabilización financiera de los Estados".
- Se van a destinar 22.000 millones de dólares a los proyectos de construcción y mejora de centros docentes.
- La financiación de los programas específicamente destinados a la educación especial y los niños de medios sociales más desfavorecidos se incrementará en 25.200 millones de dólares aproximadamente. La ARRA aumentará el gasto previsto para el año fiscal en el Título 1

–esto es, el gasto destinado a un conjunto de programas de clases especializadas para mejorar el aprendizaje en las escuelas con una alta concentración de niños pobres– que pasará de 14.500 a 20.000 millones de dólares. El gasto dedicado a la educación de los niños discapacitados aumentará de 11.000 a 17.000 millones de dólares.

- Los programas de enseñanza preescolar *Head Start* y *Early Head Start* recibirán una dotación suplementaria de 2.100 millones de dólares.
- Se han asignado unos 4.300 millones de dólares al fondo *Race to the Top* que tienen por objeto contratar y retener en la profesión docente a los docentes eficaces y mejorar el nivel de las escuelas con resultados insuficientes.

La ARRA ha suscitado un amplio debate sobre las funciones respectivas del gobierno federal y los Estados en la financiación de la educación. Con el aumento previsto del presupuesto discrecional del Departamento de Educación federal –que va a pasar de los 60.000 millones de dólares de que disponía en 2008 a 146.000 millones de dólares en 2010, se ha modificado espectacularmente el equilibrio entre la financiación federal y la de los Estados. Sin estas medidas financieras de emergencia, miles de docentes habrían perdido su empleo, muchas escuelas habrían cerrado sus puertas y la calidad de la educación se habría deteriorado. Un miembro del Congreso dijo a este respecto: "No podemos permitir que el sistema educativo se desmorone. Tenemos el deber de aportar a los centros docentes un apoyo de esta magnitud".

Los países más pobres del mundo tampoco pueden permitir que sus sistemas educativos se desmoronen, pero a diferencia de los países ricos la mayoría de ellos no disponen de los recursos presupuestarios necesarios para prestarles el apoyo que conjure el peligro de desmoronamiento.

Fuentes: Departamento de Educación de los Estados Unidos (2009); National Education Association (2009); Dillon (2009).

En los Estados Unidos se van a inyectar unos 130.000 millones de dólares en la educación y en los presupuestos conexos con ella

excesiva dependencia de la ayuda puede tener consecuencias perniciosas para el crecimiento económico y la gobernanza, pero no existen parámetros para establecer claramente el nivel de ayuda viable. Basándose en los datos aportados por algunos estudios recientes, la evaluación de Development Finance International da por supuesto que los países en los que el nivel de ayuda recibida supera el 25% del Ingreso Nacional Bruto (INB) carecen de margen para incrementar su dependencia de la ayuda.

Estos tres pilares de viabilidad no se pueden contemplar por separado. Aun cuando un país esté en condiciones de conseguir más financiación

mediante préstamos o ayuda, puede tomar la decisión de no explotar ese "espacio fiscal" debido al riesgo de inestabilidad macroeconómica que podría resultar. La evaluación del "espacio fiscal" supone, por consiguiente, un examen del saldo presupuestario y de la inflación.

La evaluación del "espacio fiscal" global se efectúa en dos etapas. En la primera, sobre la base de los correspondientes umbrales fijados se determina la capacidad de cada país para obtener y utilizar recursos financieros por uno de los tres medios antedichos: endeudamiento, ingresos fiscales nacionales y ayuda internacional. Se estima que los países situados por debajo de los tres umbrales

El incremento de la ayuda internacional es el medio que ofrece más posibilidades a corto plazo para ensanchar el "espacio fiscal"

disponen de un amplio "espacio fiscal"; los que presentan limitaciones en uno de los indicadores se catalogan como países con espacio medio; los que se hallan en esa situación con respecto a dos indicadores se clasifican como países con espacio escaso; y los que presentan limitaciones en los tres indicadores se incluyen en la categoría de los que cuentan con un "espacio fiscal" nulo. En la segunda etapa, se ajustan los resultados así obtenidos teniendo en cuenta los otros dos indicadores de control mencionados: el saldo presupuestario y la inflación⁷.

En el Cuadro 1.2 se presentan los resultados. Una vez efectuados los ajustes relativos a los déficits financieros y los riesgos de inflación, resulta que cinco países no disponen de "espacio fiscal" alguno. En el otro extremo de la clasificación, hay cuatro países que disponen de un espacio amplio y pueden, por lo tanto, optar por los tres medios de financiación. Once países disponen de un espacio medio y otros diecisiete de un espacio reducido, lo cual significa que pueden recurrir a dos o uno, respectivamente, de los medios mencionados. Un análisis más detallado muestra la existencia de una serie de opciones diversas, en función de las circunstancias de cada país, y pone de relieve las soluciones por las que pueden optar los gobiernos y la comunidad internacional en lo que respecta al tipo de recursos susceptibles de ser utilizados para salvaguardar el gasto prioritario en el ámbito de la educación y en otros sectores (Gráfico 1.4).

- *La ayuda internacional.* Veinticinco países disponen de "espacio fiscal" suficiente para recurrir más a la asistencia para el desarrollo y once países no disponen de alternativas a nivel

nacional. Eso quiere decir que un incremento de los flujos de ayuda es el medio primordial para que los países africanos de ingresos bajos puedan evitar recortes en los presupuestos de los sectores sociales de alta prioridad y mantener sus planes de gasto público.

- *Los ingresos fiscales nacionales.* Unos quince países están en condiciones de recaudar más ingresos fiscales sin traspasar el umbral del 17% del PIB fijado como norma, pero una tentativa de aumentar la tributación en plena recesión económica aguda puede comprometer las perspectivas de reactivación económica.
- *El endeudamiento.* Son entre 11 y 14 los países que podrían contraer más préstamos sin sobrepasar el nivel de viabilidad global de su deuda. No obstante, un examen del importe conjunto de la deuda externa y la deuda interna permite percatarse de que el margen para la contracción de nuevos préstamos es limitado.

De esta evaluación se puede sacar una lección fundamental sobre la política que conviene adoptar: el incremento de la ayuda internacional es el medio que ofrece más posibilidades a corto plazo para ensanchar el "espacio fiscal". Una intervención rápida de magnitud suficiente podría proporcionar los recursos presupuestarios necesarios para evitar reajustes del gasto público que podrían redundar en perjuicio del sector de la educación y otros sectores. Es fundamental proporcionar esta ayuda antes de que las presiones ejercidas sobre los presupuestos transformen la crisis financiera en una crisis a largo plazo e irreversible de desarrollo humano, con todas las consecuencias que esto entrañaría para los progresos en la educación. □

Cuadro 1.2: Espacio fiscal disponible en un grupo de países del África Subsahariana

Amplio (4 países)	Medio (11 países)	Reducido (17 países)	Ninguno (5 países)
Malí, República Unida de Tanzania, Rwanda y Uganda,	Benin, Burkina Faso, Camerún, Chad, Comoras, Lesotho, Madagascar, Mozambique, Níger, Nigeria y República Centroafricana	Congo, Côte d'Ivoire, Djibuti, Eritrea, Etiopía, Gambia, Guinea, Guinea-Bissau, Kenya, Malawi, Mauritania, Santo Tomé y Príncipe, Senegal, Sierra Leona, Sudán, Togo y Zimbabwe	Burundi, Ghana, Liberia, República Democrática del Congo y Zambia

Fuente: Martin y Kyrili (2009).

7. Se parte del supuesto de que un país no debe endeudarse y tiene que recurrir a la ayuda internacional, cuando su déficit fiscal es superior al 3% del PIB. En efecto, un mayor endeudamiento en este caso podría tener efectos inflacionistas perniciosos. De la misma manera, un aumento de la ayuda en un país que ha alcanzado un nivel de "esfuerzo aceptable" en la recaudación de ingresos fiscales, podría generar un aumento de la inflación, mientras que una explotación del margen de recaudación fiscal del que disponga podría neutralizar los efectos inflacionistas.

Gráfico 1.4: Muchos países carecen de margen de maniobra suficiente en materia de gestión presupuestaria, pero podrían recurrir a una ayuda más importante

Opciones políticas posibles para incrementar los recursos y proteger el gasto en el sector social en un grupo de países del África Subsahariana (2009)



Fuente: Martin y Kyrili (2009).

La respuesta internacional: descuido del aspecto humano

Una gran parte de lo que se ha presentado como financiación "nueva y adicional" es tan sólo una ayuda reacondicionada o reprogramada

Está ampliamente admitido que la crisis financiera hace peligrar la consecución de los objetivos en materia de desarrollo humano acordados por la comunidad internacional. En el comunicado publicado por el G-20 en abril de 2009 se reconocían las "dimensiones humanas" de ese peligro en términos particularmente exentos de ambigüedad (Grupo de los Veinte, 2009, párrafo 25):

Reconocemos que la crisis actual tiene un impacto desproporcionado para los más vulnerables en los países más pobres y reconocemos nuestra responsabilidad colectiva para mitigar el impacto social de la crisis y minimizar los daños a largo plazo que pueda sufrir el mundo.

En las reuniones internacionales sucesivas se ha reiterado esta preocupación. Por ejemplo, en la cumbre del G-8 celebrada en julio de 2009 en L'Aquila (Italia), los gobiernos de los países más ricos del mundo declararon que su atención seguía centrada en las consecuencias humanas y sociales de la crisis: "Estamos resueltos – afirmaban en su comunicado – a tomar las medidas necesarias para atenuar el impacto de la crisis en los países en desarrollo y seguirles ayudando a realizar los Objetivos de Desarrollo del Milenio" (Grupo de los Ocho, 2009c, párrafo 6). No obstante, cabe preguntarse en qué medida los dirigentes políticos de los países causantes de la crisis cumplen con su "responsabilidad política" para atenuar los efectos de ésta.

Se han movilizado recursos financieros a gran escala, tanto a nivel nacional como internacional. Los países de economía avanzada han gastado unos 10 billones de dólares para poner a flote sus sistemas financieros suministrando capitales, garantías de préstamos, financiación y dispositivos de protección de activos. Esta cifra corresponde *grosso modo* al 30% de los PIB de todos esos países. En el marco del plan de recuperación del G-20, se ha recurrido al FMI para aumentar las liquideces mundiales y reforzar los sistemas financieros frágiles. Esta respuesta a nivel nacional e internacional ha desempeñado un papel fundamental para conjurar una crisis mundial más seria y crear las condiciones necesarias para la reactivación económica. Después de una grave recesión mundial, el crecimiento económico ha vuelto a ser positivo a medida que las intervenciones financieras de todo tipo de los poderes públicos apoyaban la demanda y reducían los riesgos

financieros. No obstante, según las evaluaciones efectuadas, la ayuda prestada a los países pobres es insignificante.

Las cifras sobre la financiación mundial puestas en primer plano han ocultado tres problemas. En primer lugar, se ha dejado ampliamente de lado a los países más pobres (Woods, 2009b). El Presidente del Banco Africano de Desarrollo ha dicho a este respecto que "los países de ingresos bajos sólo van a percibir con cuentagotas una pequeña proporción de los recursos anunciados en la cumbre del G-20 de Londres" (Karebuka, 2009). En segundo lugar, la mayor parte de esos escasos recursos van a llegar demasiado tarde a los países más pobres y serán concedidos en condiciones que no corresponden a sus necesidades de financiación.

El tercer problema estriba en el hecho de que una gran parte de lo que se ha presentado como financiación "nueva y adicional" es tan sólo una ayuda reacondicionada o reprogramada. La cortina de humo con la que se ha presentado la situación financiera oculta el fracaso colectivo de los países desarrollados en la empresa de proporcionar con decisión el volumen de recursos apropiado. Bien es cierto que se han movilizado algunos recursos nuevos, sobre todo por conducto del FMI, pero en lo que respecta al Banco Mundial –que en las declaraciones del G-8 y del G-20 se hace figurar como elemento central de la respuesta a la crisis en el caso de los países más pobres– los recursos adicionales movilizados han sido muy escasos (Woods, 2009b). En cambio, se ha dejado a esta institución que reconfigure ella misma sus recursos para elaborar una respuesta.

La incertidumbre reinante con respecto a los compromisos de ayuda hace que sea problemático consolidar la financiación actual de los países de ingresos bajos. Si se hace una evaluación optimista, la nueva financiación en condiciones preferentes disponible para estos países se cifraría, para los dos o tres próximos años, en una suma anual de 2.000 a 3.000 millones de dólares⁸. Esta cifra se debe comparar con la pérdida anual de ingresos fiscales en los países del África Subsahariana solamente: 80.000 millones de dólares en 2009.

Es fácil perder de vista lo que está en juego en las metas internacionales del desarrollo relativas a la educación. La preocupación diaria de los padres que se esfuerzan por que sus hijos sigan yendo a la escuela en una barriada urbana miserable de Lusaka, o en una aldea pobre del Senegal, parece no guardar relación con las conferencias en la cumbre sobre la crisis financiera mundial. Sin embargo la relación es real. Mientras que los países ricos están dando sus primeros pasos hacia la

8. Para 2010, los préstamos en condiciones preferentes del FMI podrían alcanzar la suma de 8.000 millones de dólares. Según las estimaciones hechas para el presente Informe, a esa suma vendrían a añadirse 2.000 millones de dólares correspondientes a diferentes compromisos contraídos por conducto de programas de ayuda bilateral y fondos fiduciarios del Banco Mundial, aunque es muy probable que esta suma se haya sobrestimado.

recuperación económica, la onda de choque de la crisis está poniendo en peligro los esfuerzos realizados por las familias más pobres del mundo para dar a sus hijos una educación que les permita salir de la pobreza. Para contener los efectos de esa onda de choque, será necesario concentrarse más en la financiación del desarrollo humano.

Respuesta a la crisis

El marco de la respuesta internacional a la crisis financiera se acordó en la reunión del G-20 celebrada en abril de 2009, y la cumbre posterior del G-8 aportó algunos complementos a ese acuerdo. La estrategia de recuperación económica ha asignado al FMI una extensa responsabilidad en la tarea de incrementar las liquideces en el mundo para prevenir nuevas crisis financieras y suministrar una financiación en condiciones preferentes a los países de ingresos bajos. Por otra parte, al Banco Mundial se le ha asignado la misión de adoptar medidas de financiación destinadas a reforzar la protección social y afrontar los problemas de abastecimiento en productos alimentarios.

La lista de los compromisos financieros y las medidas internacionales con respecto a los países muy pobres es muy larga e impresionante a primera vista. Una gran parte de la nueva financiación se efectúa por intermedio del FMI.

■ *Fomentar las liquideces mundiales y consolidar la estabilidad económica.* En aplicación de los planes adoptados por el G-20, el FMI ha inyectado 283.000 millones de dólares en la economía mundial en forma de Derechos Especiales de Giro (DEG): reservas monetarias en divisas convertibles en divisas fuertes. Las nuevas asignaciones de DEG complementan eficazmente las reservas monetarias de que disponen los países miembros del FMI, aportando liquideces al sistema económico internacional⁹. Las líneas de crédito de que disponen los mercados emergentes también se han reforzado con la creación de una nueva facilidad y el refuerzo de las facilidades existentes¹⁰.

■ *Intensificar la financiación en condiciones preferentes.* Se han tomado medidas para incrementar los recursos del FMI destinados a los países de ingresos bajos en el marco de la Facilidad de Crecimiento y Reducción de la Pobreza (PRGF). Esas medidas podrían añadir, de aquí al año 2014, 17.000 millones de dólares a los préstamos en condiciones preferentes, de los cuales 8.000 millones se habrían desembolsado ya en 2010. Se han creado varios instrumentos financieros para aportar más ayuda en condiciones favorables a los países de ingresos

bajos¹¹. Además, el FMI ha modificado su Facilidad para Choques Exógenos (ESF), un dispositivo que tiene por objeto ayudar a los países que tropiezan con problemas excepcionales debido a conflictos, desastres naturales, baja de los precios de las materias primas o alza de los precios alimentarios¹² (Bredenkamp, 2009a, 2009b; FMI, 2009a, 2009d; Woods, 2009b).

La reunión del G-20 ha marcado el punto de partida de un vasto programa del Banco Mundial que comprende "un aumento sustancial de los préstamos por valor de 100.000 millones de dólares", así como un aumento de las contribuciones bilaterales para toda una serie de facilidades de respuesta a la crisis destinadas a reforzar la protección social y medidas más vastas de lucha contra la pobreza (Grupo de los Veinte, 2009), como la nueva Facilidad de Infraestructura para la Crisis, el Fondo contra la Vulnerabilidad y el fondo del Programa de Respuesta Social Rápida (RSRP). También se le ha asignado al Banco Mundial un papel preeminente en la respuesta a la crisis alimentaria mundial. En la cumbre del G-8, los gobiernos se comprometieron a suministrar 20.000 millones de dólares en tres años a los países que tiene que habérselas con facturas de importación de productos alimentarios más elevadas (Grupo de los Ocho, 2009b).

Las facilidades del FMI y el Banco Mundial han atraído considerablemente la atención de los medios de información. Por eso se ha tenido la impresión de que los países ricos han hecho rápidamente extensivos a los países más pobres del mundo los mismos principios que habían aplicado a nivel nacional en sus respuestas a la crisis. Esa impresión no corresponde a las transferencias financieras realmente efectuadas, sino que se debe más bien a unos métodos muy discutibles de presentación de la información.

Examinemos en primer lugar el componente correspondiente al FMI en el conjunto global de medidas para fomentar la recuperación económica. En la expansión de las facilidades de préstamo del FMI después de la crisis se dejó de lado a los países más pobres, sobre todo porque esa expansión estaba orientada a la estabilización financiera de Europa y de algunos mercados emergentes: el 82% de los 18 nuevos acuerdos de préstamo otorgados por el FMI a finales de julio de 2009 atañían a países europeos y sólo un 1,6% a naciones de África (Woods, 2009b). Aunque las reservas en divisas de los países de ingresos bajos se han reforzado gracias a las nuevas asignaciones de DEG, cabe señalar que éstas se efectuaron en función del volumen de las economías nacionales, de manera

En la expansión de las facilidades de préstamo del FMI después de la crisis se dejó de lado a los países más pobres

9. Los países de ingresos bajos recibirán un suplemento de 17.000 millones de dólares en DEG (Gottselig, 2009).

10. En abril de 2009, el FMI anunció la apertura de una nueva línea de crédito flexible y una flexibilización de sus dispositivos estándar de socorro.

11. Se trata de la Facilidad Ampliada de Crédito (ayuda a plazo medio), la Facilidad de Crédito de Confirmación (ayuda de precaución a corto plazo) y la Facilidad de Crédito Rápido (ayuda de urgencia).

12. En 2009, una parte importante de la ayuda adicional del FMI a los países de ingresos bajos se efectuó por conducto de la Facilidad para Choques Exógenos, cuyos términos financieros son equivalentes a los de la PRGF.

La afirmación de que se va a intensificar la protección social se apoya solamente en una vaga promesa de aportar "contribuciones de ayuda bilateral voluntarias"

que el aumento de la asignación a Francia fue, por ejemplo, superior a la totalidad de los DEG asignados al conjunto de los países del África Subsahariana. Además, el aumento de las reservas en divisas no genera automáticamente recursos adicionales para los presupuestos prioritarios.

¿Qué ocurre con el aumento de los préstamos en condiciones preferentes por conducto del FMI? En octubre 2009, ésta era la única fuente de financiación adicional vinculada directamente a la crisis financiera mundial. Según el FMI, sus nuevos dispositivos le permiten prestar hasta 8.000 millones de dólares en 2009 y 2010, pero cabe señalar que una cuarta parte de esa suma corresponde a desembolsos acelerados de préstamos ya existentes. El marco del G-20 se refiere a 6.000 millones de dólares de recursos nuevos para préstamos en condiciones preferentes, puestos a disposición del FMI a lo largo del periodo 2009-2012 –o sea, un promedio de 2.000 millones de dólares por año– y destinados al conjunto de los países de ingresos bajos. El propio FMI estima que este incremento de su capacidad de préstamo sólo cubrirá un 2% de las necesidades de financiación externa de esta categoría de países (FMI, 2009*a*; Woods, 2009*b*). Las transferencias efectivas de nuevos fondos dependerán del ritmo de los desembolsos. Teniendo en cuenta que los desembolsos efectuados por intermedio de la PRGF se suspenden a menudo porque los países no están en condiciones de cumplir con las condiciones de préstamo exigidas, cabe interrogarse seriamente sobre las perspectivas de que los fondos se entreguen a su debido tiempo.

La función del Banco Mundial en la respuesta internacional a la crisis se caracteriza por una gran discrepancia entre las promesas y el dinero disponible. Muchas de las promesas del comunicado del G-20, y más concretamente las relativas a los países de ingresos bajos, no corresponden a nuevas sumas de dinero, sino a una reiteración, no exenta de inventiva por cierto, de promesas ya formuladas anteriormente¹³. Otras declaraciones exigen efectivamente a los países del G-20 de todo nuevo suministro de financiación suplementaria, aunque proclamen un tanto atrevidamente que se va a intensificar la protección social, pero esta afirmación se apoya solamente en una vaga promesa de aportar "contribuciones de ayuda bilateral voluntarias".

Se ha dejado al Banco Mundial libertad para aplicar el programa del G-20 recurriendo a sus recursos y mecanismos propios y, al mismo tiempo, se ha proclamado a voces que su apoyo a los países afectados por la crisis "batía todos los récords". Sin embargo, el aumento de los préstamos no ha sido el fruto de un mayor apoyo de los donantes,

sino el resultado de una reprogramación y de un desembolso rápido de los fondos, esto es, de la entrega de gran parte del crédito al principio del programa.

El Programa de Respuesta a la Crisis Alimentaria Mundial (GFRP) es sumamente ilustrativo a este respecto. Los desembolsos efectuados por este programa al cabo de 18 meses se cifraron en 795 millones de dólares –una cantidad equivalente al 68% de sus fondos iniciales–, lo que supone un ritmo demasiado lento habida cuenta del carácter perentorio de la crisis (Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo, 2009). Las intervenciones del GFRP han abarcado desde programas de alimentación escolar llevados a cabo en Burundi, Liberia y Senegal hasta proyectos de "redes de seguridad" en Etiopía, la República Unida de Tanzania y el Yemen, pasando por el apoyo presupuestario a países como Bangladesh, Camboya y Honduras. Estos programas aportan una protección social esencial, pero el grueso de los fondos del GFRP no procede de un aumento de la ayuda, sino de asignaciones a los países ya existentes, de fondos regionales de la Asociación Internacional de Fomento (AIF) y de recursos transferidos desde otros mecanismos de financiación (Delgado, 2008). La única fuente nueva de financiación ha sido un fondo fiduciario de múltiples donantes que ha canalizado 200 millones de dólares de ayuda por conducto del GFRP. La mayor parte de la suma de 20.000 millones dólares que la cumbre del G-8 prometió destinar a la alimentación no procede de nuevos fondos, sino de reacondicionamientos de compromisos de ayuda ya existentes.

Algunos programas del Banco Mundial no parecen haber comenzado ni siquiera a aplicarse. En 2009, en el marco del RSRP –creado para ayudar a las poblaciones pobres y vulnerables de los países en desarrollo con recursos principalmente pertenecientes al propio Banco Mundial– sólo se había aprobado al parecer un proyecto consistente en una transferencia de fondos y una intervención para la nutrición de niños menores de cinco años en Senegal (Banco Mundial, 2009*i*).

Bajo el emblema de la "respuesta a la crisis" se ha dado también gran publicidad a cifras relacionadas con otros programas, pero éstos cuentan con muy poca financiación nueva. En 2009, el Banco Mundial aumentó considerablemente sus créditos para los países afectados por la crisis. Los compromisos relativos a la AIF alcanzaron ese año la cifra de 14.000 millones de dólares y se creó un nuevo mecanismo dotado con 2.000 millones de dólares para aportar una ayuda rápida en sectores clave de la protección social, la salud y la educación. A finales de 2009 se habían desembolsado la mitad de

13. Un ejemplo de esto lo proporciona la promesa de destinar 100.000 millones de dólares de ayuda multilateral suplementaria, formulada inicialmente varios meses antes de la celebración de la Cumbre del G-20. Los beneficiarios potenciales de esa ayuda debían ser, entre otros países, la India, Indonesia y Ucrania.

las asignaciones disponibles (Banco Mundial, 2009d). Sin embargo, la mayoría de los fondos nuevos correspondieron a operaciones de desembolso rápido de asignaciones de la AIF destinadas a los países de ingresos bajos (Gráfico 1.5). Burkina Faso, Liberia, Senegal y otros países más recibieron en 2009 más del 150% de sus asignaciones previstas de la AIF.

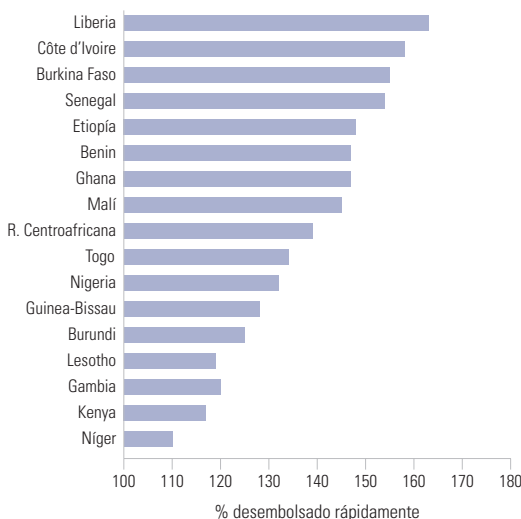
En cuanto medio de respuesta a la crisis, el desembolso rápido es una solución sensata. Confrontados a presiones presupuestarias cada vez más fuertes y al aumento de la pobreza, los países necesitan recibir la ayuda pronto. Para las familias que sufren hambre, ven peligrar su salud y tropiezan con la dificultad de mantener a sus hijos en la escuela, todo aplazamiento de las medidas de protección social puede acarrear consecuencias graves. Sin embargo, el desembolso rápido no aumenta los recursos globales con los que pueden contar los gobiernos a lo largo del ciclo completo de financiación de los programas. Además, entraña de por sí algunos riesgos como el de aumentar los déficits de financiación en los años siguientes¹⁴.

El resultado final de todo esto es que el Banco Mundial se ha visto implicado en una reorganización compleja de la financiación, esforzándose a su propia iniciativa por encontrar nuevos recursos disponibles, pero estos esfuerzos no han sido totalmente coronados por el éxito. En vísperas de la cumbre del G-20, el presidente de esta institución, Robert Zoellick, hizo un llamamiento a los países desarrollados con vistas a que reservaran el 0,7% del conjunto de las sumas destinadas a la incentivación económica para un nuevo Fondo contra la Vulnerabilidad (Banco Mundial, 2009). Se trataba de una tentativa innovadora de creación de una base de financiación para aportar una ayuda nueva a los países que carecen de "espacio fiscal" suficiente para dar una respuesta a la crisis, permitiéndoles así no sólo la creación de las condiciones necesarias para la recuperación económica, sino también un reforzamiento de la protección social. Zoellick hizo observar que lo que estaba en juego era "optar por una era de responsabilidad o por una vuelta atrás" (Zoellick, 2009). Esta formulación aprehende bien las opciones que se presentan a los países ricos con respecto a los objetivos internacionales del desarrollo en el ámbito de la educación y en otros sectores. Hasta la fecha, los hechos parecen indicar que la opción por defecto ha sido "la vuelta atrás".

La respuesta del G-20 a la crisis plantea problemas de más vasto alcance en lo referente a las respectivas funciones del FMI y del Banco Mundial. Este último es obviamente la institución más indicada para coordinar la respuesta a los desafíos particulares que deben afrontar los países de

Gráfico 1.5: Desembolso rápido de los préstamos en condiciones preferentes de la Asociación Internacional de Fomento por parte del Banco Mundial

Proporción de los desembolsos rápidos en las asignaciones previstas en el marco de la Asociación Internacional de Fomento (AIF)



Fuente: Banco Mundial (2009b).

ingresos bajos. Cuenta con más capacidad que el FMI para evaluar las repercusiones presupuestarias de la recesión económica en la financiación de las actividades encaminadas a alcanzar los ODM. El Banco Mundial ha desempeñado también un papel dirigente en el apoyo a programas de protección social, así como en su desarrollo. Además, la AIF –que es su principal fuente de financiación para los países de ingresos bajos– otorga préstamos en condiciones mucho más favorables que la PRGF del FMI¹⁵. Por todos estos motivos, el Banco Mundial y la AIF tendrían que haber ocupado la primera línea de defensa en la respuesta contra la crisis.

El balance del FMI en la lucha por la reducción de la pobreza ha suscitado otros interrogantes sobre la importancia de su función en ella. En 2004, la Oficina de Evaluación Independiente del FMI llegó a la siguiente conclusión a este respecto: "En la mayoría de los casos, ha sido limitado el éxito de la integración de la PRGF en la estrategia global en pro del crecimiento económico y de la reducción de la pobreza" (FMI, 2004). Diversos comentaristas han hecho observar que el enfoque de los objetivos carecía de flexibilidad y que esta rigidez se manifestaba en las condiciones de los préstamos relativos a la inflación, los déficits presupuestarios y el gasto público, provocando una tensión entre la búsqueda de la estabilización macroeconómica y las estrategias de financiación orientadas hacia la consecución de los ODM. Esa tensión se ha puesto de manifiesto en los debates acerca de la financiación de la educación. Por ejemplo, en las

El Banco Mundial y la AIF tendrían que haber ocupado la primera línea de defensa en la respuesta contra la crisis

14. El Banco Mundial no es el único en librar batalla para afrontar las situaciones de emergencia en el plano del desarrollo humano mediante una contabilidad innovadora. Los planes establecidos por la Comisión Europea en mayo de 2009 tenían el propósito de movilizar 8.800 millones de euros (unos 12.000 millones dólares al tipo de cambio vigente en ese mes) para financiar el desarrollo como respuesta a la crisis, pero casi todos los compromisos y promesas relativos a esa suma retomaban compromisos anteriores (Woods, 2009b).

15. El tipo de interés de los préstamos de la PRGF se cifra en un 0,5% y su reembolso debe efectuarse en un plazo de diez años, con un periodo de gracia de cinco años. El componente de la PRGF correspondiente a las donaciones representa un 30% aproximadamente. En cambio, la AIF otorga créditos sin interés reembolsables en un plazo de 35 a 40 años, y su periodo de gracia es de diez años. El componente de los préstamos de la AIF correspondiente a las donaciones es *grasso modo* dos veces mayor que el de la PRGF.

El Secretario General de las Naciones Unidas debería convocar una reunión de alto nivel sobre la financiación de la EPT

conclusiones de un estudio de 23 programas del FMI efectuado por la Campaña Mundial por la Educación, esta organización puso en guardia contra un posible conflicto entre los objetivos de gasto fijados en las condiciones de los préstamos y las necesidades financieras en materia de contratación de docentes (Campaña Mundial por la Educación, 2009).

A raíz de la crisis financiera, los dirigentes del FMI se han comprometido a adoptar enfoques más flexibles en lo que respecta a los déficits presupuestarios y la inflación (FMI, 2009d; Sayeh, 2009). Esto es fundamental porque la política presupuestaria debe ser un arma contra la crisis y no una fuente de presiones deflacionistas. Algunos elementos de información indican que se está actuando con más flexibilidad a nivel nacional, en lo que se refiere a los países del África Subsahariana. Antes del desencadenamiento de la crisis, los objetivos en materia de inflación ya se habían suavizado para tener en cuenta el impacto del alza de los precios alimentarios. A mediados de 2009, el FMI señaló que los objetivos en materia fiscal se habían flexibilizado en 18 de los 23 países donde había programas en curso de ejecución¹⁶ (FMI, 2009d). No obstante, cabe preguntarse en qué medida las recientes declaraciones reflejan una nueva visión de la gestión macroeconómica. Según un estudio efectuado en el *Informe de las Naciones Unidas sobre el Comercio y el Desarrollo 2009*, las condiciones de préstamo impuestas a varios países como la Côte d'Ivoire, Etiopía, Pakistán y Senegal, comprenden restricciones en sus políticas presupuestarias y monetarias. Los autores de este informe llegan a la conclusión de que "las condiciones de estos préstamos del FMI son prácticamente idénticas a las del pasado: restricción del gasto público y aumento de los tipos de interés" (Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo, 2009). Esto no parece ser coherente con las declaraciones del FMI en materia de políticas, ni tampoco –y esto es mucho más importante– con la necesidad de evitar la adopción de medidas deflacionistas que puedan ir en detrimento de la recuperación económica y de la reducción de la pobreza a largo plazo.

Mirar hacia el futuro

El Secretario General de las Naciones Unidas ha advertido en términos crudos que la crisis financiera bien podría convertirse en una crisis duradera del desarrollo. En mayo de 2009 dijo a este respecto: "Si no actuamos juntos, si no actuamos con sentido de la responsabilidad y si no actuamos juntos ahora mismo, corremos el riesgo de entrar en un ciclo de pobreza, deterioro y desesperanza" (Naciones Unidas, 2009b). Se corre el peligro de olvidar a las verdaderas víctimas de la crisis cuando la economía mundial salga de la recesión y, entre esas víctimas,

a los millones de niños que afrontan la perspectiva de perder la oportunidad de recibir una educación.

Lo más urgente es que los países ricos reaccionen a las presiones presupuestarias cada vez mayores que deben afrontar los gobiernos de los países de ingresos bajos. Esto significa que se debe suministrar más financiación en condiciones preferentes antes de que se produzcan daños irreparables en la infraestructura social de interés vital. A pesar de los comunicados aprobados por los dirigentes de los países del G-20 y del G-8, la financiación ha sido lamentablemente insuficiente. Tras la pantalla de promesas globales, se ha abandonado a los ciudadanos más pobres del mundo, dejándolos que se hundan o salgan a flote, arreglándose como buenamente puedan con sus propios recursos. A medida que aumentan las presiones sociales y económicas, se cierne, cada vez más inminente, la amenaza de que los progresos de la educación se estanquen, con el consiguiente deterioro de las perspectivas de incrementar el crecimiento económico, la reducción de la pobreza y la salud. Los dirigentes políticos de las naciones ricas deben reaccionar ante la crisis de desarrollo humano de los países pobres con la misma determinación de que dieron muestras a la hora de preparar respuestas a las crisis de sus propios países.

Es preciso actuar a múltiples niveles. Entre las prioridades más urgentes figuran las siguientes:

- *Convocar una reunión de alto nivel sobre la EPT, antes de la celebración de la cumbre de 2010 sobre los ODM.* Se han subestimado sistemáticamente los déficits de financiación que deben enjugarse para alcanzar los objetivos de la EPT de aquí a 2015. Los elementos de información suministrados en el presente Informe (véase el Capítulo 2) indican que el déficit global se cifra en un promedio de 16.000 millones de dólares anuales, y no en 11.000 millones como se había previsto anteriormente. Dada la desaceleración del crecimiento económico en los países más pobres, las perspectivas de enjugar ese déficit son muy sombrías. Teniendo en cuenta su magnitud y el hecho de que los países ricos no están prestando apoyo a la recuperación económica y social de los países pobres, el Secretario General de las Naciones Unidas debería convocar una reunión de alto nivel para elaborar estrategias encaminadas a movilizar más recursos, antes de que se reúna en septiembre de 2010 la cumbre sobre los ODM.
- *Intensificar la ayuda y proporcionar un apoyo inmediato.* Si se quiere que los países en desarrollo mantengan y refuercen sus compromisos en materia de financiación pública, será necesario

16. Un estudio preliminar de los programas para 33 países de ingresos bajos indica que se permite que el déficit aumente en 20 de ellos aproximadamente (aunque sólo para el año 2009 en algunos casos), mientras que en los restantes países el déficit permanece estable o disminuye (Martin y Kyrili, 2009).

incrementar de forma continua y previsible la ayuda dispensada, así como prestarles un apoyo anticipado que les permita compensar sus pérdidas de ingresos fiscales en 2008 y 2009. La crisis financiera ha hecho aún más urgente la necesidad de que los países ricos cumplan con las promesas de ayuda que formularon en 2005 (véase el Capítulo 4). El aumento de la asistencia oficial para el desarrollo tendría que respaldarse con la concesión de una moratoria provisional del pago de la deuda a los países de ingresos bajos para el periodo 2009-2010, a fin de que las sumas así ahorradas se puedan dedicar al gasto en sectores clave. El costo total de esa moratoria ascendería a unos 26.000 millones de dólares en total (Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo, 2009).

- **Llevar a cabo un seguimiento más eficaz.** Esperar al día en que la crisis de la educación anuncie de por sí misma su estallido en las estadísticas oficiales no es un modo sensato de proceder. La prevención de la crisis –mil veces preferible a toda reacción a posteriori– exige un seguimiento mucho más eficaz y actualizado de los presupuestos gubernamentales y de las tasas de asistencia y deserción escolar. La UNESCO debería asumir una función dirigente en este ámbito, llevando a cabo una labor conjunta con los ministerios de educación nacional y de hacienda de los diferentes países y encargándose de coordinar una respuesta más amplia de los donantes. Es especialmente importante que la ejecución de los presupuestos de 2009, el gasto real en educación y los presupuestos de 2010 se examinen minuciosamente. El seguimiento tiene que trascender los meros recortes del gasto público y debe centrarse en las discrepancias entre el gasto previsto y el efectuado realmente en estrategias del sector de la educación.
- **Velar por que la ayuda del FMI se suministre sobre una base flexible, en consonancia con el logro de los objetivos de la EPT.** Las declaraciones de los dirigentes del FMI indican que se ha adoptado un enfoque más flexible para las condiciones de préstamo relativas a los déficits presupuestarios, la inflación y el gasto público, pero subsiste la preocupación de saber si esa flexibilidad se mantendrá en 2010 y en años sucesivos. A la hora de definir las condiciones de los préstamos, se debería pedir a los funcionarios del FMI que señalen explícitamente si son compatibles con la financiación necesaria para alcanzar los objetivos principales de la EPT en 2015. Se debería dar una prioridad especial a los costos inherentes a la contratación, formación y remuneración de los docentes.

- **Incrementar la ayuda suministrada por conducto de la AIF.** La AIF es el vector de financiación multilateral más adecuado para atenuar los efectos de la recesión económica en los países más pobres. Aunque el Banco Mundial ha mostrado su capacidad de innovación en lo que respecta al desembolso rápido de la ayuda de la AIF, a la transferencia de recursos procedentes de otras facilidades y a la reorientación de las asignaciones a los países ya existentes, este método no constituye una respuesta duradera ni fiable a una crisis sistémica cuando se trata de financiar los objetivos internacionales en materia de desarrollo. El desembolso rápido también suscita incertidumbres con respecto a la financiación futura de la educación y otros sectores prioritarios. Para precaverse contra esa incertidumbre y proporcionar una base más equilibrada a la financiación de la AIF, los donantes deberían contraer el compromiso vinculante de incrementar los recursos disponibles en la próxima reposición de fondos. Tendrían que comprometerse a incrementar su contribución a los préstamos en condiciones preferentes del Banco Mundial, haciendo que ésta pase de la suma de 42.000 millones de dólares registrada en la decimoquinta reposición de fondos de la AIF a una suma de 60.000 millones en la decimosexta reposición que da comienzo en 2010.
- **Otorgar la más alta prioridad a la protección social.** La salvaguarda de los presupuestos de educación es tan sólo una de las condiciones necesarias para poder hacer progresos continuos hacia la consecución de los objetivos de la EPT. El aumento de la pobreza de las familias, unido a la crisis económica, trae consigo la triste perspectiva de que aumente el trabajo infantil, de que se degrade su nutrición y de que se reduzca su capacidad de invertir en la educación de sus hijos. En muchos países ha quedado demostrado que la protección social conseguida por medio de transferencias de dinero en efectivo, programas de nutrición y ayudas específicas ha permitido consolidar la capacidad de las familias vulnerables para resistir y hacer frente a los choques económicos, sin que necesiten recurrir a medidas perjudiciales como la retirada de sus hijos de la escuela. Tal como se muestra en el Capítulo 3, la ayuda aportada por los gobiernos y los donantes puede revestir una importancia decisiva en este ámbito. ■

La UNESCO debería asumir una función dirigente en el seguimiento de los presupuestos gubernamentales y de las tasas de asistencia y deserción escolar



Clases sobrecargadas y sin recursos: aula de una escuela de Malawi.

© Louise Gubb/Corbis

Capítulo 2



Vigilar la malnutrición: pesando a un niño en Etiopía.

© Alfredo Caliz/PANOS



Aprender a cualquier edad facilita la autonomía: curso de formación permanente en el Líbano.

© REUTERS/Zohra Bensemra



Niños de la tribu kalash cautivados por el relato de un narrador de cuentos tradicionales (Cordillera del Hindu Kush - India).

© Chrétien Eric/Gamma/Eyedea Presse

Progresos en la realización de los seis objetivos de la EPT



© Patrick Le Floch/Explorer/Eyedea Illustration

Acceder a la educación en la China rural: el largo itinerario de los niños de las minorías.



Introducción	45
Atención y educación de la primera infancia	46
Enseñanza primaria universal	61
Competencias de los jóvenes y adultos: ofrecer más oportunidades en el contexto de la nueva economía mundial	86
Alfabetización de los jóvenes y adultos	107
Calidad de la educación	118
Estimar el costo de la realización de la Educación para Todos	135

El seguimiento de las tendencias nacionales es la tarea fundamental del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. Este capítulo examina los progresos realizados hacia la consecución de los objetivos adoptados en Dakar. Documenta las diferencias entre los países y las regiones, así como las diferencias, a veces espectaculares, entre situaciones que coexisten dentro de un mismo país. Pone de relieve el freno que suponen las desigualdades persistentes en la consecución de todos los objetivos de la EPT, y señala cómo los gobiernos y los donantes de ayuda cumplen –o no consiguen cumplir– sus promesas de invertir en educación básica. Una evaluación de costos estima el déficit de financiación en 46 países de ingresos bajos, señalando cuánto costaría impartir una educación de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos.

Introducción

El Marco de Acción de Dakar, adoptado el año 2000 por 164 gobiernos, constituye uno de los compromisos más completos, amplios y ambiciosos contraídos por la comunidad internacional. Promete ampliar las oportunidades de aprendizaje ofrecidas a todos los jóvenes, adultos y niños, así como alcanzar objetivos específicos en una serie de ámbitos fundamentales para el año 2015.

Cuando quedan solamente cinco años para el límite fijado, el presente capítulo del Informe examina los progresos realizados hacia la consecución de los objetivos de la Educación para Todos establecidos en el Marco de Acción de Dakar. Un seguimiento eficaz es esencial para alcanzar los objetivos internacionales del desarrollo. En efecto, además de hacer que los objetivos en sí mismos figuren en un primer plano de la actualidad, puede poner de relieve ejemplos de los éxitos conseguidos, señalar rápidamente cuáles han sido los fracasos, contribuir a sentar las bases para las políticas de educación y servir de apoyo para acciones de sensibilización. En el plano internacional, la medición de los progresos hacia los objetivos comunes da una idea de los puntos fuertes y flacos de las estrategias nacionales. También muestra lo que se puede realizar en la práctica y pone de manifiesto que todos los países, sea cual sea su nivel de desarrollo, pueden progresar cuando se da una firme voluntad política. El seguimiento ofrece, en particular, un instrumento para pedir cuentas a los gobiernos del cumplimiento de los compromisos contraídos en las cumbres internacionales.

El presente capítulo empieza destacando la importancia que reviste la atención y educación de la primera infancia como cimiento del aprendizaje a lo largo de toda la vida. A continuación, examina los progresos realizados hacia la consecución de la enseñanza primaria universal, un objetivo que suscita serias preocupaciones. Aunque el número de niños sin escolarizar sigue disminuyendo, los datos más recientes sobre la escolarización inducen a pensar que el objetivo de la enseñanza primaria universal no se alcanzará de aquí al año 2015. Además, los elementos suministrados por las encuestas de hogares indican que los niños sin escolarizar pueden ser más numerosos de lo que muestran las estadísticas oficiales. Las mejoras registradas en la escolarización siguen superando las conseguidas en el aprovechamiento escolar, lo cual pone de manifiesto una divergencia creciente entre los indicadores cuantitativos y cualitativos de los progresos de la educación. Este capítulo muestra también que los avances en la alfabeti-

zación de los adultos distan mucho de estar a la altura de los objetivos fijados. Por otra parte, los programas de enseñanza técnica y profesional consiguen, en el mejor de los casos, resultados muy desiguales en lo que respecta a la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de los adolescentes y los jóvenes adultos.

La financiación es esencial para acelerar los progresos hacia la consecución de los objetivos de la Educación para Todos. Las estimaciones actuales de la financiación necesaria a nivel mundial para alcanzar los objetivos de 2015 son obsoletas y metodológicamente falsas, sobre todo porque no tienen en cuenta el costo de las actividades destinadas a llevar la educación a los grupos desfavorecidos. Este Informe presenta un análisis actualizado de la financiación necesaria para alcanzar los objetivos fundamentales y ajusta ese análisis integrando el costo suplementario que supone el hacer extensiva la oferta de oportunidades a los grupos desfavorecidos. El análisis muestra que los déficits de financiación se han subestimado y que los gobiernos de los países en desarrollo y los donantes de ayuda tendrán que llevar a cabo una acción urgente para enjuagarlos.

El seguimiento no se limita a medir técnicamente los progresos. El presente capítulo pone de relieve el fuerte vínculo que se da entre los progresos hacia objetivos específicos y los problemas subyacentes de desigualdad y marginación social, examinados con más detalle en el Capítulo 3. Aunque las estadísticas nacionales contribuyen a arrojar luz sobre las tendencias generales, también pueden ocultar toda una serie de disparidades subyacentes. Las disparidades entre los sexos se están reduciendo en múltiples ámbitos, pero las niñas y las mujeres siguen tropezando con desventajas a diferentes niveles, tanto en lo que respecta a la atención y educación de la primera infancia como en lo referente a la enseñanza primaria y secundaria y la educación de adultos. Otra serie de desigualdades más generales, vinculadas a la pobreza, el idioma, la pertenencia étnica, la región geográfica en la que se vive y otros factores más, reducen también las oportunidades a nivel global.

La labor de seguimiento efectuada a escala mundial pone de manifiesto inevitablemente esquemas complejos y variados. De los datos de los informes dedicados a examinar los progresos realizados hacia la consecución de los objetivos de la Educación para Todos, se desprenden dos mensajes generales. El primero es optimista: parece inequívoco que el mundo va por el buen camino, ya que muchos países, incluidos los más pobres, han conseguido progresos impresionantes en numerosos frentes. Sus resultados ponen de

Los progresos hacia la consecución de los objetivos de Dakar son todavía demasiado lentos para alcanzar los objetivos de 2015

Una atención de calidad dispensada al niño en los primeros años de su vida puede impulsar su éxito en la vida escolar

manifiesto lo que es posible realizar y demuestran que muchos de los objetivos fijados para 2015 se pueden alcanzar todavía. El segundo mensaje entraña una seria advertencia de cara al futuro, ya que comprende lo que podríamos calificar de “mala noticia”: habida cuenta de las tendencias actuales, los progresos hacia la consecución de los objetivos de Dakar son todavía demasiado lentos para alcanzar los objetivos de 2015. Un problema subyacente es la incapacidad de muchos gobiernos para otorgar más prioridad a las políticas que hagan extensivas las oportunidades de educación a los sectores más marginados de la sociedad. Si este panorama no cambia, la comunidad internacional no cumplirá las promesas que formuló en Dakar el año 2000.

Atención y educación de la primera infancia

Objetivo 1. Extender y mejorar la atención y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos.

“Los niños de cinco y seis años son herederos de la maldición de la pobreza y no son responsables en modo alguno de la misma. Si no actuamos, estos niños la transmitirán a las generaciones siguientes como un estigma congénito”.

- Estas palabras de Lyndon B. Johnson (1965), Presidente de los Estados Unidos, tienen todavía una amplia resonancia. En la primera infancia se pueden sentar los cimientos de una vida rica en posibilidades, o encerrar al niño en un futuro de indigencia y marginación. Cada vez está más ampliamente demostrado que una atención de calidad dispensada al niño en los primeros años de su vida puede impulsar su éxito en la vida escolar. A su vez, la educación ofrece a los niños vulnerables y desfavorecidos una oportunidad para salir de la pobreza, construirse un futuro más seguro y realizarse personalmente. En el último decenio ha aumentado de forma rápida y estable el número de niños que ingresan en la escuela primaria en los países más pobres del mundo. Sin embargo, todavía son millones los niños que empiezan su vida escolar con la desventaja que supone el haber sido víctimas de la pobreza, de la malnutrición y de una salud deficiente en sus primeros años de vida.

Para muchos de ellos, esa desventaja empieza literalmente en el vientre de su madre y prosigue a lo largo de sus primeros años de existencia. La subalimentación materna y la incapacidad de los sistemas de salud para garantizar cuidados prenatales eficaces, un parto en condiciones seguras y cuidados postnatales, son factores que contribuyen a la mortalidad infantil. También contribuyen a transmitir de una generación a otra las desventajas en el plano educativo. La malnutrición de que han padecido los niños antes de ingresar en la escuela supone un obstáculo temible para la educación. Además de poner en peligro sus vidas, les priva de las posibilidades de desarrollar plenamente su potencial de aprendizaje. Por ese motivo, la erradicación de la malnutrición infantil no se debe considerar solamente un imperativo del desarrollo, sino también un elemento clave del programa de la Educación para Todos.

Salvo notables excepciones, los gobiernos del mundo no han conseguido acelerar los progresos en la lucha contra el hambre infantil. Además, el consi-

derable incremento de los precios alimentarios en 2007 y 2008, junto con la recesión económica que ha arrojado a la pobreza a un número cada vez mayor de niños, oscurecen aún más un panorama ya de por sí sombrío.

Una atención y educación eficaces de la primera infancia pueden dar a los niños más posibilidades para escapar a lo que el Presidente Johnson llamaba la “maldición de la pobreza”. Aunque se han logrado bastantes avances, los elementos presentados en esta sección inducen a pensar que todavía queda mucho por hacer. He aquí algunos de los elementos más importantes:

- *La lucha contra la malnutrición se debe considerar no sólo como una urgencia en el plano de la salud, sino también en el plano de la educación.* Esta plaga causa todos los años graves daños físicos y mentales a unos 178 millones de niños pequeños, disminuyendo sus capacidades de aprendizaje, reforzando la desigualdad en la educación y en otros ámbitos, y mermando la eficiencia de las inversiones en los sistemas educativos.
- *Proporcionar un mejor acceso de las madres y los niños a la atención médica y sanitaria se debe considerar una prioridad importante, tanto en el plano de la educación como en el de la salud pública.* Pedir una contribución financiera a las familias para que puedan beneficiarse de servicios primarios de salud, excluye a millones de mujeres vulnerables de los sistemas de atención médica y sanitaria y expone a sus hijos a riesgos innecesarios. Al igual de lo que ocurre en el sector de la educación con la supresión de los derechos de escolaridad, la supresión de las contribuciones financieras exigidas a los usuarios de los sistemas de atención médica y sanitaria se debe considerar una prioridad esencial.
- *Los gobiernos tienen que combatir las desigualdades que se dan en el acceso a la atención de la primera infancia.* Los niños que más cuidados necesitan en su más tierna edad –y los que más beneficio sacarían de ellos– son los que tienen menos posibilidades de recibirlos. Tanto en los países ricos como en los países pobres, los ingresos y el nivel de educación de los padres influyen ampliamente en la escolarización en la enseñanza preescolar. De ahí que sea necesario establecer una mayor equidad en las prestaciones de servicios y en las financiaciones públicas.

La presente sección consta de dos partes. En la primera se examinan los progresos y el estado actual de algunos indicadores esenciales del bienestar y del estado de nutrición de los niños en

los países en desarrollo, y se destaca la estrecha vinculación que se da entre la salud de la madre y la del niño. En la segunda parte se describe el panorama actual del acceso a los programas destinados a la primera infancia en todo el mundo, y se ponen de relieve los elementos que demuestran que esos programas pueden desempeñar un papel importante en la oferta de igualdad de oportunidades y en la superación de la marginación.

Malnutrición y salud deficientes: una “emergencia silenciosa” para la educación

El retraso de crecimiento del feto, el raquitismo y la anemia de los niños pequeños no se suelen considerar elementos de la problemática de la educación. Ahora bien, los datos de que se dispone inducen a pensar que sí deberían considerarse como tales. En efecto, todos esos hechos pueden tener consecuencias profundas e irreversibles en la capacidad de aprendizaje del niño, limitando los beneficios potenciales de su educación.

Las ciencias neurológicas contribuyen a explicar por qué las perspectivas educativas se configuran *in utero* y en los primeros años de la vida. Los tres últimos meses del embarazo son un periodo crucial para la formación de los circuitos neuronales y los tres primeros años de vida son esenciales para el desarrollo rápido del lenguaje y la memoria (Bennett, 2008). En este periodo, un desarrollo normal del cerebro sienta las bases del futuro aprovechamiento escolar del niño y del aprendizaje a lo largo de toda la vida (Centro de Desarrollo del Niño de la Universidad de Harvard, 2007).

Los niños que padecen carencias alimentarias *in utero*, o en sus primeros años de vida, las pagan muy caro más tarde. Un conjunto de datos empíricos sólidos, cada vez más numerosos, muestra que el estado nutricional de los dos primeros años de vida influye considerablemente en los resultados escolares posteriores (Alderman y otros, 2001; Glewwe y otros, 2001; Grantham-McGregor y otros, 2007). Los niños que han sufrido malnutrición precoz tienden a obtener resultados peores que los niños bien alimentados en las pruebas de evaluación de funciones cognitivas, desarrollo psicomotor, capacidades motoras finas, niveles de actividad y capacidad de concentración (Alderman y otros, 2006; Behrman, 1996; Maluccio y otros, 2009). También tienden a ingresar en la escuela más tarde y corren el riesgo de desertarla antes de haber finalizado sus estudios primarios. Un estudio realizado recientemente en Guatemala ha mostrado que la incidencia del raquitismo padecido a la edad de seis años equivalía, en los resultados en las pruebas, a la pérdida de cuatro

Una atención y educación eficaces de la primera infancia pueden dar a los niños más posibilidades para escapar a la “maldición de la pobreza”

Lo que los niños son capaces de aprender en la escuela depende en gran medida de su estado de salud y nutrición preescolar

años de escolaridad (Behrman y otros, 2008). La idea esencial, aunque ampliamente ignorada, que se desprende de los resultados de los trabajos de investigación de este tipo es la siguiente: lo que los niños son capaces de aprender en la escuela depende en gran medida de su estado de salud y nutrición preescolar.

Los trabajos realizados para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* del presente año dan todavía más peso a los datos empíricos que atestiguan la influencia a largo plazo de la alimentación en el desarrollo cognitivo (Recuadro 2.1). Sobre la base de la encuesta “Young Lives Survey” –que ha proporcionado un conjunto de datos, únicos en su género, sobre los primeros años de vida de niños de Etiopía, la India, el Perú y Viet Nam– el análisis efectuado documenta los importantes factores de desventaja vinculados a la calidad de la alimentación que se ponen de manifiesto en los resultados de los tests efectuados con niños de cuatro o cinco años. A los siete u ocho años de edad, su desventaja en el plano educativo debida a la malnutrición equivale a la pérdida de un trimestre completo de escolaridad (Sánchez, 2009).

Malnutrición infantil: progresos limitados

Las posibilidades de educación dependen en gran medida del bienestar de que gozan los niños antes de ingresar en la escuela. Es lamentable que, a principios del siglo XXI, la doble plaga del hambre y de la salud deficiente siga repercutiendo en el deterioro de la educación a nivel mundial.

Una forma de evaluar la situación de los niños en el mundo consiste en observar las tasas de mortalidad infantil. A pesar de la disminución de la mortalidad infantil, todavía se dista mucho de alcanzar la meta fijada en los Objetivos de Desarrollo del Milenio que prevé para 2015 reducirla en dos tercios con respecto al nivel que tenía en 1990. En 2008 se registraron 9,3 millones de defunciones de niños pequeños. Según las tendencias actuales, esa meta no se alcanzará y de aquí a 2015 habrá cuatro millones de defunciones suplementarias. A pesar de esta situación, se observa que un número considerable de los países más pobres del mundo –entre los que figuran Etiopía, Malawi, Mozambique et la República Unida de Tanzania– han reducido en un 40% o más el número de defunciones de la población infantil (UNICEF, 2008b).

Recuadro 2.1: La malnutrición en la edad temprana desemboca en un perjuicio educativo a largo plazo

Un trabajo de investigación efectuado para el presente Informe confirma sólidamente algunos datos empíricos de carácter más general que muestran cómo la malnutrición contribuye a la desventaja en la educación.

Sobre la base de datos de la encuesta “Young Lives Survey”, que ha estudiado la situación de niños de Etiopía, la India (Estado Andhra Pradesh), Perú y Viet Nam, ese trabajo de investigación examina la relación entre la nutrición del niño a una edad temprana y sus adquisiciones cognitivas entre los cuatro y cinco años de edad, evaluadas en función del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (PPVT), una escala internacional de medición de los resultados del aprendizaje. El trabajo examina también la relación entre la nutrición a los siete y ocho años de edad y los resultados, medidos en función de las puntuaciones obtenidas en el PPVT y del número de años de educación acumulados a los 11 y 12 años de edad (para esta última cohorte de edad, Dercon [2008] presenta datos similares). En ambos casos, la relación estatura/edad se utiliza como indicador de la historia y situación del niño en el plano nutricional, estandarizados sobre la base de las últimas referencias relativas a las curvas de crecimiento de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Aunque no sean representativas a escala nacional, las muestras fueron preparadas para reflejar las diferencias culturales, étnicas y geográficas existentes en cada país.

Los resultados son sorprendentes. Después de haber tenido en cuenta una amplia serie de características de los niños, de sus padres y de sus familias, así como los efectos de las características de sus comunidades, los resultados muestran una fuerte relación entre la situación nutricional medida entre los seis y 18 meses y las adquisiciones cognitivas a los cuatro y cinco años de edad. Un aumento en un entero de desviación estándar de la relación estatura/edad del niño pequeño guarda relación con una mejora del 4% al 12% de la desviación estándar del PPVT en las muestras utilizadas en la encuesta “Young Lives Survey”.

En el caso de la cohorte de más edad, las conclusiones son similares: un aumento en un entero de desviación estándar de la situación nutricional medida a los siete y ocho años de edad guarda relación con un aumento acusado del grado alcanzado en la escuela primaria (del orden de 0,2 a 0,4 año suplementario de escolaridad). Teniendo en cuenta el alto nivel de raquitismo observado para ambas cohortes en todas las muestras de “Young Lives Survey”, los resultados ponen de manifiesto el costo importante que supone la malnutrición para la educación.

Fuente: Sanchez (2009).

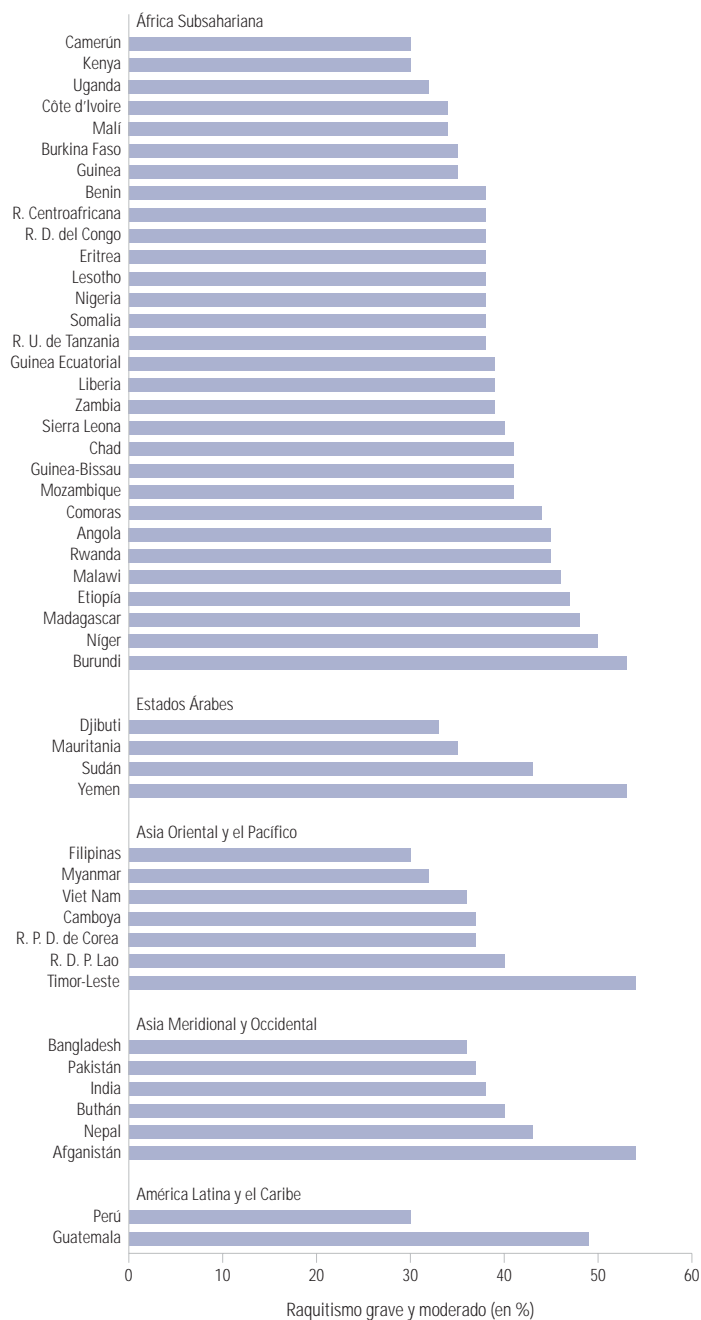
La mortalidad infantil está íntimamente vinculada a la malnutrición. Los progresos hacia la meta de los Objetivos de Desarrollo del Milenio que prevé reducir la malnutrición a la mitad han sido penosamente lentos, y la mayoría de los países del Asia Meridional y el África Subsahariana distan mucho de alcanzarla. Se estima que la malnutrición causa directamente los dos tercios de las defunciones de niños menores de cinco años. Aunque se hayan realizado algunos progresos hacia una mejor nutrición infantil y se haya ampliado el acceso a la distribución de complementos nutritivos de sal con yodo y vitamina A, todavía estamos muy lejos de alcanzar los objetivos fijados.

■ **Raquitismo en la primera infancia**¹. Casi uno de cada tres niños menores de cinco años –esto es, 178 millones en todo el mundo– padece de raquitismo grave o moderado. Cuando esos niños ingresen en la escuela, la malnutrición habrá disminuido ya su capacidad de aprendizaje, desventaja que arrastrarán consigo hasta la edad adulta. Más allá de sus consecuencias perjudiciales para las personas, la malnutrición padecida en los primeros años de la infancia merma inevitablemente los beneficios de las inversiones efectuadas en la educación. Las tasas regionales de raquitismo más altas se observan en el África Central y Oriental, así como en el Asia Meridional. De los 49 países con tasas de prevalencia del raquitismo superiores al 30%, hay 30 que pertenecen a la región del África Subsahariana (Gráfico 2.1).

■ **Insuficiencia ponderal al nacer**. Algunas estimaciones internacionales recientes parecen indicar que unos 19 millones de recién nacidos –esto es, el 14% del total mundial– adolecen de insuficiencia ponderal (UNICEF, 2008b). Más de la mitad de esos niños nacen en el Asia Meridional: en esta región, más de un niño de cada cuatro viene al mundo con insuficiencia de peso (Gráfico 2.2). El riesgo de que fallezcan prematuramente es mucho más elevado en esta categoría de niños: una insuficiencia ponderal al nacer es un factor determinante del 60% al 80% de los fallecimientos ocurridos en el primer mes de vida de un recién nacido. A más largo plazo, los niños nacidos con insuficiencia ponderal corren el riesgo de padecer de desventajas tanto en el ámbito de la salud como en el de la educación. La insuficiencia ponderal al nacimiento guarda una estrecha relación con la pérdida de años de escolaridad y las capacidades cognitivas reducidas (Victoria y otros, 2008), que entrañan una disminución de los beneficios potenciales de un mejor acceso a la enseñanza secundaria. Una gran parte de los 8,3 millones de niños de la India nacidos con insuficiencia ponderal arrastrarán consigo en la escuela primaria esa gran desventaja. Además,

Gráfico 2.1: La alta prevalencia del raquitismo en los niños pequeños frena los progresos de de la educación

*Raquitismo grave y moderado de los niños menores de cinco años en un grupo de países (2000-2007)*¹



Nota: Los países que figuran en esta lista son los que cuentan con una proporción de niños aquejados de raquitismo igual o superior al 30%.

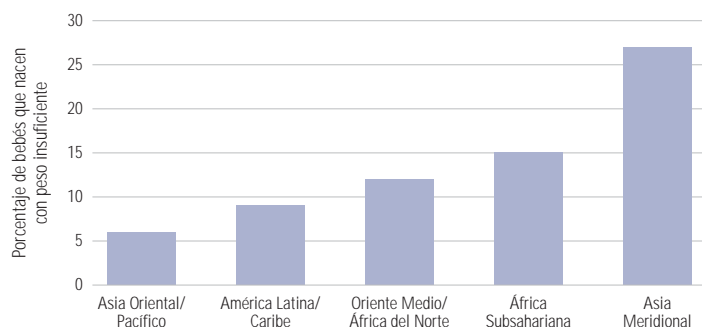
1. Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado.

Fuente: Anexo, Cuadro Estadístico 3A.

1. El raquitismo, o estatura insuficiente con respecto a la edad, lo provocan la ingesta insuficiente de alimentos a largo plazo y las infecciones frecuentes. Suele aparecer generalmente antes de los dos años de edad y sus efectos son irreversibles en gran medida.

Gráfico 2.2: La insuficiencia ponderal del recién nacido constituye una base de desventaja a lo largo de toda la vida

Porcentaje medio de bebés que nacen con peso insuficiente en un grupo de regiones (2000-2007)¹



Notas: Las regiones del gráfico corresponden a las utilizadas por el UNICEF, que son diferentes de las establecidas para la EPT. La insuficiencia ponderal al nacer se cifra en un peso inferior a 2,5 kilogramos.

1. Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado.

Fuente: UNICEF (2008b).

aproximadamente la mitad de los niños menores de tres años de este país tienen un peso inferior al que debería corresponder a su edad, lo cual indica la existencia de carencias nutricionales mucho más graves.

- **Déficits de micronutrientes.** El desarrollo cognitivo en la edad más temprana puede verse gravemente obstaculizado por los déficits de micronutrientes. Se estima que un tercio de los niños que acuden a centros de enseñanza preescolar sufren de una carencia de yodo que, incluso cuando es moderada, ocasiona una pérdida de 10 a 15 puntos en las pruebas de coeficiente intelectual. Una proporción similar de niños padecen de un déficit de vitamina A, que suele ser un factor importante de ceguera, salud deficiente y escasa capacidad de concentración (Victoria y otros, 2008).

Los factores determinantes de la malnutrición varían según los países. La pobreza, las desigualdades sociales y la inseguridad de los medios de subsistencia desempeñan un papel importante. La riqueza nacional constituye a menudo un indicador deficiente de la mala nutrición. Guatemala, por ejemplo, no es uno de los países más pobres del mundo, pero presenta uno de los niveles más elevados de raquitismo infantil. Casi la mitad de los niños del país están malnutridos y en algunas comarcas rurales, donde la población es de origen maya en gran parte, el porcentaje de niños malnutridos alcanza el 80%. En los dos últimos años, la sequía y los altos precios de los alimentos han agravado esta situación. Sin embargo, el problema de fondo es la extrema desigualdad en el reparto de riquezas, que va unida a la incapacidad del gobierno para movilizar recursos destinados a la protección social.

En muchos países, los indicadores de nutrición se han deteriorado en los dos últimos años. Los precios mundiales de los productos agrícolas han aumentado considerablemente en 2006 y 2007, repercutiendo en los intercambios comerciales de los principales productos de consumo corriente. Aunque los precios alimentarios han disminuido recientemente, se han estabilizado a un nivel muy superior al que tenían antes de 2007. Las repercusiones de este fenómeno en los diferentes países son muy variables y dependen de la incidencia de la pobreza, así como de la dependencia de los Estados con respecto a la importación de alimentos. No obstante, es prácticamente seguro que el aumento del precio de los alimentos ha frenado los progresos realizados a nivel mundial en la lucha contra la malnutrición.

Según estimaciones recientes de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y Alimentación (FAO), el número de personas malnutridas en el mundo pasó de 848 millones en 2005 a 963 millones en 2008, en gran parte debido al aumento de los precios alimentarios (FAO, 2008). Además, se estima que en 2008 la malnutrición ha podido afectar a 44 millones de personas más en el mundo (Comisión de Crecimiento y Desarrollo, 2008).

Las repercusiones negativas del aumento de los precios alimentarios han sido desiguales, según que las familias fuesen vendedoras o compradoras netas de esos productos, de su estado nutricional en el momento y de sus posibilidades de ahorrar u obtener créditos. Las personas que viven por debajo del umbral internacional de pobreza –esto es, con menos de 1,25 dólares por día– tienen que dedicar con frecuencia entre un 50% y un 70% de sus ingresos a la alimentación. De ahí que el aumento de los precios alimentarios suponga para ellas una alternativa difícil: comer menos o recortar gastos en otros ámbitos (Von Braun, 2008; Banco Mundial, 2008a). Las familias campesinas sin tierras, los grupos urbanos de ingresos bajos y los hogares donde el cabeza de familia es una mujer han sido los más afectados. En efecto, una gran parte de estas tres categorías de población han tenido que reducir su dieta alimentaria, ya inadecuada anteriormente, y se han visto obligados a reemplazar los alimentos ricos en proteínas por cereales más ordinarios y baratos (Hauenstein Swan y otros, 2009; Von Braun, 2008). En Bangladesh, un país donde el precio del arroz y los cereales llegó casi a duplicarse en 2007, se ha estimado que un incremento del 50% del precio de los productos alimentarios aumenta en un 25% la prevalencia de la carencia de hierro en las mujeres y los niños (Bouis, 2008).

Guatemala no es uno de los países más pobres del mundo, pero presenta uno de los niveles más elevados de raquitismo infantil

Una situación de crisis a corto plazo que se traduce en un periodo de malnutrición prolongado tiene consecuencias a largo plazo en la educación. Las perspectivas de aprendizaje escolar de los niños disminuyen en función de los periodos de malnutrición que han sufrido en su más temprana infancia. Al mismo tiempo, la creciente presión ejercida sobre los presupuestos de las familias tiene también consecuencias de más amplio alcance, habida cuenta de que las más pobres se ven obligadas a recortar sus presupuestos. Se ha observado que en Bangladesh, Jamaica y Kenya, las familias recortan el gasto en educación para adaptarse al aumento del precio de los productos alimentarios (Hossain y otros, 2009; Banco Mundial, 2008e).

El alto nivel alcanzado por los precios de los alimentos no ha sido la única causa del aumento de la malnutrición. En 2009, en el norte de Sri Lanka, unas 300.000 personas fueron desplazadas a causa del conflicto armado existente. Se estima que un 13% de ellas eran niños menores de cinco años. Un estudio efectuado en seis de los 13 campamentos de personas desplazadas mostró que uno de cada cuatro niños sufría de malnutrición y uno de cada tres de raquitismo moderado o grave (Jayatissa, 2009). La incapacidad para proteger convenientemente a esos niños suscita problemas de orden humanitario de más vasto alcance. No obstante, las consecuencias en lo que respecta a la educación serán también graves.

La salud materna: un factor esencial, pero descuidado

La salud de los recién nacidos –esencial para sus perspectivas educativas posteriores– está íntimamente ligada a la de su madre. Las mujeres subalimentadas o con carencias de micronutrientes son más frágiles durante el embarazo y el parto, y corren más riesgo de dar a luz a niños con insuficiencia ponderal. Un crecimiento insuficiente del feto durante el embarazo es un importante factor de riesgo para la salud materna y la supervivencia del niño, y en una fase posterior puede traducirse en una desventaja en el plano educativo.

Los embarazos y nacimientos sin atención médica y sanitaria suficiente se cobran un alto tributo en vidas humanas. Se estima que cada año medio millón de mujeres mueren durante el embarazo o el parto. Además, por cada mujer fallecida hay otras 30 más que padecen secuelas físicas graves a largo plazo. Casi todas esas muertes y secuelas físicas se podrían evitar dando acceso a una atención médica y sanitaria prenatal, efectuando una vigilancia del embarazo por profesionales y dispensando una asistencia obstétrica de urgencia. La deficiente salud de las madres, la alimentación inadecuada y la limitación del acceso a la atención médica

y sanitaria causan también el fallecimiento de cuatro millones de recién nacidos que no llegan al primer mes de su existencia (Lawn y otros, 2006). Dos patologías –la asfixia neonatal y la septicemia con neumonía del recién nacido– son la causa del 60% de esos fallecimientos. No obstante, las causas profundas reales son la imposibilidad de recurrir a profesionales de la salud competentes durante el parto y el hecho de no dar prioridad a la salud materna e infantil en las políticas nacionales (Thea y Qazi, 2008).

Esta “tragedia humana innecesaria” (UNICEF, 2008b) va más allá de la mortalidad materna e infantil y de los riesgos sanitarios inmediatos. La subalimentación in utero, la insuficiencia ponderal al nacer y la mayor vulnerabilidad a la enfermedad después del nacimiento pueden ocasionar lesiones estructurales en el cerebro que impiden el desarrollo cognitivo y encajonan al niño por la vía de un bajo rendimiento escolar en el futuro. Otros riesgos de orden más general para la salud durante el embarazo y el parto pueden tener también consecuencias en el ámbito de la educación:

- Se estima que la carencia materna en yodo durante el embarazo se traduce en el hecho de que cada año 38 millones de niños corren el riesgo de nacer con una deficiencia mental y anomalías congénitas (UNICEF, 2007b).
- La anemia, que afecta a casi la mitad de las mujeres embarazadas, aumenta los riesgos del embarazo y reduce las perspectivas de supervivencia de los niños (UNICEF, 2008b).
- Casi la mitad de los casos de raquitismo observados en los lactantes se producen en el estadio uterino y la otra mitad en el transcurso de los dos primeros años de vida del niño (Victoria y otros, 2008).
- La ausencia de personal médico y sanitario debidamente formado durante el parto se traduce en una pérdida de vidas humanas y deja a los niños en una situación de desventaja para toda su vida. La asfixia neonatal causa una cuarta parte de las defunciones prematuras y hace que casi un millón de niños tropiecen con dificultades de aprendizaje o sufran discapacidades gravísimas como la parálisis cerebral (OMS, 2005).

El hecho de no poder acceder a servicios médicos y sanitarios no es el único obstáculo para mejorar la atención al niño y a la madre. Muchos otros problemas vinculados al embarazo y el parto traducen el fracaso en la protección de los derechos de las mujeres. El rebajamiento de su condición, las duras tareas que deben llevar a cabo, la

Una situación de crisis a corto plazo que se traduce en un periodo de malnutrición prolongado tiene consecuencias a largo plazo en la educación

imposibilidad de hacerse escuchar en las cuestiones relacionadas con la salud sexual y genésica, los matrimonios precoces y el deficiente acceso a la información son también factores que contribuyen a que las mujeres padezcan esta situación.

Ofrecer atención médica y sanitaria de calidad

La atención médica y sanitaria insuficiente de la madre y el niño frena los progresos de la educación. Los avances realizados hacia la meta de los Objetivos de Desarrollo del Milenio que prevé reducir para 2015 el número de defunciones de las parturientas en un 75%, han sido prácticamente nulos. Al mismo tiempo, las limitadas mejoras conseguidas en la supervivencia del recién nacido en su primer mes de existencia obstaculizan los progresos hacia la meta de la disminución de la mortalidad infantil.

Una de las prioridades más importantes consiste en proporcionar servicios médicos y sanitarios de calidad. Los retrasos del crecimiento *in utero* y las carencias de micronutrientes de la madre se detectan fácilmente con cuidados prenatales y pueden tratarse con un gasto mínimo. El acceso a infraestructuras que faciliten una asistencia por parte de personal cualificado durante el parto y el acceso a cuidados obstétricos de urgencia y atención médica y sanitaria postnatal podrían evitar más del 80% de las defunciones de parturientas y recién nacidos y encauzar a los niños por la vía de una buena salud futura (UNICEF, 2008b). Sin embargo, en los países en desarrollo uno de cada tres partos se efectúa sin la asistencia de una persona con competencias médicas y sanitarias adecuadas. Los índices más bajos de presencia de personas calificadas en los partos se registran en el Asia Meridional (41%) y el África Subsahariana (45%) (UNICEF, 2008b). No es una casualidad, por lo tanto, el hecho de que esas regiones sean las que presenten tasas de mortalidad materna más elevadas.

La pobreza fragiliza la salud materna de muy diversas formas. Aumenta los riesgos de padecer malnutrición y contraer enfermedades infecciosas. También puede reducir el acceso a la atención médica y sanitaria esencial, ya sea porque no existen servicios de este tipo, o porque son inasequibles para los más pobres. En un estudio del UNICEF basado en datos proporcionados por 50 encuestas de hogares, el factor de riesgo vinculado a la pobreza se presenta en forma de gráfico y permite comprobar que las tasas de mortalidad neonatal en el quintil de familias más pobres suelen ser, por regla general, entre un 20% y un 50% más altas que en el quintil de familias más

ricas (UNICEF, 2008b). Estas desigualdades en materia de salud fomentan, en etapas posteriores de la vida, las disparidades en la educación.

Las madres y los niños pequeños de las familias más pobres suelen estar insuficientemente atendidos a lo largo de todo el periodo en que necesitan cuidados. En el Asia Meridional, el hecho de ser pobre divide por cinco la probabilidad de beneficiarse de la asistencia de un profesional competente durante el parto. La situación de desventaja creada por la pobreza se agrava incluso en el caso de las poblaciones indígenas y minorías étnicas. En Guatemala, por ejemplo, las mujeres no pertenecientes a comunidades indígenas tienen dos veces más probabilidades de dar a luz en centros sanitarios públicos con personal formado que las mujeres de las minorías étnicas. Los factores que excluyen a las familias pobres y vulnerables de la prestación de cuidados básicos a la madre y el niño varían de un país a otro, pero suelen comprender, entre otros, el costo, la distancia y la deficiente calidad de los servicios sanitarios públicos. Sean cuales sean las causas profundas de las desventajas que se dan en el plano sanitario, una de sus consecuencias es la desventaja ulterior en el plano educativo.

Se suele ignorar a menudo la importancia de los vínculos existentes entre la salud materna y la educación. Algunos de esos vínculos son muy directos. Uno de cada siete fallecimientos de muchachas jóvenes en edad de cursar el segundo ciclo de secundaria o el primer ciclo de la enseñanza superior –esto es, con edades comprendidas entre 15 y 19 años– guardan relación con el embarazo y el parto (OMS y UNICEF, 2003). Los riesgos que corren la salud de la madre y el niño son mayores cuando el embarazo es más precoz. El riesgo de mortalidad infantil de los hijos de madres con menos de 18 años aumenta en un 60%, y los niños que logran sobrevivir corren más riesgos de nacer con insuficiencia ponderal y de padecer malnutrición y retrasos en el desarrollo cognitivo (Lawn y otros, 2006; UNICEF, 2008b; OMS, 2005).

La emancipación mediante la educación es uno de los antidotos más poderosos contra los riesgos que pesan sobre las madres. Las mujeres con mayor nivel de instrucción propenden más a retrasar y espaciar sus embarazos, y también a buscar asistencia médica y sanitaria. En el Asia Meridional y Occidental, casi el 50% de las mujeres sin instrucción dan a luz sin haber recibido ninguna atención prenatal, mientras que ese porcentaje se cifra en un 10% aproximadamente en el caso de las mujeres que han cursado la enseñanza secundaria (Gráfico 2.3). La ventaja que supone la educación es todavía más acusada en lo referente a la asistencia

En los países en desarrollo uno de cada tres partos se efectúa sin la asistencia de una persona con competencias médicas y sanitarias adecuadas

prestada por una persona competente durante el parto. En Burkina Faso, las mujeres que han cursado estudios primarios tienen dos veces más probabilidades de beneficiarse de la ayuda de una persona competente que las mujeres sin instrucción, y en el caso de las que han cursado estudios de secundaria las probabilidades son cuatro veces mayores. Aunque la relación existente entre la educación y una mejora de los indicadores relativos a la salud de la madre y el niño no prueba forzosamente la existencia de una relación de causa a efecto, la intensidad de esa relación indica por lo menos la importancia del vínculo recíproco que se da entre la inversión en la salud y la inversión en la educación.

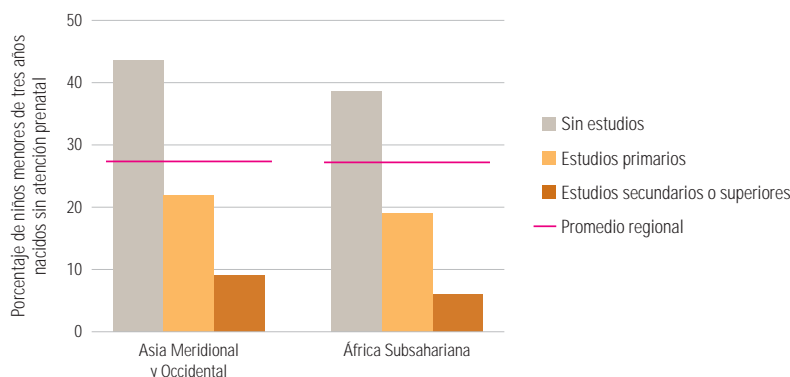
Es posible progresar rápidamente

Los lentos progresos hacia la consecución de los objetivos fijados a nivel internacional en ámbitos como la salud materna o la alimentación y supervivencia de los niños se consideran a veces como una prueba de lo costoso y complejo que es adoptar medidas eficaces. Este punto de vista es erróneo. Sin subestimar la amplitud de los problemas planteados, hay elementos que prueban innegablemente que es posible progresar rápidamente.

Algunas medidas eficaces en función de los costos consisten en administrar complementos alimentarios y vitamínicos, prestar cuidados médicos y sanitarios continuos durante el embarazo y el parto, realizar campañas de vacunación y elaborar estrategias generales de lucha contra enfermedades mortíferas como el paludismo y la neumonía (Black y otros, 2008). Para llevar a cabo este tipo de acciones, los países no sólo tienen que disponer de sistemas sanitarios accesibles y asequibles, sino que también deben adoptar medidas generales específicamente destinadas a los grupos vulnerables y a la lucha contra la malnutrición. Aunque los aspectos más negativos tiendan a ocupar un primer plano, también se dan aspectos positivos.

■ **Intensificación de los servicios de salud materna e infantil.** La experiencia de Bangladesh y Nepal demuestra que, en contextos de pobreza, se puede mejorar la supervivencia de las madres y los niños ampliando el acceso a los servicios prestados por personas competentes, a la atención médica y sanitaria prenatal y al asesoramiento en materia de planificación familiar (DFID, 2008b). En la República Unida de Tanzania, se aumentó el gasto público en salud y se centraron sus recursos en la lucha contra las enfermedades en los distritos más pobres. La cobertura de los servicios de atención médica y sanitaria a la madre y el niño se amplió, aumentando considerablemente la contratación de personal sanitario y comadronas en el plano comunitario. El estado

Gráfico 2.3: Mejor acceso a la atención prenatal de las madres que han cursado estudios
 Porcentajes de niños menores de tres años del Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana nacidos sin atención prenatal, desglosados en función del nivel de educación de sus madres (circa 2005)



Notas: Las cifras corresponden a medias ponderadas de población. La muestra de países utilizada para estimar el promedio del Asia Meridional y Occidental representa más del 90% de la población total de la región y la utilizada para el África Subsahariana más del 80%.
 Fuente: Macro International Inc. (2009).

nutricional de los niños está mejorando en este país, como lo demuestra la disminución en un 40% de la mortalidad infantil observada en el periodo 2000-2004 (Masanja y otros, 2008).

- **Obtención de resultados gracias a la ayuda internacional.** La Alianza GAVI, creada el año 2000, permitió vacunar a 213 millones de niños en todo el mundo, salvando así unos 3,4 millones de vidas según las estimaciones. En el periodo 2000-2006, las defunciones ocasionadas por el sarampión disminuyeron en un 90% (GAVI, 2009a). El establecimiento de asociaciones a nivel internacional para la lucha contra el VIH y el sida ha hecho que aumente de un 15% a un 33% el porcentaje de mujeres embarazadas seropositivas que se benefician de una terapia antirretroviral, lo cual contribuye a prevenir la transmisión del virus a los niños (Fondo Mundial, 2008a).
- **Supresión del obstáculo representado por el costo de los servicios básicos de salud materna e infantil.** La imposibilidad de pagar los servicios básicos de atención médica y sanitaria a la madre y al niño es uno de los principales factores que limitan el acceso a los mismos (Gilson y McIntyre, 2005; Pearson, 2004). La experiencia de países como Ghana, Nepal, Senegal, Uganda y Zambia demuestra que la supresión del pago de los servicios médicos y sanitarios esenciales trae consigo un rápido aumento del recurso a estos servicios, especialmente por parte de los pobres (Deininger y Mpuga, 2005; Yates, 2009) (Recuadro 2.2).
- **Prioridad a la nutrición en el programa de reducción de la pobreza.** En los dos últimos decenios, Viet Nam consiguió disminuir la

Se suele ignorar a menudo la importancia de los vínculos existentes entre la salud materna y la educación

Recuadro 2.2: Suprimir los obstáculos de los costos en los servicios de salud materna e infantil

La supresión de los obstáculos que suponen los costos ha desempeñado un papel esencial en la oferta de más oportunidades de educación. Sin embargo, esos obstáculos se siguen dando intactos, en gran parte, en la atención médica y sanitaria a la madre y el niño, con las consiguientes repercusiones perjudiciales para la salud y la educación. El hecho de que las familias pobres no estén en condiciones de sufragar los gastos de salud se suele traducir a menudo en retrasos fatales de los tratamientos médicos, o en la exclusión total de los sistemas de salud oficiales. Los trabajos de investigación realizados en países tan distintos como el Chad, la India y el Sudán muestran que el costo es un factor importante que restringe el recurso a los servicios de salud materna e infantil por parte de las mujeres pobres.

Al igual de lo que ha ocurrido en la educación, la magnitud del obstáculo que representan los gastos de salud para los pobres se suele poner de manifiesto cuando dichos gastos se suprimen. Cuando Uganda suprimió en 2001 la atención médica y sanitaria de pago, el número de consultas externas en los hospitales registró una evolución idéntica a la que se había producido en la escolarización algunos años antes, cuando se suprimió el pago de derechos de escolaridad. En esa ocasión, las tasas de frecuentación de la escuela se duplicaron en menos de un año, y su aumento fue mucho mayor en los grupos de población más pobre. En Burundi, cuando se suprimieron en 2006 los gastos de salud para las mujeres embarazadas y los niños, el promedio mensual de nacimientos en los hospitales aumentó rápidamente en un 61%. En Nepal, la supresión de los gastos de salud, unida a un aumento de las inversiones dedicadas a la contratación y formación de trabajadores de la salud en las comunidades, tuvo también por resultado una ampliación del acceso a la atención médica y sanitaria.

Muchos gobiernos de África y otras regiones están reexaminando la cuestión de los gastos de salud. Está inequívocamente demostrado que la facturación de los servicios básicos de salud es poco equitativa e ineficaz, ya que sólo genera entre un 5% y un 6% de los ingresos del sector de la salud. En los dos últimos años, Burundi, Ghana, Kenya, Lesotho, Liberia, Níger, Senegal y Zambia han suprimido el pago de los gastos de salud en una serie de ámbitos clave. La mayoría de los organismos de desarrollo más importante como la OMS y el Banco Mundial, han adoptado una posición clara en contra de la facturación de esos gastos. Al mismo tiempo, algunos donantes han otorgado una ayuda suplementaria a los países que los han suprimido; tal es el caso de Francia (para el Níger) y del Reino Unido (para Burundi, Ghana, Nepal y Zambia).

La supresión de los gastos de los usuarios para los servicios de salud materna e infantil debe considerarse una prioridad urgente. No obstante, esta estrategia debe ir acompañada de otras medidas. Para servicios ya de por sí sobrecargados, el aumento rápido de la demanda puede conducir a un deterioro de la calidad y a periodos de larga espera para los usuarios. En Ghana, por ejemplo, esto ha mermado los beneficios del establecimiento de la gratuidad de la atención médica y sanitaria dispensada a las madres. Al igual de lo que ocurre en el sector de la educación, la empresa de hacer más asequible el acceso a la atención médica y sanitaria debe enmarcarse en un conjunto más vasto de reforma de las políticas. Una inversión acrecentada para mejorar los sistemas de salud, una mayor equidad del gasto público y una mejor gobernanza son factores importantes a este respecto. Además, es imprescindible contratar y formar a un mayor número de trabajadores de la salud. Según las estimaciones, tan sólo en el África Subsahariana se necesita más de un millón de personal formado de esta categoría.

Fuentes: Yates (2009); Nabyonga y otros (2005); Batungwanayo y Reyntjens (2006); Cohen y Dupas (2007); Gilson y McIntyre (2005); Witter y otros (2009).

malnutrición infantil a un ritmo extremadamente rápido. Su Programa de Objetivos Nacionales se concentró en 2.374 municipios que presentaban los índices más elevados de pobreza y malnutrición infantil. Los programas de complementos alimentarios y de atención médica y sanitaria a la madre y el niño ocuparon un puesto preeminente. Las encuestas efectuadas por el Instituto Nacional de Nutrición indican que la tasa de raquitismo disminuyó en un 25% entre 1999 y 2005 (Khan y otros, 2008). En Brasil, en el contexto del programa "Hambre Cero", se llevó a cabo una acción concertada para luchar contra la malnutrición que contribuyó a reducir los índices de malnutrición del 18% al 16% en la región más pobre del país, el Nordeste, en el transcurso del decenio finalizado en 2005 (Ruel, 2008).

- *Establecimiento de una protección social eficaz.* Los programas que proporcionan a los padres ingresos, servicios e incentivos, pueden contribuir a contrarrestar la indigencia de los niños más pequeños. Algunos programas a gran escala como "Bolsa Familia" en Brasil y "Oportunidades" en México condicionan directamente la transferencia de sumas de dinero en efectivo a la participación en programas de alimentación infantil. Ambos programas han logrado reducir el raquitismo y mejorar el desarrollo cognitivo (Fiszbein y otros, 2009) (Recuadro 2.3).

La separación artificial entre la salud y la educación en las políticas públicas resulta especialmente perjudicial para la prestación de servicios de atención y educación a la primera infancia. Los planificadores de la educación miden a menudo los progresos de la enseñanza primaria por el número de niños ingresados en la escuela, la proporción alumnos/docente y la calidad de las infraestructuras escolares. Está muy extendida la idea de que el estado de nutrición y salud del niño, antes de su llegada a la edad escolar, es una cuestión que depende de la política de salud. Esta mentalidad consistente en crear compartimentos estancos crea una imagen distorsionada de las prioridades políticas. Millones de niños ingresan en la escuela con sus capacidades de aprendizaje irremediablemente deterioradas como resultado de la malnutrición y la carencia de micronutrientes. La mala salud de la madre y los riesgos durante el embarazo y el parto son factores que contribuyen en gran medida a esa situación. Un fracaso de las políticas públicas en el ámbito de la nutrición y de la atención médica y sanitaria a la madre y el niño no sólo se traduce en sufrimientos humanos inútiles, sino que además merma los beneficios de la inversión en educación y los progresos en la escolarización de los niños.

Recuadro 2.3: Transferencias de dinero en efectivo en Nicaragua – Superar los déficits cognitivos

En muchos países en desarrollo, los importantes retrasos del desarrollo cognitivo de los niños influyen negativamente en sus perspectivas escolares y, más tarde, en su productividad a la edad adulta. Comprender las causas de los déficits cognitivos y encontrar los medios para reducirlos son dos prioridades esenciales en el plano de las políticas.

En Nicaragua, el Programa “Atención a Crisis” pone de manifiesto los beneficios que puede generar una intervención precoz. Cada dos meses se entrega a mujeres de familias rurales pobres una cantidad en dinero considerable, que representa por término medio el 15% de los ingresos del hogar. Para poderse beneficiar de esta ayuda, los padres tienen que llevar a sus hijos en edad de cursar la enseñanza preescolar a centros de salud, donde se controla su peso y se les administran vacunas y complementos alimentarios.

Este programa piloto, llevado a cabo en 2005 y 2006, fue acompañado de una evaluación minuciosa. Los resultados han mostrado que estas medidas habían mejorado diversos aspectos del desarrollo del niño:

- Después de haber participado tan sólo nueve meses en el programa, los niños de tres a cuatro años de edad habían recuperado 1,5 meses de retraso de

desarrollo personal, social y lingüístico, según pusieron de manifiesto las puntuaciones que obtuvieron en una serie de tests. La recuperación del retraso se cifró en 2,4 meses en el caso de los niños de cinco a seis años de edad.

- Se pudieron observar mejores resultados en lo referente a la estimulación parental en las familias participantes en el programa: mayor disponibilidad de libros, lápices y papel, y mayores probabilidades de que los padres hagan lecturas para sus hijos.
- El gasto global en alimentos también aumentó en los hogares beneficiarios del programa, especialmente en lo que respecta a la compra de alimentos ricos en nutrientes.
- También se observaron grandes progresos en lo referente a la prevención médica y sanitaria. Se comprobó que los niños participantes en el programa tenían más probabilidades que los demás de ser objeto de controles médicos del crecimiento, de recibir complementos de hierro y vitaminas y de ser tratados con medicamentos vermífugos. También se pudo comprobar una mejora del estado de salud de las madres.

Fuente: Macours y otros (2008).

La pobreza, el escaso nivel de instrucción de los padres o el hecho de hablar un idioma minoritario figuran entre los mecanismos de transmisión más potentes de las desventajas de una generación a otra

Programas de atención y educación de la primera infancia: un balance desigual

El aprendizaje de los niños empieza en el hogar, cuando éstos manipulan objetos y materias, exploran el mundo que les rodea y desarrollan el lenguaje. En esos años esenciales de formación adquieren competencias, especialmente en el plano cognitivo, que los preparan para su ingreso en la escuela. Los niños de medios desfavorecidos suelen ingresar en la escuela con un legado de desventajas diversas entre las que figuran niveles más bajos de comunicación, lenguaje y rudimentos de alfabetización. El hecho de haberse criado en un hogar pobre suele tener efectos irreversibles más tarde en la vida. De hecho, las diferencias se van ahondando a medida que los niños avanzan a través de los distintos ciclos de enseñanza (UNESCO, 2005).

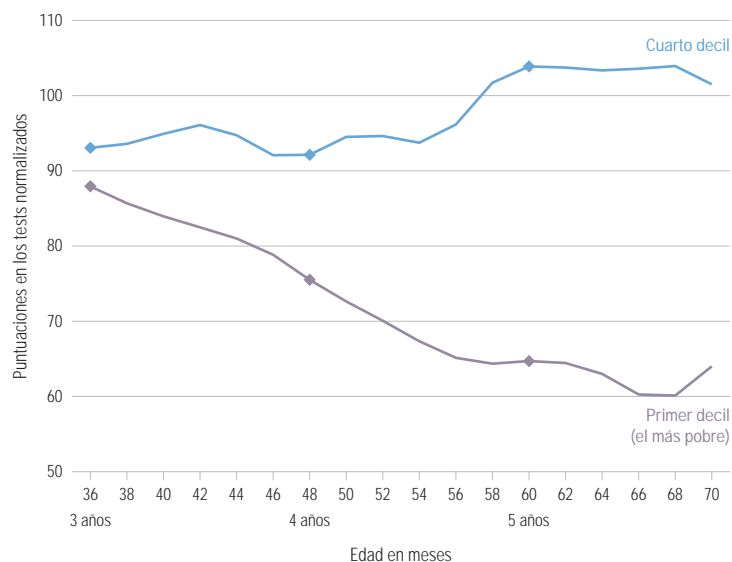
Reducir la desigualdad de oportunidades

Ingresar a una edad temprana en la escuela es especialmente importante para los niños de familias desfavorecidas. La pobreza, el escaso nivel de instrucción de los padres o el hecho de hablar un idioma minoritario figuran entre los mecanismos de transmisión más potentes de las desventajas de una generación a otra. Impartir a los niños pequeños una educación de buena calidad puede quebrantar esos mecanismos.

Cuando los niños de esos medios desfavorecidos ingresan en la escuela, las disparidades en materia de lenguaje debidas a la pobreza y otros factores suelen ser tan acusadas que no les permiten nunca alcanzar el nivel de los demás alumnos. Los datos de encuestas realizadas en los Estados Unidos muestran que las puntuaciones obtenidas en tests efectuados a los 18 años se pueden prever desde los cinco años de edad (Heckman, 2008). Trabajos de investigación efectuados en Ecuador indican que las diferencias de resultados en los tests de vocabulario entre niños de familias de diferentes niveles de ingresos económicos son limitadas a los tres años de edad, pero a los cinco años esas diferencias son demasiado grandes como para que puedan anularse en los años de escolaridad ulteriores (Paxson y Schady, 2005b) (Gráfico 2.4). En el Reino Unido, algunos estudios longitudinales muestran que los resultados en tests efectuados a los 22 meses de edad permiten pronosticar con un grado de certidumbre bastante sólido cuáles serán las calificaciones educativas conseguidas a los 22 años (Feinstein, 2003). Además, otros estudios han mostrado que niños pertenecientes a medios socioeconómicos modestos que habían obtenido puntuaciones elevadas en tests de competencias cognitivas efectuados a los 22 meses de edad eran sobrepasados –entre los cinco y los diez años de edad– por niños de familias más acomodadas que habían obtenido puntuaciones menos altas.

Gráfico 2.4: Las disparidades en el aprendizaje vinculadas al nivel de ingresos surgen pronto y se van ahondando con el correr del tiempo

Resultados en los tests por edad del decil más pobre y del cuarto decil en Ecuador (2003-2004)



Notas: Las puntuaciones utilizadas son las de la versión en español del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody. El gráfico es una versión simplificada del original reproducido en el documento mencionado en la fuente que ha sido utilizada en otras publicaciones (por ejemplo, en Fiszbein y otros, 2009, y Banco Mundial, 2006). Fuente: Paxson y Schady (2005b).

La educación de la primera infancia puede desempeñar un papel importante para compensar las desventajas sociales, económicas y lingüísticas. Algunas observaciones efectuadas en diversas partes del mundo muestran que una educación precoz de buena calidad es muy positiva para todos los niños, pero más particularmente para los que proceden de medios sociales desfavorecidos. A continuación, se presentan algunas conclusiones de una serie de evaluaciones rigurosas:

- El estudio de impacto del Programa “Head Start”, llevado a cabo en los Estados Unidos, ha evaluado aleatoriamente los resultados de 5.000 niños de tres y cuatro años. El estudio ha podido observar aumentos estadísticamente significativos –de magnitud reducida a moderada– en las puntuaciones relativas a cuatro ámbitos cognitivos importantes: prelectura; preescritura; competencias relacionadas con la lectura, la escritura y el cálculo; y vocabulario. Aunque los niños participantes en este programa habían obtenido resultados inferiores al promedio del conjunto de la muestra estudiada –lo cual refleja la incidencia de factores vinculados a sus orígenes raciales y sociales– su participación en “Head Start” permitió reducir a la mitad la disparidad en el aprovechamiento escolar que podría haberse dado en el caso de que ese programa no existiera² (Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos, 2005).
- En Francia, la participación en la enseñanza preescolar hace que la tasa de retención en primaria de los niños de familias pobres e inmigrantes aumente del 9% al 17%. También se ha observado que, en un plano más general, mejoran los resultados en lectura y cálculo (Nusche, 2009).
- La atención y educación de la primera infancia puede contribuir a la superación de las desventajas lingüísticas y los problemas con que tropiezan los hijos de emigrantes (Cunha y otros, 2005). En los Países Bajos, la disparidad en los resultados de los tests de los hijos de emigrantes turcos y marroquíes escolarizados dos años en el jardín de la infancia se redujo a la mitad con respecto al promedio observado a nivel nacional (Leseman, 2002).

2. En el periodo 2005-2006, el 24% de los niños del quintil de familias más pobres de los Estados Unidos estaban matriculados en programas “Head Start” organizados en centros docentes. El porcentaje de niños del quintil de familias más acomodadas se cifraba en 1%. Las evaluaciones de programas experimentales anteriores de educación de la primera infancia –por ejemplo, el Proyecto Abecedario de Carolina del Norte- Programa Preescolar Perry– han podido comprobar la existencia de toda una serie de ventajas derivadas de la enseñanza preescolar que ejercen una influencia en los resultados de la enseñanza primaria y secundaria, y también en ámbitos como la obtención de empleo, el nivel de salario o la disminución del nivel de delincuencia (Campbell y otros, 2008; Karoly y otros, 2005; UNESCO, 2008a; Schweinhart y otros, 2005). El impacto observado es más intenso en el caso de los niños pobres y con padres poco instruidos.

Una educación precoz de buena calidad es particularmente positiva para los niños de medios sociales desfavorecidos

Las diferencias de ingresos de las familias no son la única fuente de ventajas y desventajas. El nivel de instrucción de los padres, su pertenencia étnica y el idioma hablado en el hogar constituyen también factores que ejercen una gran influencia, tanto en los resultados de los tests efectuados en la primera infancia como en el aprovechamiento escolar ulterior (Brooks-Gunn y Markman, 2005; EACEA, 2009; Leseman y Van Tuijil, 2005). La cuestión del idioma es especialmente notable. Un estudio de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) ha mostrado que el aprovechamiento escolar de los alumnos de primaria y secundaria hijos de emigrantes disminuye considerablemente cuando el idioma hablado en el hogar no es el mismo que el utilizado en la escuela (Christensen y Stanat, 2007; Schnepf, 2004). Las medidas adoptadas para recuperar el atraso suelen tener resultados limitados. En Noruega, por ejemplo, el 20% de los alumnos hijos de emigrantes no logran salir nunca de los grupos especiales de formación lingüística constituidos cuando ingresan en la escuela. En Suiza, la mayoría de los alumnos hijos de emigrantes a los que no se considera suficientemente preparados para ingresar en clases normales son escolarizados en grupos especiales de ese tipo, al cabo de dos años de su ingreso en la escuela (Field y otros, 2007). Además, los datos empíricos recogidos en varios países muestran que la recuperación en clases especiales suele conducir a que los alumnos no lleguen a dominar las materias del currículo escolar normal (Karsten, 2006).

- En Nueva Zelanda, los niños de 12 años de edad que participaron en programas de educación de gran calidad destinados a la primera infancia obtuvieron mejores resultados que los demás en lectura y matemáticas, habida cuenta del nivel de ingresos de sus familias (UNICEF, 2008b).

Aunque estos estudios se refieren a países desarrollados, las observaciones efectuadas en los países en desarrollo muestran también que una educación y protección eficaces de la primera infancia pueden mejorar los resultados del aprendizaje y reducir las disparidades. Los datos empíricos correspondientes a esas observaciones se examinaron detalladamente en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007*. Aunque todavía son objeto de debate los mecanismos precisos a través de los cuales se ejerce la influencia positiva, es obvio que el hecho de dispensar una educación de buena calidad a los niños más pequeños puede reducir la incidencia de los factores parentales en su aprovechamiento escolar ulterior.

Enseñanza preescolar: un desarrollo lento y desigual

El término genérico “preescolar” designa una amplia gama de proveedores y programas de servicios educativos destinados principalmente a los niños de tres años de edad o más. La combinación de las prestaciones de servicios educativos públicos y privados difiere mucho de un país a otro, como también difieren las modalidades de financiación

y gestión. Al igual que en otros ámbitos de la educación, los datos relativos a la cobertura de los programas son poco elocuentes con respecto a su calidad, pero los programas de buena calidad suelen ser los que se llevan a cabo a una edad más temprana, los que se dispensan en centros preescolares, los que cuentan con docentes formados en número suficiente y los que involucran a los padres en las actividades (UNICEF, 2008b).

La participación en la enseñanza preescolar aumenta continuamente. En 2007 había en el mundo 140 millones de niños escolarizados en el marco de programas de enseñanza preescolar, mientras que en 1999 ese número se cifraba en 113 millones. Entre 1999 y 2007, la tasa bruta de escolarización en la enseñanza preescolar pasó del 33% al 41% (Cuadro 2.1). Los aumentos más acusados se registraron en el África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental, aunque ambas regiones partían de un nivel muy bajo. En el África Subsahariana, uno de cada siete niños está matriculado en un programa de educación destinado a la primera infancia, mientras que en el conjunto de los países en desarrollo uno de cada tres niños participa en un programa de esa índole.

Si vamos más allá de los datos regionales, podemos observar que la experiencia de los distintos países es muy diversa. Entre los países sobre los que se dispone de datos, hay 17 Estados del África Subsahariana con índices de cobertura de la enseñanza preescolar inferiores al 10%. En la región

En 2007 había en el mundo 140 millones de niños escolarizados en el marco de programas de enseñanza preescolar, mientras que en 1999 ese número se cifraba en 113 millones

Cuadro 2.1: Escolarización en la enseñanza preescolar y tasas brutas de escolarización por región (1999 y 2007)

	Escolarización total			Tasas brutas de escolarización		
	Año escolar finalizado en		Evolución entre 1999 y 2007	Año escolar finalizado en		Evolución entre 1999 y 2007
	1999	2007		1999	2007	
	(en millones)		(en %)	(en %)		
Mundo	113	139	24	33	41	26
Países en desarrollo	80	106	32	27	36	32
Países desarrollados	25	26	4	73	80	10
Países en transición	7	8	7	45	63	39
África Subsahariana	5	10	82	10	15	53
Estados Árabes	2	3	26	15	19	25
Asia Central	1	1	13	19	28	44
Asia Oriental y el Pacífico	37	39	4	40	47	18
Asia Oriental	37	38	4	40	47	19
Pacífico	0,4	0,5	12	61	67	11
Asia Meridional y Occidental	21	36	69	21	36	71
América Latina y el Caribe	16	20	22	56	65	17
Caribe	0,7	0,8	16	65	74	13
América Latina	16	19	22	55	65	17
América del Norte y Europa Occidental	19	20	6	75	82	9
Europa Central y Oriental	9	10	5	50	64	30

Fuente: Anexo, Cuadro Estadístico 3B.

Los niños de familias desfavorecidas son los que más beneficios pueden obtener de la atención y educación de la primera infancia

de los Estados Árabes, el nivel de cobertura es muy inferior al que cabría esperar habida cuenta del promedio de ingresos de los países que la componen: de los 19 países sobre los que se dispone de datos correspondientes a 2007, hay 14 con TBE inferiores al 50%. En Egipto y Arabia Saudita los índices de cobertura son inferiores a los de algunos países mucho más pobres, como el Nepal o la República Unida de Tanzania. De hecho, en el África Subsahariana la matriculación en la enseñanza preescolar progresó a un ritmo tres veces más rápido que en los Estados Árabes, registrándose un aumento de las TBE superior al 20% desde 1999 en varios países, entre los que cabe mencionar Burundi, Liberia y Senegal (Anexo Estadístico, Cuadro 3A). Asimismo, la región de los Estados Árabes es la única que sigue presentando una disparidad importante entre los sexos en la enseñanza preescolar: nueve niñas escolarizadas por cada diez varones.

En los países desarrollados hay una gran variedad de centros de atención y educación de la primera infancia: jardines de la infancia, centros preescolares, guarderías y servicios a domicilio. También se da una gran variedad en lo que respecta a la proporción entre la financiación pública y privada y en lo referente a los grupos de edad a los que están destinados los programas. Algunos países, en particular los del área escandinava, presentan elevados índices de cobertura para los niños menores de tres años, mientras que en los países de la OCDE la mayoría de los programas para la primera infancia están destinados a los niños de cuatro a seis años. La duración de la enseñanza preescolar oscila entre uno y cuatro años. En Suecia, los servicios de educación destinados a la primera infancia funcionan a tiempo completo durante 11 meses al año, son gratuitos y acogen a todos los niños a partir de los tres años. En el Reino Unido, los niños de tres y cuatro años pueden beneficiarse de servicios educativos gratuitos a tiempo parcial (EACEA, 2009). En la mayoría de los países de la Unión Europea la enseñanza preescolar es gratuita y dura dos años³. En cambio, en los Estados Unidos la ley no establece el derecho a recibir una educación preescolar antes de los cinco años, pero en 2007 el 60% aproximadamente de los niños en edad de cursar la enseñanza preescolar estaban matriculados en centros de este nivel de educación.

Las diferencias que se dan dentro de los países suelen ser tan acusadas como las que se dan de una nación a otra. Esto es especialmente cierto en los países con un alto grado de descentralización y autonomía a nivel subnacional. Los Estados Unidos constituyen un ejemplo notable a este respecto. En Oklahoma, la casi totalidad de los niños de cuatro

años pueden ingresar en centros preescolares a esa edad. En otros ocho Estados –entre los que figuran Florida, Carolina del Sur y Texas– más de la mitad de los niños de cuatro años se benefician de programas públicos de enseñanza preescolar. En cambio, hay 12 Estados que carecen de un programa público regular de enseñanza preescolar, y en otros ocho Estados la proporción de niños matriculados en programas preescolares se cifra en menos del 20% (Barnett y otros, 2008). También se dan diferencias muy acusadas en lo que respecta a la calidad de los servicios educativos prestados (Ackerman y otros, 2009). Para evaluar las normas de calidad, se han establecido diez criterios de referencia⁴. No obstante, en el Estado de Florida sólo se exige que los programas de educación de la primera infancia cumplan con cuatro de esos criterios y el Estado de Texas, por su parte, no establece límites en lo que respecta al tamaño de las clases o la proporción niños/personal. El gasto por niño también es muy variable: cinco Estados gastan más de 8.000 dólares por alumno, mientras que otros cinco gastan menos de 3.000 (Barnett y otros, 2008).

Llegar a los vulnerables y desfavorecidos

El objetivo¹ del Marco de Acción de Dakar insta a los gobiernos a extender la atención y educación de la primera infancia, “especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos”. El motivo es claro: los niños de familias desfavorecidas son los que más beneficios pueden obtener de la atención y educación de la primera infancia, y también son los que más pueden perder si son excluidos de ella. Por desgracia, los datos empíricos de los diferentes países indican que los niños que más necesitan participar en ese tipo de programas son los que tienen menos acceso a ellos.

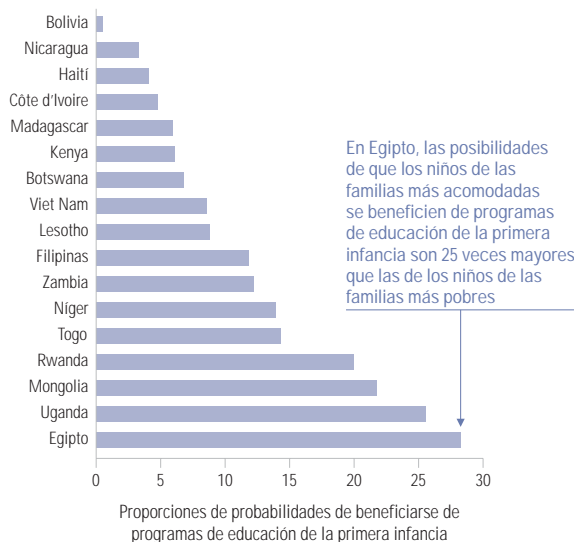
La pobreza de las familias y el escaso nivel de instrucción de los padres constituyen dos de los obstáculos más importantes para acceder a los programas destinados a la primera infancia. Los datos de una encuesta realizada en 56 países en desarrollo ponen de manifiesto que el hecho de haber nacido en una familia pobre o ser hijo de una madre sin instrucción representa un obstáculo importante para recibir atención y educación en la primera infancia, independientemente del sexo y del lugar de domicilio (Gráficos 2.5 y 2.6). En comparación con los hijos de familias más acomodadas, las probabilidades de que un niño del grupo de familias más pobres de Zambia se beneficie de un programa de atención y educación de la primera infancia son 12 veces menores. En el caso de Uganda y Egipto son 25 y 28 veces menores, respectivamente (Nonoyama-Tarumi y otros, 2008). Estas cifras ponen de relieve hasta qué punto la prestación de servicios educativos

3. En la Unión Europea, el 87% aproximadamente de los niños de cuatro años están escolarizados (EACEA, 2009).

4. Los criterios comprenden, entre otros, los siguientes elementos: títulos y formación especializada de los docentes y auxiliares de enseñanza; formación permanente del personal en el trabajo; tamaño de las clases; proporción niños/personal; servicios de apoyo; servicio de comidas; y seguimiento. Tan sólo dos Estados –Alabama y Carolina del Sur– cumplen con los diez criterios.

Gráfico 2.5: Los niños de las familias más acomodadas tienen más posibilidades de beneficiarse de programas de educación de la primera infancia

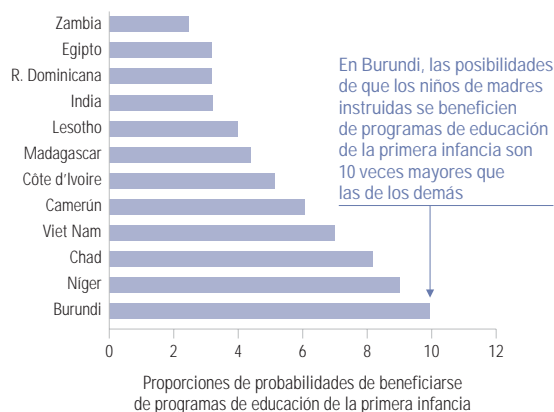
Probabilidad de que los niños de 3 y 4 años de edad se beneficien de programas de aprendizaje temprano: comparación de los niños del quintil más rico con los del quintil más pobre



Notas: Sobre la base de las proporciones de probabilidades (véase el Glosario), este gráfico compara las posibilidades que tienen los niños pequeños de participar en programas de aprendizaje temprano, en función del nivel de ingresos de sus familias. En particular, las proporciones de probabilidades suministran una estimación de las diferencias en la probabilidad de beneficiarse de programas destinados a la educación de la primera infancia entre un grupo de referencia (el quintil más pobre) y otro (el quintil más rico), y se estiman a partir de una regresión logística con cinco variables dependientes: sexo, edad, lugar de domicilio, nivel de instrucción de la madre y nivel de ingresos de la familia. Fuente: Nonoyama-Tarumi y otros (2008).

Gráfico 2.6: Los niños de madres más instruidas tienen más posibilidades de beneficiarse de programas de educación de la primera infancia

Probabilidad de que los niños de 3 y 4 años de edad se beneficien de programas de aprendizaje temprano: comparación de los niños cuyas madres han cursado estudios secundarios o superiores con los niños cuyas madres carecen de instrucción



Notas: Este gráfico compara las posibilidades que tienen los niños pequeños de participar en programas de aprendizaje temprano, en función del nivel de instrucción de sus madres. Las proporciones de probabilidades se calculan de la misma manera que las del Gráfico 2.5, pero los dos grupos de referencia son diferentes: el primero está constituido por los niños cuyas madres no han recibido instrucción alguna, y el segundo por los niños cuyas madres han cursado estudios secundarios o superiores. Fuente: Nonoyama-Tarumi y otros (2008).

destinados a la primera infancia refuerza las desigualdades vinculadas al entorno familiar.

¿Por qué el acceso de los niños de familias desfavorecidas tropieza con mayores obstáculos? En algunos casos, esto obedece a que sus hogares se hallan lejos de las infraestructuras educativas correspondientes. En otros casos, esto se debe a que esas infraestructuras, aunque estén cerca del hogar, son inasequibles económicamente. Este es el problema que ha frenado la extensión de la cobertura de los servicios a la primera infancia en Egipto (UNESCO, 2008a). Sin embargo, en algunos países se ha logrado ampliar el acceso. En Chile, un programa destinado a dispensar cuidados y educación a todos los niños de cuatro años se ha orientado específicamente a los grupos de población con ingresos más reducidos (Recuadro 2.4).

En los países ricos tampoco resulta fácil lograr una equidad en este plano. Numerosos datos empíricos demuestran que en la Unión Europea los niños de hogares modestos y de familias emigrantes tienen menos acceso a servicios de buena calidad de atención y educación de la primera infancia (Arnold y Doctoroff, 2003; Nusche, 2009; Sylva y otros, 2007).

Los datos empíricos recogidos en los Estados Unidos muestran también la existencia de disparidades importantes (Barnett y otros, 2008). Las familias con ingresos levemente superiores al umbral de pobreza son las que tropiezan con más dificultades para que sus hijos puedan acceder a este tipo de programas, lo cual demuestra la importancia de que éstos se orienten específicamente hacia esas familias. En este país, el nivel de instrucción de la madre también tiene una incidencia acusada en la participación en la enseñanza preescolar: las tasas de asistencia de los niños de cuatro años a programas destinados a la primera infancia se cifran en un 55% cuando sus madres no han terminado el ciclo de la enseñanza secundaria, pero esa proporción alcanza un 87% en el caso de los niños cuyas madres han cursado el primer ciclo de la enseñanza superior (Barnett y Yarosz, 2007; Barnett y otros, 2008).

Tenemos, por otra parte, el ejemplo más positivo de algunos gobiernos que intensifican la atención y educación de la primera infancia en el marco de iniciativas más amplias de lucha contra la pobreza. En el Reino Unido, se adoptó en 1997 una estrategia emblemática denominada "Sure Start" para luchar contra la pobreza infantil, la exclusión social y las desventajas en materia de educación. Ese programa beneficia hoy a 2,4 millones de familias (Every Child Matters, 2009).

En Chile, un programa destinado a dispensar cuidados y educación a todos los niños de cuatro años se ha orientado específicamente a los grupos de población con ingresos más reducidos

Recuadro 2.4: Desarrollo de la atención y educación de la primera infancia en Chile

En Chile se daban algunas de las desigualdades educativas más importantes y persistentes de América Latina. Algunas reformas recientes han tratado de mejorar la equidad, desarrollando y mejorando los servicios de atención y educación de la primera infancia.

Después de su elección en 2006, la Presidenta Michelle Bachelet emprendió una importante reorganización de los servicios de atención y educación a la primera infancia aumentando, en particular, el gasto público correspondiente (Larrañaga, 2009; OCDE, 2009e). La medida más ambiciosa preveía la construcción de 3.000 nuevos centros de atención a la infancia y la adopción de una iniciativa nacional –“Chile Crece Contigo”– en favor del desarrollo infantil. Esa iniciativa estaba destinada a todos los niños menores de cinco años, en el marco del sistema de atención médica y sanitaria.

“Chile Crece Contigo”, que es el resultado de una colaboración establecida entre los poderes públicos, expertos en desarrollo de la infancia y otras partes interesadas (Frenz, 2007), apunta a satisfacer las necesidades de las familias y los niños vulnerables en las fases críticas del desarrollo de la primera infancia. Las familias tienen acceso a una amplia gama de servicios sociales y sanitarios por conducto de los centros de atención médica y sanitaria primaria. El seguimiento de los progresos se supervisa mediante la utilización de tecnologías de la información. La aplicación corre a cargo de nueve ministerios nacionales y la coordinación la efectúan las autoridades regionales, provinciales y locales.

Se ha hecho un esfuerzo concertado para llegar a los niños de los dos quintiles de familias más pobres del país. En el grupo de familias situado en esta franja de ingresos, los niños pequeños de madres que trabajan, cursan estudios o buscan un empleo son atendidos gratuitamente en la *sala cuna* (antes de los dos años de edad) o en el *jardín infantil* (entre los dos y tres años de edad).

Un elemento fundamental de la estrategia adoptada es el compromiso en favor de la calidad. Desde un principio se hicieron esfuerzos para medir y evaluar el desarrollo del vocabulario, del lenguaje y de otras competencias de los niños por intermedio del programa “Un Buen Comienzo”, llevado a cabo en 60 escuelas de 13 comunas de Santiago. Este programa –que efectúa una evaluación rigurosa– trata de reducir la disparidad de vocabulario que se da entre los niños de familias de ingresos bajos y los demás, y también intenta mejorar la asistencia a los centros de enseñanza preescolar y paliar las dificultades ulteriores en materia de lectura. También otorga una atención especial al perfeccionamiento profesional de los docentes, la alfabetización y participación de los padres, y la salud de los niños.

Fuentes: Frenz (2007); OCDE (2009e).

Otro ejemplo destacado es el de Nueva Zelandia. Desde el año 2007, todos los niños de tres y cuatro años de este país tienen derecho a recibir 20 horas semanales de educación gratuita (Froese, 2008; May, 2008). Además, se está llevando a cabo una labor para mejorar la calidad de la educación preescolar dispensada a los niños maoríes. Los currículos y el material didáctico se han modificado en colaboración con grupos pertenecientes a la etnia maorí. También se ha ampliado el número

de becas y se han multiplicado los incentivos para atraer a la profesión de educadores infantiles a personas de habla maorí. En 2007, se pudo comprobar que el número de educadores de habla maorí se había multiplicado por tres en el espacio de cinco años y que había aumentado del 86% al 91% la proporción de niños maoríes ingresados en la escuela primaria que se habían beneficiado anteriormente de una enseñanza preescolar (Nueva Zelandia, Ministerio de Educación, 2009).

Conclusión

Teniendo en cuenta que el Marco de Acción de Dakar no establece un objetivo cuantitativo en lo referente a la atención y educación de la primera infancia, cabe preguntarse si los gobiernos deben fijarse objetivos en este ámbito y, en caso afirmativo, cuáles han de ser esos objetivos. También cabe preguntarse qué papel deben desempeñar los gobiernos en la financiación y prestación de servicios de atención y educación de la primera infancia.

No existe una respuesta única para esos interrogantes. Tal como se señalaba en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007*, muchos países se han asignado objetivos totalmente exentos de realismo. Los países que todavía están luchando por conseguir que todos los niños tengan acceso a la educación básica y la terminen, se hallan ante la disyuntiva de aceptar los argumentos que justifican la universalización de la enseñanza preescolar o de plegarse a las limitaciones reales que pesan sobre los recursos financieros. Al mismo tiempo, los gobiernos deben reconocer que el hecho de invertir en la atención y educación de la primera infancia puede generar progresos tanto en el plano de la eficacia como en el de la equidad. A este respecto, un economista galardonado con el Premio Nobel ha dicho: “Las intervenciones precoces destinadas a los niños desfavorecidos generan beneficios mucho más elevados que las emprendidas más tarde. [...] Habida cuenta del nivel actual de los recursos, la sociedad invierte excesivamente –a guisa de recuperación– en la adquisición de competencias a edades más tardías y, en cambio, invierte insuficientemente en los primeros años de la vida” (Heckman, 2006, pág. 1902).

Aunque esta reflexión está basada en la situación real que se da en los Estados Unidos, es muy posible que se pueda aplicar a muchos otros países. En todo caso, la lección que se debe sacar es que las inversiones públicas deben orientarse hacia la reducción de las disparidades, apuntando a los grupos marginados y proporcionando servicios de buena calidad accesibles a los pobres. □

Enseñanza primaria universal

Objetivo 2. Velar por que de aquí a 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas, los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.

El último decenio ha sido testigo de los rápidos progresos realizados hacia la universalización de la enseñanza primaria. Algunos de los países más pobres han incrementado en proporciones espectaculares la escolarización de los niños, reduciendo las disparidades entre los sexos y ofreciendo más oportunidades a los grupos desfavorecidos. Asimismo, las tasas de terminación de estudios han ido aumentando. Se da un contraste muy acusado entre estas realizaciones y lo conseguido en el “decenio perdido” de 1990. Sin embargo, el panorama no es totalmente positivo. En una economía mundial basada cada vez más en el conocimiento, todavía hay millones de niños sin escolarizar y muchos otros millones más, imposibles de cifrar, que ingresan en la escuela y la abandonan antes de haber finalizado sus estudios primarios. Además, actualmente se corre el peligro real de que la crisis económica mundial frene, o incluso llegue a esterilizar, los progresos realizados en los últimos diez años (véase el Capítulo 1).

Los resultados conseguidos después del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar se tienen que evaluar tomando como rasero el objetivo 2 del Marco de Acción: lograr la universalización de la enseñanza primaria en 2015. ¿Se puede alcanzar todavía este objetivo? Una respuesta afirmativa depende de las decisiones que los gobiernos nacionales y los donantes de ayuda internacional adopten en los dos o tres próximos años. Cada vez se reduce más la posibilidad de lograr que todos los niños sin escolarizar en edad de cursar primaria terminen el ciclo completo de ese nivel de enseñanza. Todavía es posible escolarizar a todos los niños de aquí al año 2015, pero este objetivo no se alcanzará si las cosas siguen como hasta ahora.

El Foro Mundial sobre la Educación, celebrado el año 2000 en Dakar, imprimió un nuevo impulso a la educación tanto a nivel nacional como internacional. No obstante, la dura realidad es que el mundo no va a alcanzar los objetivos fijados y que habría sido posible hacer mucho más. Muchos países en desarrollo habrían podido hacer más esfuerzos para acelerar los progresos, en particular adoptando políticas encaminadas a superar las desigualdades

en la educación. Entre tanto, la acción llevada a cabo por los donantes de ayuda para cumplir su compromiso colectivo de respaldar los programas nacionales con un mayor apoyo financiero presenta un balance muy desigual. Esta cuestión se trata con más detalle en el Capítulo 4.

En la presente sección se documentan los progresos realizados hacia la consecución de la enseñanza primaria universal y, trascendiendo las estadísticas nacionales, se ofrece una visión profundizada de algunos desafíos fundamentales que los gobiernos van a tener que afrontar en este periodo de cuenta atrás que va a finalizar en 2015. Los aspectos más esenciales son los siguientes:

- *El número de niños sin escolarizar en edad de cursar primaria disminuye, pero la escolarización de la totalidad de la población infantil va a exigir que se concentren mucho más los esfuerzos en los niños marginados.* Cuando se celebró el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, había 100 millones de niños en edad de cursar primaria sin escolarizar. En 2007, su número se había reducido a 72 millones. Esta disminución espectacular atestigua la amplitud de los esfuerzos realizados por los gobiernos nacionales. No obstante, si se tienen en cuenta las tendencias actuales, en 2015 podría haber todavía 56 millones de niños privados de escuela. Para evitar esto, los gobiernos tienen que contraer un compromiso más firme con la tarea de llevar la educación a las niñas y a otros grupos marginados. También será necesario centrarse más en los países víctimas de conflictos y en los que han emprendido su reconstrucción después de haberlos padecido.

- *Los progresos hacia la consecución de la enseñanza primaria universal han sido parciales y desiguales.* A pesar de toda una serie de progresos alentadores, muchos de los países más pobres tropiezan con dificultades para universalizar la enseñanza primaria. No se ha prestado mucha atención a algunos países de ingresos más altos, como Filipinas y Turquía, en los que todavía están sin escolarizar importantes sectores de la población. Estos países tendrán que centrarse mucho más sistemáticamente en los marginados para cumplir los compromisos que contrajeron en Dakar. Algunos trabajos de investigación recientes indican que las estadísticas oficiales de escolarización pueden sobreestimar el número de niños escolarizados a la edad debida, lo cual induce a pensar que es necesario redoblar los esfuerzos para solucionar los problemas del ingreso tardío en la escuela y de la deserción escolar. En algunos países, los datos de las encuestas de hogares muestran que las tasas de asistencia a la escuela se han sobreestimado en un 10% o más.

A pesar de toda una serie de progresos alentadores, muchos de los países más pobres tropiezan con dificultades para universalizar la enseñanza primaria

En 2007, había en el mundo 72 millones de niños sin escolarizar

- *Siguen intactos los obstáculos que guardan relación con la paridad e igualdad entre los sexos.* Se han logrado progresos en lo que respecta a una mayor paridad entre los sexos en la escolarización. Pese a todo, en muchos países el hecho de ser niña se traduce en una desventaja importante en el plano educativo, como lo ilustra el hecho de que las muchachas sigan representando todavía el 54% de la población sin escolarizar. Además, las niñas sin escolarizar tienen muchas más probabilidades que los varones de no ir nunca a la escuela. En la enseñanza primaria de 28 países, por cada diez varones matriculados hay menos de 9 niñas en esa misma situación. Por último, la pobreza es un factor que refuerza aún más la disparidad entre los sexos.
- *La escolarización de los niños en la enseñanza primaria es tan sólo una primera etapa.* La universalización de la enseñanza primaria supone ingresar en la escuela a la debida edad, progresar a través del sistema escolar adecuadamente y finalizar el ciclo completo de enseñanza. Por desgracia, son millones los niños que ingresan tardíamente en la escuela, la desertan prematuramente y no llegan a terminar nunca sus estudios primarios. Es necesario adoptar planteamientos más integrados en materia de seguimiento, a fin de medir el estado real de los progresos realizados hacia la consecución de la enseñanza primaria universal.
- *Se suele olvidar frecuentemente a los adolescentes sin escolarizar.* El seguimiento de los progresos hacia la consecución de los objetivos internacionales del desarrollo en el ámbito de la educación se centra en el grupo en edad de cursar la enseñanza primaria. La situación de los adolescentes se ha observado con mucha menos atención. Actualmente están sin escolarizar unos 71 millones de niños en edad de cursar el primer ciclo de la enseñanza secundaria. Muchos de ellos no terminaron sus estudios primarios y afrontan la perspectiva de verse marginados en el plano social y económico. Si se cuentan los adolescentes, la cifra ya espectacular de niños sin escolarizar en el mundo se multiplica por dos.

La presente sección consta de tres partes. En la primera se examinan los progresos realizados para cumplir con una de las condiciones más importantes de la universalización de la enseñanza primaria: escolarizar a todos los niños. Además de presentar las cifras más importantes, esta parte examina las características de la población que no está escolarizada. Suprimir los obstáculos que impiden la escolarización de los niños es la primera etapa para conseguir la enseñanza primaria

universal, esto es, lograr de aquí a 2015 la escolarización de la totalidad del grupo en edad de cursar la enseñanza primaria. En la segunda parte se analizan las tendencias de la escolarización y en la tercera se examinan la retención escolar, la progresión a lo largo del ciclo de primaria y la transición hacia la enseñanza secundaria.

El número de niños sin escolarizar disminuye, pero no con la suficiente celeridad

Malina es una muchacha de 12 años que vive en el distrito rural de Rattanak Kiri (Camboya), una comarca montañosa apartada. Perteneció a un grupo étnico minoritario y nunca ha ido a la escuela.

Lucy, tiene 12 años y vive en la barriada miserable de Kibera, situada en Nairobi, la capital de Kenya. Ingresó a los ocho años en la escuela primaria, pero la dejó cuando cursaba el segundo grado. Quiere volver a la escuela, pero tiene que cuidar a su hermano y su madre carece de medios para pagar los derechos de escolaridad, el uniforme y los libros.

Victor tiene 14 años y es un niño de la calle de Manila (Filipinas) que se gana la vida vendiendo periódicos en las esquinas. Fue a la escuela primaria durante cuatro años, pero la dejó antes de haber terminado sus estudios y no tiene esperanza alguna de poder reanudarlos.

María tiene 15 años de edad y cursa el cuarto grado de primaria en una escuela de Panamá. Ingresó tarde en la escuela, repitió dos grados y dejó de asistir a clase durante un curso entero cuando tenía 12 años de edad.

Si se compara con el decenio de 1990, la primera década del siglo XXI se ha caracterizado por los rápidos progresos realizados hacia la universalización de la enseñanza primaria. El número de niños sin escolarizar disminuye y cada vez son más numerosos los que terminan sus estudios primarios. Sin embargo, el número absoluto de la población sin escolarizar constituye de por sí solo un acta de acusación contra los gobiernos nacionales y el conjunto de la comunidad internacional. Denegar a los niños la posibilidad de que franqueen el primer escalón de la educación supone encauzarlos por un camino en el que se verán desaventajados de por vida. Supone también violar el derecho fundamental de todo ser humano a recibir una educación. Asimismo, representa un despilfarro de un recurso nacional inestimable y de un vector potencial de desarrollo económico y de reducción de la pobreza.

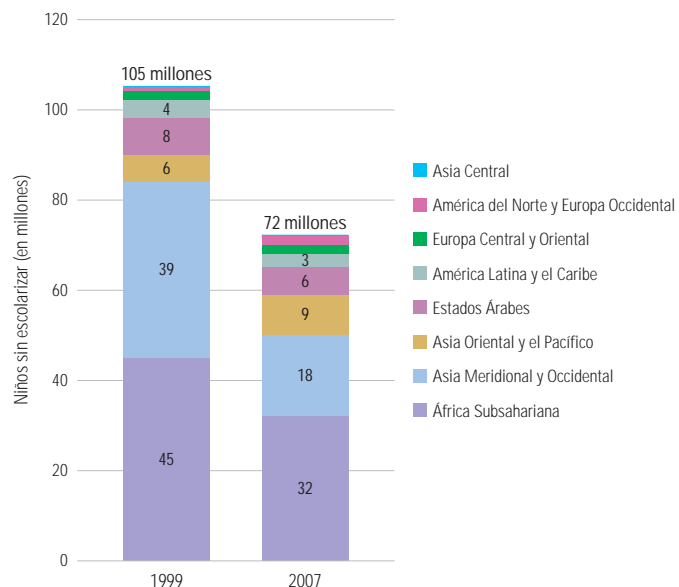
Los testimonios de niños citados precedentemente muestran que la expresión “sin escolarizar” describe un concepto simple con múltiples significados. Algunos niños en edad de estar escolarizados en los últimos grados de primaria, o incluso en la enseñanza secundaria, nunca han puesto los pies en una escuela. Otros ingresaron en ella, pero la abandonaron. Otros, por último, se hallan en una situación fluctuante, pasando alternativamente de la situación de escolarizados a la de privados de escuela. Las cifras relativas a los niños sin escolarizar que figuran en la presente sección sólo se refieren a los niños en edad de cursar primaria que no van a la escuela. Esas cifras representan tan sólo la parte emergida del iceberg formado por la totalidad de los niños sin escolarizar, ya que no comprenden a los adolescentes en edad de cursar secundaria que no finalizaron sus estudios primarios. Incluso en el caso del grupo de niños en edad de cursar primaria, cabe señalar que los datos corresponden a un año determinado y sólo proporcionan una instantánea estática de un panorama dinámico y complicado.

La instantánea correspondiente al año 2007, el último sobre el que se dispone de datos, muestra la existencia de progresos continuos y la subsistencia de déficits considerables al mismo tiempo. Cabe destacar algunos logros notables conseguidos desde 1999:

- **El número de niños sin escolarizar disminuye.** En todo el mundo, desde el compromiso contraído en el Foro de Dakar, el número de niños sin escolarizar en edad de cursar primaria disminuyó en 33 millones, pasando de 105 millones en 1999 a 72 millones en 2007. Siete de cada diez niños sin escolarizar viven en el Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana (Gráfico 2.7).
- **La disparidad entre los sexos se está reduciendo.** El porcentaje de niñas en la población sin escolarizar pasó del 58% al 54%.
- **En la región del Asia Meridional y Occidental se han registrado progresos rápidos.** La población sin escolarizar disminuyó en más de la mitad, esto es, en más de 21 millones. El porcentaje representado por las niñas en el número total de niños sin escolarizar también disminuyó, pasando del 63% al 58%.
- **En el África Subsahariana se observó una fuerte progresión.** En un periodo en el que el volumen de su población en edad escolar aumentó en 20 millones, el África Subsahariana logró reducir la población sin escolarizar en más de 13 millones, esto es, en un 28%. El ritmo de progresión en esta región se puede apreciar

Gráfico 2.7: El número de niños sin escolarizar disminuye

Niños sin escolarizar por región (1999 y 2007)



Fuente: Anexo, Cuadro Estadístico 5.

comparándolo con el registrado en el decenio de 1990. Si el ritmo de avance hubiera sido el mismo que en ese decenio, la región contaría hoy con 18 millones más de niños sin escolarizar.

Es preciso reconocer también que esos progresos han tenido sus límites. En efecto, el mundo no va por buen camino para cumplir los compromisos contraídos en Dakar y, además, el ritmo de los progresos constituye un motivo de preocupación.

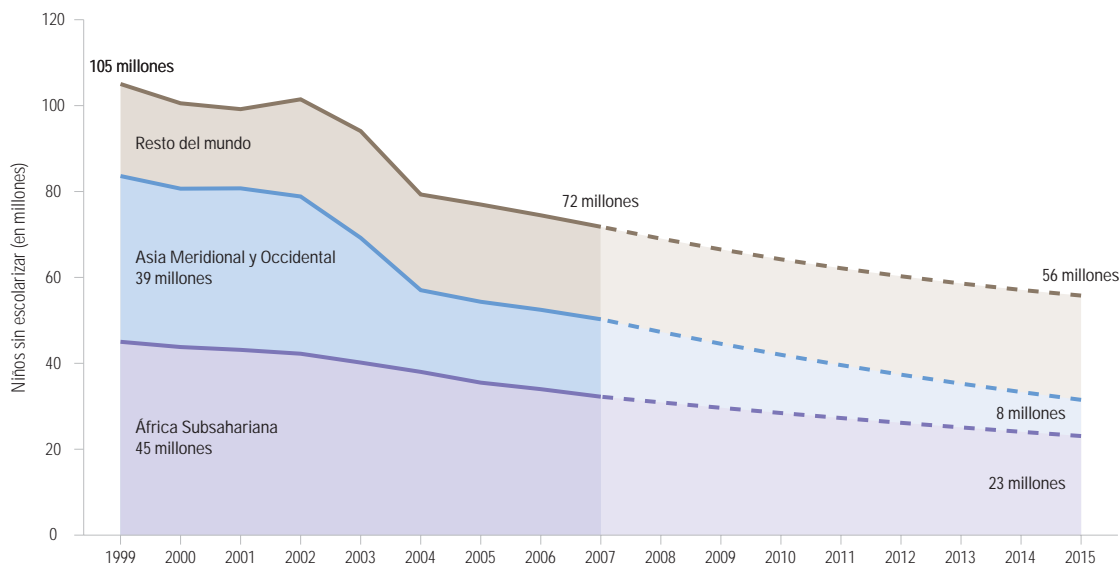
- **El objetivo fijado para 2015 no se alcanzará.** Si la tendencia lineal observada en el periodo 1999-2007 persiste, se estima que en 2015 habrá todavía 56 millones de niños sin escolarizar⁵. La desaceleración del desarrollo económico, la presión ejercida sobre los presupuestos de educación y el aumento de la pobreza debido a la crisis mundial podrían hacer que esta cifra aumentase en proporciones importantes (Gráfico 2.8).
- **Se observa una desaceleración de los progresos.** La visión de conjunto del periodo posterior a 1999 da una coloración positiva a algunas tendencias de fondo inquietantes. Los dos tercios de la disminución total del número de niños sin escolarizar se produjeron en el bienio anterior a 2004: una baja de 22 millones. En los tres años siguientes, la población sin escolarizar disminuyó solamente en ocho millones. Esta desaceleración ilustra uno de los desafíos más importantes que deben afrontar hoy los gobiernos: cuanto más se acercan los países a la universalización de la

Se estima que en 2015 habrá todavía 56 millones de niños sin escolarizar

5. Esta cifra no se debe comparar con la proyección parcial que figuraba en el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009, ya que para esa proyección se utilizó una metodología distinta y se refería a un grupo más reducido de países, en el que no figuraban algunos como la República Democrática del Congo y el Sudán.

Gráfico 2.8: El riesgo de no alcanzar el objetivo: evolución prevista del número de niños sin escolarizar hasta 2015

Proyección del número de niños sin escolarizar hasta 2015



Nota: Proyecciones efectuadas a partir de las tasas de crecimiento compuestas regionales correspondientes al periodo 1999-2007.

Fuente: Base de datos del IEU (datos del periodo 1999-2007).

En los países de bajos ingresos afectados por conflictos viven 25 millones de niños sin escolarizar, lo cual representa un 35% del total mundial de niños en esa situación

enseñanza primaria, tanto más difícil resulta llevar la educación a los niños que todavía no están escolarizados. Por este motivo, si se quieren realizar progresos continuos será necesario concentrarse más en los marginados.

- **La reducción más importante del número de niños sin escolarizar se produjo en el Asia Meridional y Occidental.** Gran parte de la disminución tuvo lugar en la India. Este país ha comunicado que el número de niños sin escolarizar se redujo en 15 millones durante el bienio posterior a 2001, año en que se inició el Programa Sarva Shiksha Abhiyan [“Enseñanza Primaria Universal”]⁶.
- **El déficit del África Subsahariana sigue siendo importante.** En esta región, un 25% por lo menos de niños en edad de cursar primaria no estaban escolarizados en 2007. Además, en ese mismo año la región concentraba, de por sí sola, casi el 45% de la población sin escolarizar a nivel mundial. La mitad de los 20 países del mundo que cuentan con más de medio millón de niños sin escolarizar son países del África Subsahariana (véase el Gráfico 2.12). Nigeria concentra más del 10% del total mundial de niños sin escuela. Los progresos realizados en la región han sido desiguales. Algunos países que contaban con una población considerable de niños sin escolarizar en 1999 –como Etiopía, Kenya, Mozambique, la República Unida de Tanzania y Zambia– han conseguido realizar avances importantes. Entre 1999 y 2007, Etiopía y la República Unida

de Tanzania redujeron el número de niños sin escuela en más de tres millones. Los países donde sólo se registraron progresos limitados fueron Liberia, Malawi y Nigeria.

- **Las situaciones de conflicto siguen constituyendo un obstáculo importante.** Los niños de países víctimas de conflictos, o en vías de recuperación de un conflicto reciente, tienen menos probabilidades de ir a la escuela que los niños de los países que no se hallan en esa situación. Muchos de los países víctimas de conflictos no disponen de datos accesibles al público y, por lo tanto, en los foros internacionales se les otorga menos importancia de lo que se debería. Sin embargo, la falta de datos fiables no debe desviar la atención de la amplitud del problema planteado a este respecto. Las estimaciones mejores indican que en los países de bajos ingresos afectados por conflictos viven 25 millones de niños sin escolarizar, lo cual representa un 35% aproximadamente del total mundial de niños en esa situación⁷. Uno de los más urgentes desafíos planteados a la EPT es encontrar los

6. El objetivo esencial de este programa era universalizar la enseñanza elemental en 2010. Los compromisos contraídos consistían principalmente en: construir y mejorar las infraestructuras en las zonas indigentes y adoptar medidas específicamente destinadas a las zonas con importantes proporciones de poblaciones marginadas (castas y tribus catalogadas y musulmanes) o con tasas bajas de alfabetización de la mujer (Ayyar, 2008; Govinda, 2009). A este respecto, véase también el Capítulo 3.

7. Los países que se toman en consideración son aquellos donde los conflictos armados han provocado por lo menos 25 muertes en combate por año, durante un periodo de tres años como mínimo, entre 1999 y 2007, o más de 1.000 muertes en combate, en un año como mínimo, en ese mismo periodo. De esos países sólo se han tomado en consideración los catalogados en 2007 como países menos adelantados por las Naciones Unidas, o como países de ingresos bajos por el Banco Mundial. La proporción de niños sin escolarizar, según esta definición, es inferior en más de la mitad a la cifra frecuentemente mencionada. La cifra más alta se basa en cálculos para los que se ha utilizado una metodología diferente que toma en consideración algunos Estados calificados de “frágiles”, pero no como víctimas de una situación de conflicto, así como algunos países de ingresos medios afectados por conflictos (Save the Children, 2009a).

medios para llevar la educación a los niños que viven en las zonas afectadas por conflictos de países como Afganistán, la República Centroafricana, la República Democrática del Congo y el Sudán. También es fundamental otorgar más importancia a la educación en los países que se recuperan después de un conflicto. En este caso se encuentra Liberia, un país donde reinan hoy la paz y la estabilidad, pero que contaba en 2008 con 447.000 niños sin escolarizar, esto es con 180.000 más que en 1999.

- *Las cifras de niños sin escolarizar se han subestimado probablemente.* Evaluar el número de niños del grupo de edad pertinente que se hallan fuera de la escuela no es una ciencia exacta. Las estadísticas administrativas suministradas por las escuelas a los ministerios de educación constituyen una fuente de documentación importante y, además, los sistemas nacionales de elaboración de informes son cada vez más eficaces. Sin embargo, algunas incertidumbres relativas a los perfiles demográficos –y, por lo tanto, al número de niños en cada grupo de edad– pueden oscurecer la situación. Las encuestas de hogares representan otra fuente de información, obtenida generalmente mediante datos suministrados por los padres sobre la asistencia de sus hijos a la escuela. Entre estas dos fuentes de datos se suelen observar divergencias considerables. En el caso de 29 países del África Subsahariana y del Asia Meridional y Occidental examinados en el presente informe, las encuestas de hogares arrojan un número de niños escolarizados inferior en un 50% al señalado en las estadísticas administrativas, o sea unos 22 millones en total. De ser así, la estimación del número de niños sin escolarizar en el mundo tendría que aumentarse en un 30%. Esto muestra hasta qué punto instrumentos de medición distintos pueden producir resultados diferentes. También muestra cuán importante es que los gobiernos nacionales, las instituciones internacionales y los investigadores trabajen conjuntamente para trazar un panorama más completo de la población de niños sin escolarizar (Recuadro 2.5).

¿Quiénes son y dónde están los niños sin escolarizar? ¿Qué probabilidades tienen de ingresar en la escuela?

La condición de los niños sin escolarizar no es algo fijo. Esta categoría abarca a los que han desertado la escuela temporal o definitivamente, a los que sin haber ido nunca a la escuela podrían ingresar tardíamente en ella, y a los que nunca pondrán los pies en un aula en toda su vida. Las limitaciones de los datos dificultan la distinción de las caracterís-

ticas precisas de la población sin escolarizar. Sin embargo, un modelo elaborado por el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) sobre la base de datos empíricos anteriores permite predecir qué proporción de niños sin escolarizar tiene posibilidades de ir a la escuela en el futuro (IEU, 2009a).

Este modelo examina la importancia del sexo, de los ingresos de las familias y de su lugar de domicilio para determinar si los niños están o no escolarizados. Se da una interacción mutua entre estos factores de desventaja y otros de carácter más general –como el idioma, la pertenencia étnica o la discapacidad– que crea múltiples obstáculos al ingreso y supervivencia de los niños en la escuela. En el Capítulo 3 se examinan con detalle estos factores generales y sus interacciones.

Las niñas. Las disparidades entre los varones y las niñas se están reduciendo, pero estas últimas seguían representando en 2007 el 54% de la población de niños sin escolarizar del mundo. La paridad entre los sexos podría reducir en más de seis millones el número de niñas sin escolarizar. El factor de desventaja representado por el sexo es más acusado en los Estados Árabes, el Asia Central y el Asia Meridional y Occidental. En Pakistán, las muchachas representaban en 2006 el 60% de los niños sin escolarizar.

Niños de familias pobres. El nivel de ingresos de los padres tiene una fuerte incidencia en las perspectivas de no estar escolarizado. El bajo nivel del promedio de ingresos en muchos países con una importante población infantil sin escolarizar se traduce en el hecho de que la pobreza se extiende mucho más allá del quintil de familias más pobres. No obstante, tal como muestran los datos de las encuestas de hogares, los más pobres tienen que afrontar problemas específicos. En la India, los niños del quintil de familias más pobres tenían en 2005 tres veces más probabilidades de no estar escolarizados que los niños pertenecientes al quintil de familias más ricas (Bruneforth, 2009b).

Niños de zonas rurales. El hecho de vivir en una zona rural suele exponer a los niños a un mayor riesgo de no estar escolarizados. En Burkina Faso, Camerún, Etiopía, Malawi, Níger, Senegal y Zambia, los datos de las encuestas de hogares indican que los niños de las zonas rurales tienen dos veces más probabilidades de no ir a la escuela que los niños de las zonas urbanas (Bruneforth, 2009b).

Muchos de los niños que no están escolarizados actualmente en la enseñanza primaria nunca llegarán probablemente a poner los pies en un aula. La experiencia del pasado y el modelo elaborado por el IEU permiten estimar que un 44% de los niños sin

Los datos de las encuestas de hogares parecen indicar que la estimación del número de niños sin escolarizar en el mundo debería aumentarse en un 30%

Recuadro 2.5: Los niños cuentan, pero en la escuela es difícil contarlos

Los datos relativos a la escolarización por edad se suelen tratar a veces sin espíritu crítico, como si indicasen con precisión el número de niños en edad de cursar primaria que están realmente escolarizados. Son las escuelas las que transmiten la información a los ministerios de educación y éstos, a su vez, al Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), que compila a nivel internacional los datos recibidos utilizándolos para efectuar comparaciones entre los países, supervisar los progresos y suministrar la información pertinente en las reuniones internacionales. Sin embargo, cabe preguntarse si la información es precisa.

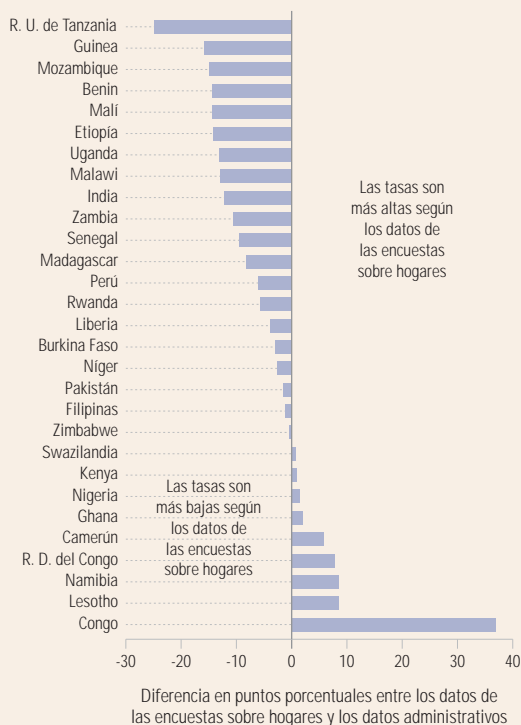
En las investigaciones realizadas por el IEU se comparan las cifras de escolarización de los gobiernos con los datos suministrados por las Encuestas de Demografía y Salud efectuadas en familias de 29 países (Gráfico 2.9). El análisis de esas cifras ha puesto de manifiesto que, a diferencia de los datos de las encuestas de hogares, los registros de las escuelas tienden a contabilizar un mayor número de niños en el grupo en edad oficial de cursar la enseñanza primaria. Una corrección de esa discrepancia tendría como consecuencia una reducción de la tasa neta de escolarización, que en algunos países alcanzaría proporciones importantes. En la República Unida de Tanzania, la discrepancia se ha cifrado en 25 puntos porcentuales, y en más de diez puntos en diez de los 29 países analizados. En otros nueve países, la discrepancia ha sido de sentido inverso. El análisis efectuado ha llegado a la conclusión de que el principal factor subyacente de esas discrepancias no es una exageración del número de alumnos, sino una indicación deficiente de su edad. De hecho, a diferencia de las estadísticas administrativas, las encuestas de hogares arrojan un mayor número total de alumnos escolarizados porque contabilizan a todos los niños, sea cual sea su edad.

La principal fuente de discrepancia atañe a la información sobre la edad específica. Si se examina el caso de Senegal –un país ilustrativo del perfil general (Gráfico 2.10)– tenemos que, para el grupo con edades comprendidas entre cinco y 11 años, las estadísticas administrativas indican una tasa de escolarización sistemáticamente superior a la tasa de asistencia a la escuela de ese grupo arrojada por los datos de las encuestas de hogares. La discrepancia es muy amplia. Para los niños de ocho años de edad, la tasa neta de escolarización sería de un 77%, mientras que la tasa neta de asistencia a la escuela se cifraría en un 58%. Hacia los 11 años de edad, las curvas correspondientes a las dos series de datos se cruzan: en el caso de los niños de más edad, los datos de las encuestas de hogares indican niveles de asistencia a la escuela más altos de lo que supondría la escolarización neta.

escolarizar tienen muy pocas posibilidades de llegarlo a estar algún día (Gráfico 2.11). Esto quiere decir que 31 millones de niños afrontan los factores de desventaja más graves en materia de educación. Este problema es más agudo en el África Subsahariana, donde el 59% de la población infantil sin escolarizar no irá nunca a la escuela probablemente. En cambio, en el Asia Meridional y Occidental

Gráfico 2.9: Resultados diferentes: las mediciones del número de niños escolarizados efectuadas sobre la base de datos administrativos o de encuestas de hogares pueden diferir considerablemente

Diferencias entre los datos administrativos sobre la tasa neta de escolarización y los datos de las encuestas de hogares sobre la tasa neta de asistencia en un grupo de países (último año disponible)

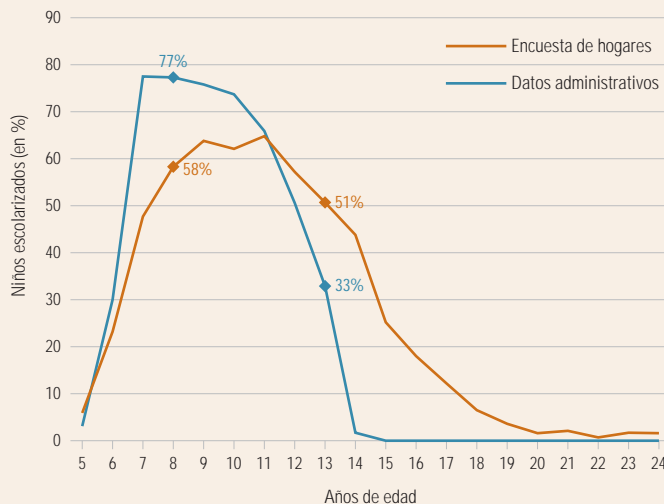


Fuente: Bruneforth (2009a).

Se puede resumir brevemente el perfil constante que se desprende del estudio del IEU. Si las informaciones suministradas por las encuestas de hogares son precisas, las tasas netas de asistencia de los alumnos en edad oficial de cursar primaria son inferiores a las que indican las tasas netas de escolarización calculadas a partir de las estadísticas administrativas. Esto supondría que el número de niños escolarizados que han sobrepasado la edad oficial es mayor de lo que indican las estadísticas oficiales, y que el número de niños en edad de cursar primaria sin escolarizar es también superior al que se desprende de esas estadísticas.

la deserción escolar es un problema más grave. En esta región, más del 60% de la población sin escolarizar ha desertado la escuela, y un tercio tiene muy pocas probabilidades de ingresar en ella algún día. La mitad de la población sin escolarizar de los Estados Árabes –que es mucho más reducida que en las regiones antes mencionadas– tiene escasas posibilidades de ingresar en la escuela. En el Asia

Gráfico 2.10: En Senegal, las estimaciones del número de niños escolarizados por edad varían según las fuentes de los datos
Tasas de escolarización y asistencia por edad específica en Senegal (2006)



Fuente: Bruneforth (2009a).

Sin embargo, la mera comparación entre las estadísticas administrativas y los datos de las encuestas de hogares no constituye un sustrato sólido para sacar conclusiones de este tipo. Las discrepancias pueden obedecer a numerosos factores. Uno de ellos es el factor demográfico. Si las estadísticas nacionales de población sobreestiman o subestiman el grupo de población en edad de cursar la enseñanza primaria, las tasas netas de escolarización obtenidas sobre la base de las estadísticas administrativas reflejarán esa inexactitud.

La incertidumbre relativa al denominador (el volumen de la población) pueden acentuarla los sistemas vigentes en materia de comunicación de datos de educación. Los registros pueden no suministrar una imagen precisa de la edad de los alumnos o, al contrario, considerar la clase en la que se hallan los niños como un indicador de aproximación de su edad. En algunos casos, los incentivos institucionales pueden influir en esto. En efecto, si el número de alumnos que cursan el grado correspondiente a su edad es un criterio determinante para la asignación de subvenciones o la adscripción de docentes, las escuelas y los poderes públicos locales pueden propender a inflar los registros.

Oriental y el Pacífico, el problema estriba esencialmente en la escolarización tardía, aunque cabe señalar que uno de cada cinco niños sin escolarizar no ingresará probablemente nunca en la escuela.

Los perfiles de los países son un reflejo de las diferencias regionales (Gráfico 2.12). En cuatro de los diez países del África Subsahariana con masas

Las encuestas de hogares también plantean problemas. Además de los errores debidos al muestreo estándar, el momento de realización de esas encuestas también puede tener repercusiones en sus resultados. Por ejemplo, en los datos pueden influir el calendario de las faenas agrícolas, una sequía o un choque externo importante. El periodo de referencia y la formulación de las preguntas también pueden ser causa de complicaciones. En las encuestas de hogares examinadas en el análisis presentado aquí, se había preguntado si los niños iban a la escuela en uno u otro momento del año escolar, y no si acudían a la escuela durante la totalidad de éste. Las encuestas también pueden ignorar sistemáticamente a los grupos de población difíciles de alcanzar.

Todas las consideraciones anteriores indican que se ha de obrar con cautela y no sacar conclusiones demasiado generales. El IEU destaca que el trabajo técnico que ha realizado comparando los datos de las encuestas de hogares y las estadísticas administrativas no ofrece una base suficiente para revisar las estimaciones del número de niños

sin escolarizar. Lo que sí es evidente es que hay una serie de cuestiones importantes en juego, y que es necesario trabajar más para clarificar la situación real en lo referente a la cuestión fundamental de la universalización de la enseñanza primaria, averiguando concretamente cuántos niños hay sin escolarizar realmente. Hay datos empíricos que muestran sobradamente que las estadísticas administrativas suelen sobreestimar la escolarización neta, con un margen de diferencia considerable. En un análisis distinto de los 29 países abarcados por el estudio del IEU, el presente informe estima que si los datos de las encuestas de hogares son precisos:

- la población sin escolarizar de esos países alcanzaría la cifra de 66 millones, y no la de 44 millones que indican las estadísticas administrativas;
- la población sin escolarizar de la India contaría con 16 millones de niños más y representaría más del doble del total indicado en las estadísticas administrativas; y
- en la región del África Subsahariana, Etiopía y la República Unida de Tanzania contarían con 1,8 millones de niños más sin escolarizar, Mozambique con unos 600.000 y Uganda con más de 800.000.

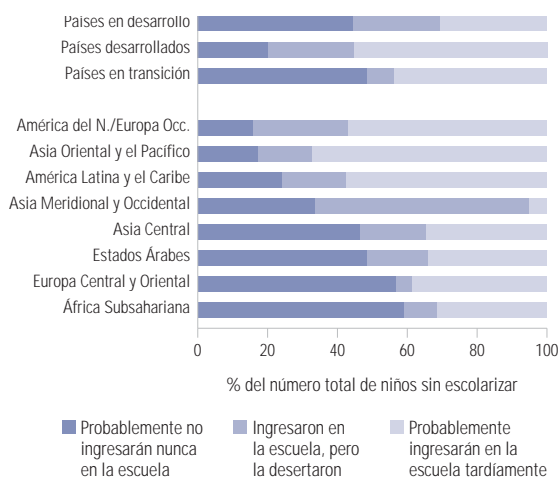
Fuente: Bruneforth (2009a).

importantes de niños sin escolarizar –Burkina Faso, Malí, Níger y Senegal– un 70% de esos niños no llegarán nunca a estar escolarizados⁸. En Pakistán, prácticamente la mitad de la población infantil sin escolarizar tiene pocas posibilidades de ir a la escuela. Este perfil no es patrimonio exclusivo de los países de ingresos bajos. Uno de los resultados más sorprendentes es el perfil de los niños sin

8. Puede ser que Nigeria se encuentre en el mismo caso, pero no se dispone de datos desglosados para este país.

Gráfico 2.11: Los niños del África Subsahariana son los que tienen menos posibilidades de ingresar en la escuela

Distribución de los niños sin escolarizar en función de su experiencia del sistema escolar, por región (2007)



Fuente: IEU (2009a).

Se prevé que en el África Subsahariana 12 millones de niñas no llegarán nunca a poner los pies en una escuela

escolarizar de Turquía, un país donde siete de cada diez niños sin escolarizar tienen escasas posibilidades de ingresar algún día en la escuela.

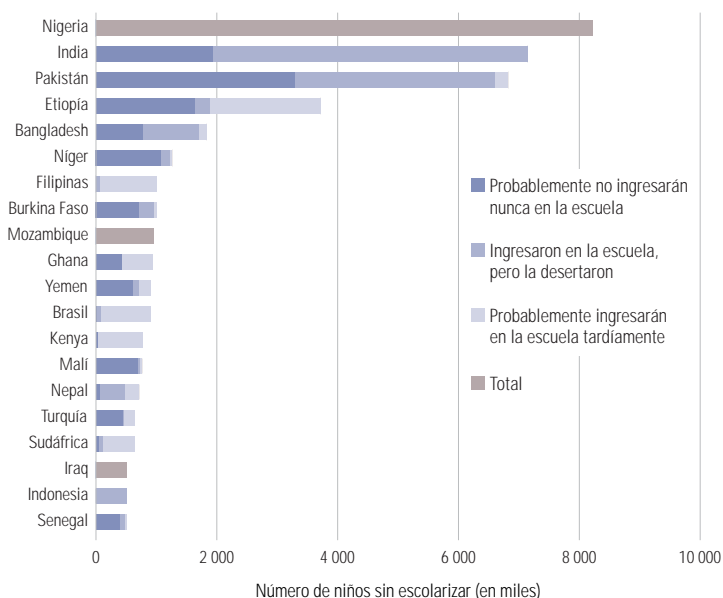
En algunos países como Bangladesh, la India, Indonesia y Nepal, el problema más importante consiste en retener a los niños en la escuela una vez que han ingresado en ella. La identificación de los mecanismos de exclusión es importante para la elaboración de las políticas gubernamentales. En efecto, para ofrecer una posibilidad de escolarización a los niños con muy pocas probabilidades de ingresar en la escuela, es posible que sea necesario adoptar planteamientos diferentes de los que se aplican para tratar los problemas con que tropiezan los niños que corren el riesgo de desertar la escuela.

¿Cómo determinan los tres factores de desventaja –el sexo, el nivel de ingresos y el lugar de domicilio– la perspectiva de que un día lleguen a estar escolarizados los niños sin escuela?

Las niñas tropiezan con algunos de los obstáculos más difíciles de salvar. No sólo tienen menos posibilidades que los varones de estar escolarizadas, sino que además las que no están escolarizadas corren más riesgo que los varones de no ir nunca a la escuela (Gráfico 2.13). Se prevé que en el África Subsahariana 12 millones de niñas no llegarán nunca a poner los pies en una escuela, mientras que el número de varones en la misma situación se cifra en siete millones. Algunos países de otras regiones tropiezan con problemas similares. En el Yemen, casi un 80% de las niñas sin escolarizar tienen pocas probabilidades de llegarlo a estar algún día, mientras que en el caso de los varones esa proporción asciende a un 36%. En Pakistán, los porcentajes respectivos para las niñas y los varones se cifran en un 62% y un 27%. El factor de desventaja vinculado al sexo puede ser de signo opuesto. Por ejemplo, en Bangladesh, Brasil y Sudáfrica son los varones los que más riesgos corren de no llegar a estar nunca escolarizados. No obstante, es evidente que si se quiere hacer progresar más rápidamente la escolarización de todos los niños, será necesario adoptar medidas para suprimir los obstáculos sociales, económicos y culturales con que tropiezan las niñas.

Gráfico 2.12: La perspectiva de que un niño ingrese y permanezca en la escuela varía en función de los países

Distribución de los niños sin escolarizar en función de su experiencia del sistema escolar, en un grupo de países (año disponible más reciente)



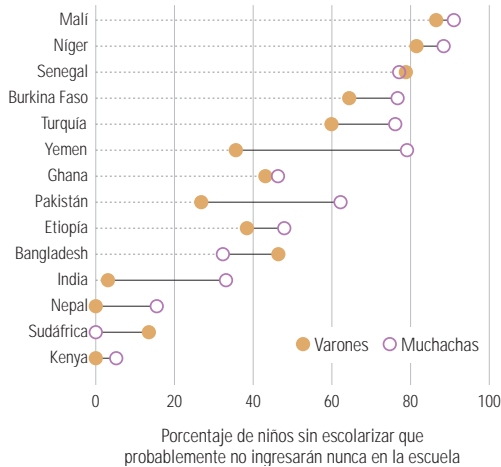
Notas: Los países mencionados contaban con más de 500.000 niños sin escolarizar en 2007 o en último año sobre el que se dispone de datos. Para Iraq, Mozambique y Nigeria no se ha podido disponer de datos desglosados.

Fuente: Bruneforth (2009b).

Las perspectivas de escolarización también están fuertemente condicionadas por el lugar de domicilio y la riqueza de la familia. Los niños de las zonas rurales se encuentran en una posición especialmente desventajosa (Gráfico 2.14). En Burkina Faso, la probabilidad de que los niños rurales no estén escolarizados es cuatro veces superior a la que se da en el caso de los niños de zonas urbanas, y además la probabilidad de que no vayan nunca a la escuela los que están sin escolarizar es también cuatro veces superior. Estas disparidades reflejan

Gráfico 2.13: Marginadas: las muchachas que no están escolarizadas tienen menos posibilidades que los varones de llegar a ingresar un día en la escuela

Porcentaje de niños sin escolarizar que probablemente no ingresarán nunca en la escuela, por sexo, en un grupo de países (2007)



Fuente: IEU (2009a).

algunos de los problemas específicos con que tropiezan las comunidades rurales: alejamiento de la escuela, pobreza y desventajas que guardan relación con el sexo.

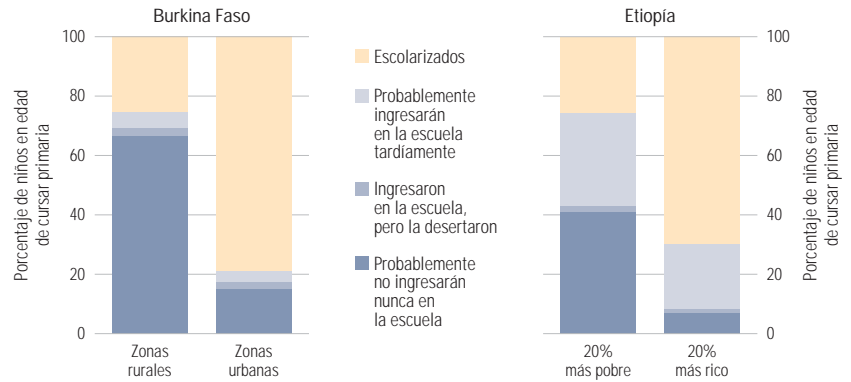
La pobreza tiene una gran incidencia en las perspectivas de escolarización. Los niños del quintil de familias más pobres son más numerosos en las poblaciones sin escolarizar de muchos países, y sus probabilidades de llegar a estar algún día escolarizados son mucho menores que las de los hijos de familias con ingresos más elevados. Un ejemplo de esto es la situación que se da en Etiopía, un país donde un 75% de los niños del quintil de familias más pobres están sin escolarizar. Más de la mitad de esos niños no franquearán probablemente nunca las puertas de una escuela (Gráfico 2.14). El mayor riesgo de no ir nunca a la escuela, unido al bajo nivel de ingresos de la familia, pone de relieve la importancia de que las políticas públicas hagan todo lo posible para que la pobreza no se traduzca automáticamente en una desventaja en el plano de la educación.

La escolarización de los niños en edad de cursar primaria progresa a un ritmo demasiado lento

La escolarización de los niños es tan sólo una de las etapas que conducen a la universalización de la enseñanza primaria. Los niños que van a desertar la escuela antes de haber finalizado el ciclo de la enseñanza primaria son actualmente tan numerosos como los niños sin escolarizar. El problema fundamental no estriba solamente en

Gráfico 2.14: Los niños de familias pobres y zonas rurales tienen menos posibilidades de ir a la escuela en Burkina Faso y Etiopía

Experiencia del sistema escolar de los niños sin escolarizar, por lugar de domicilio y nivel de ingresos de la familia en Burkina Faso (2003) y Etiopía (2005)



Fuente: Bruneorth (2009b).

escolarizar a los niños, sino también en lograr que, una vez escolarizados, terminen la enseñanza primaria y que ésta sea de buena calidad.

El logro de la enseñanza primaria universal se puede determinar fácilmente *a posteriori*. Se puede decir que se ha alcanzado cuando prácticamente la totalidad de los niños en edad de cursar primaria se gradúan de este ciclo de enseñanza a una edad que corresponde, *grosso modo*, a la edad oficial establecida. En cambio, es mucho más difícil medir los progresos hacia la consecución de este objetivo. No existe un indicador único que proporcione una panorámica completa, sino una combinación de medidas susceptibles de arrojar luz sobre las diferentes partes de un conjunto complejo. Globalmente, está sobradamente demostrado que la escolarización en primaria y la terminación de los estudios primarios progresan en todo el mundo, pero una focalización estrecha en algunos indicadores podría hacer que se subestimase el camino que queda por recorrer para alcanzar la enseñanza primaria universal.

Las tasas netas de escolarización han aumentado en los países en desarrollo

Un indicador comúnmente utilizado, la tasa neta de escolarización, mide la proporción de alumnos escolarizados en el grupo de los que han alcanzado la edad oficial de cursar la enseñanza primaria. En un sistema educativo en el que se ha logrado la universalización de la enseñanza primaria, la inmensa mayoría de los niños en edad oficial de cursarla acuden a la escuela primaria.

La escolarización universal neta, ampliamente utilizada para medir los progresos hacia la consecución del objetivo 2 de la EPT, es una condición necesaria, aunque no suficiente, para

El problema fundamental no estriba solamente en escolarizar a los niños, sino también en lograr que, una vez escolarizados, terminen la enseñanza primaria y que ésta sea de buena calidad

Desde 1999, el ritmo de progresión de las tasas netas de escolarización de los países del África Subsahariana y del Asia Meridional y Occidental fue, respectivamente, cinco y tres veces más rápido que en el decenio de 1990

lograr la universalización de la enseñanza primaria. En los países donde la tasa neta de escolarización se acerca al 100%, la mayoría de los niños en edad de cursar primaria están integrados en el sistema escolar, pero este instrumento de medida no indica en qué grado del ciclo de primaria se encuentran los niños. Algunos pueden haber desertado la escuela y haberse reintegrado a ella en clases de grados inferiores, mientras que otros pueden haber repetido curso por no haber aprobado los exámenes.

Pese a todas sus limitaciones, la tasa neta de escolarización es útil para ofrecer una imagen de conjunto de los progresos realizados a lo largo del tiempo. Desde la celebración del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, esa imagen es positiva. La mayoría de los países en desarrollo que a principios del decenio actual tenían ante sí un largo camino que recorrer hasta la enseñanza primaria universal, han dado grandes pasos adelante (Cuadro 2.2). Desde 1999, el ritmo de progresión de las tasas netas de escolarización de los países del África Subsahariana y del Asia Meridional y Occidental fue, respectivamente, cinco y tres veces más rápido que en el decenio de 1990, alcanzando en 2007 porcentajes cifrados en un 73% y un 86%. Sin embargo, los totales regionales ocultan inevitablemente la existencia de importantes diferencias entre los países de cada región. En el África Subsahariana, por ejemplo, la gama de las tasas netas de escolarización es especialmente vasta, ya que va desde un 31% en Liberia hasta un 98% en Madagascar y la República Unida

de Tanzania. En la región de los Estados Árabes, los porcentajes de esas tasas van desde un 45% en Djibuti hasta un 75% en el Yemen, llegando a superar el 95% en Bahrein y en Egipto (Anexo, Cuadro Estadístico 5).

Progresos desiguales de la escolarización

Los progresos realizados a escala mundial hacia la escolarización universal neta ocultan una situación más compleja. Algunos países están avanzando a ritmos diferentes, otros están estancados y otros, por último, están retrocediendo.

El Gráfico 2.15 sintetiza los progresos realizados. Algunos países han avanzado extraordinariamente. En la República Unida de Tanzania, la tasa neta de escolarización pasó de un 50% en 1999 al 98% en 2006. Madagascar, Nicaragua y Zambia también superaron el umbral del 90% y se encaminan hacia la universalización de la enseñanza primaria. Benin, que tenía en 1999 una de las tasas netas de escolarización más bajas del mundo, puede estar hoy en condiciones de lograr la universalización de la enseñanza primaria en 2015. A medida que el sistema educativo se va desarrollando, irá cobrando mayores proporciones el problema de hacer extensivas las oportunidades de educación a las poblaciones a las que resulta más difícil llegar (Recuadro 2.6). Algunos países que todavía distan mucho de franquear el umbral del 90% para alcanzar la escolarización universal neta –por ejemplo, Burkina Faso, Etiopía y Níger– han recorrido sin embargo un largo trecho.

Cuadro 2.2: Escolarización en la enseñanza primaria por región (1999 y 2007)

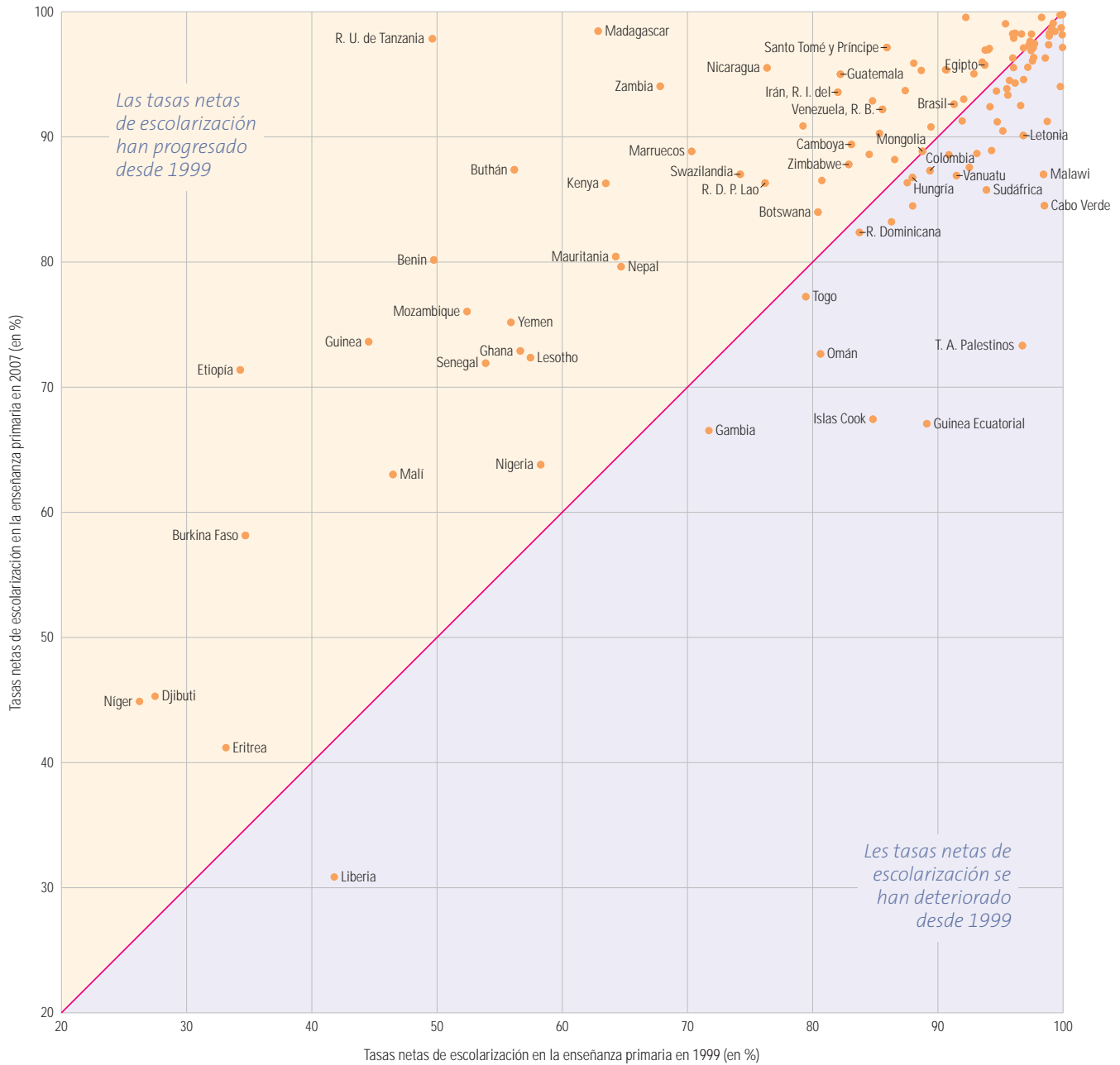
	Escolarización total		Tasa neta de escolarización		Paridad entre los sexos en primaria ¹	
	Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en	
	1999	2007	1999	2007	1999	2007
	(en millones)		(en %)		(N/V)*	
Mundo	646	694	82	87	0,92	0,96
Países en desarrollo	559	615	80	86	0,91	0,95
Países desarrollados	70	66	97	96	1,00	1,00
Países en transición	16	13	88	91	0,99	0,99
África Subsahariana	82	124	56	73	0,85	0,90
Estados Árabes	35	41	78	84	0,87	0,90
Asia Central	7	6	88	92	0,99	0,98
Asia Oriental y el Pacífico	218	191	96	94	0,99	0,99
Asia Oriental	214	188	96	94	0,99	0,99
Pacífico	3	3	90	84	0,97	0,97
Asia Meridional y Occidental	155	192	74	86	0,84	0,95
América Latina y el Caribe	70	68	92	93	0,97	0,97
Caribe	3	2	75	72	0,98	0,99
América Latina	68	66	93	94	0,97	0,96
América del N./Europa Occ.	53	51	97	95	1,01	1,00
Europa Central y Oriental	26	21	91	92	0,96	0,98

* N/V: Niñas/Varones

1. La paridad entre los sexos en la enseñanza primaria se mide por el índice de paridad entre los sexos de las tasas brutas de escolarización. Para más detalles, véase el Anexo. Fuente: Anexo, Cuadro Estadístico 5.

Gráfico 2.15: la mayoría de los países han mejorado la escolarización en la enseñanza primaria entre 1999 y 2007

Evolución de las tasas netas de escolarización en la enseñanza primaria (1999-2007)



Fuente: Anexo, Cuadro Estadístico 5.

Las tendencias de las tasas netas de escolarización en el pasado sólo suministran un indicador limitado de la capacidad de los países para lograr la universalización de la enseñanza primaria. El Gráfico 2.15 muestra que es posible realizar progresos muy rápidos en materia de escolarización neta. Sin embargo, los países cuyas tasas de escolarización actuales se sitúan por debajo del 75% tienen que afrontar serios problemas. Lograr que todos los niños en edad de cursar primaria progresen a través del sistema educativo es mucho más difícil, en

particular cuando las escuelas acogen a un gran número de niños que han sobrepasado la edad normal.

Algunos países del África Subsahariana han adaptado sus ambiciones a la situación actual. En Burkina Faso, el objetivo inicial de alcanzar la universalización de la enseñanza primaria en 2015 se ha revisado y ahora los planes nacionales se han fijado como objetivo escolarizar al 70% de los niños (Bennell, 2009). En Eritrea, la estrategia actual en

Recuadro 2.6: Benin va por buen camino, pero debe dar prioridad a la lucha contra la marginación

Benin es uno de los países del mundo que está realizando progresos más rápidos en la tarea de hacer ingresar a todos los niños en la enseñanza primaria: su tasa neta de escolarización pasó del 50% en 1999 al 80% en 2007. La disparidad entre los sexos se redujo también: el número de niñas escolarizadas por cada 100 varones pasó de 67 en 1999 a 83 en 2006. Si se mantiene la tendencia actual, este país podría lograr de aquí a 2015 la enseñanza primaria universal.

Sin embargo, mantener esa tendencia será una empresa difícil. Al igual que en otros países, la rápida escolarización ha planteado nuevos desafíos a la política de educación:

- **Incrementar las tasas de terminación de los estudios primarios.** Para que Benin logre su objetivo de hacer que la tasa de terminación de estudios primarios alcance el 100% de aquí a 2015, será necesario que adopte medidas de gran alcance para que los niños ingresen en la escuela a su debida edad y finalicen el ciclo completo de la enseñanza primaria. Los ingresos después de la edad oficial siguen constituyendo un problema importante. La tasa bruta de ingreso en el primer grado es de 115%, mientras que en 2005 la tasa neta de ingreso se cifraba en menos de 50%. Esta disparidad indica una concentración considerable de niños de más seis años en el primer grado. Es importante escolarizar a los niños a su debido tiempo para incrementar la tasa de terminación de estudios. Menos del 20% de los escolares finalizan sus estudios a la edad apropiada.
- **Responder a la presión demográfica.** Habida cuenta de que la tasa de crecimiento de la población se cifra en un 3,2% y de que casi la mitad de la población tiene menos de 15 años, el solo hecho de mantener la situación actual exigirá que Benin desarrolle considerablemente su sistema educativo.

- **Reducir las disparidades regionales.** En todo el país se dan desigualdades acusadas. En la provincia de Alibori –una de las más pobres, donde se registran niveles especialmente elevados de malnutrición grave de los niños menores de cinco años– la tasa bruta de ingreso en el último grado de primaria sólo alcanza el 36%, mientras que el promedio nacional asciende a 66%. Llevar la educación a las comunidades vulnerables es fundamental para que los progresos en la educación sean duraderos.
- **Luchar contra la pobreza.** Más de la mitad de la población rural de Benin vive sumida en la extrema pobreza. Los niños del quintil de familias más ricas tienen dos veces más probabilidades de terminar los estudios primarios que los del quintil de familias más pobres. Esto quiere decir que la financiación destinada a la educación beneficia sobre todo al quintil de familias más ricas, que absorben el 57% del gasto público en educación, mientras que las familias más pobres sólo se benefician de un 5% de ese gasto.

En el marco de su plan decenal de educación (2006-2015), el gobierno ha tomado disposiciones para corregir los desequilibrios, adoptando medidas de discriminación positiva en favor de las niñas y de las regiones y grupos desfavorecidos, y también contrayendo sólidos compromisos en el plano presupuestario. En 2006, el gasto en educación representaba el 3,9% del PNB y el 18% del gasto presupuestario. A la enseñanza primaria se le destina algo más del 50% del presupuesto de educación. Para que Benin esté en condiciones de salvar la última etapa que le separa de la educación primaria universal, es menester que la ayuda internacional respalde esos compromisos financieros de las autoridades nacionales.

Fuentes: Banco Mundial (2009g); Benin, Gobierno de (2008).

Veintiocho países no han alcanzado todavía el objetivo de la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria, cuya consecución se había fijado para 2005

materia de educación resume claramente el dilema que se les plantea a los planificadores: “Conseguir la enseñanza primaria universal en 2015, año límite fijado, va a ser muy difícil. Aunque se disponga de recursos financieros suficientes, antes de que transcurran 11 años va a ser materialmente imposible proporcionar las infraestructuras y el personal (maestros, administradores, etc.) para poder prestar servicios educativos a todos los niños en edad de cursar primaria. [...] Teniendo en cuenta todo esto, se prevé que la tasa neta de escolarización en la enseñanza primaria alcance un 82% en 2015 y que la enseñanza primaria universal se alcance entre ese año y 2019” (Eritrea, Ministerio de Desarrollo Nacional, 2005, pág. 10).

¿Esta limitación de las ambiciones significa una marcha atrás injustificada con respecto a los compromisos políticos contraídos en Dakar? Cada país tiene que evaluar lo que puede realizar en función de su situación presente y de los recursos

humanos y financieros de que dispone. No obstante, algunos países han demostrado sobradamente que una firme voluntad política, unida al establecimiento de una cooperación sólida en materia de ayuda, puede desembocar en progresos rápidos.

Paridad entre los sexos: se han realizado algunos progresos, pero queda mucho camino por recorrer

La expansión de la enseñanza primaria ha ido acompañada de progresos hacia una mayor paridad entre los sexos, pero existen diferencias acusadas entre las regiones y dentro de éstas, como lo atestigua el índice de paridad entre los sexos (IPS).

En 2007, se observaron IPS inferiores a 0,90 en 28 países, de los cuales 18 forman parte de la región del África Subsahariana. Esos países no han alcanzado todavía el objetivo de la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria, cuya consecución se había fijado para 2005. También se dan

disparidades acusadas entre los sexos en la región de los Estados Árabes, pero el mayor desequilibrio se observa en un país del Asia Meridional, concretamente Afganistán, donde por cada 100 varones solamente están escolarizadas 63 niñas. Las considerables disparidades entre los sexos no son coherentes con los rápidos progresos continuos hacia la escolarización universal en la enseñanza primaria.

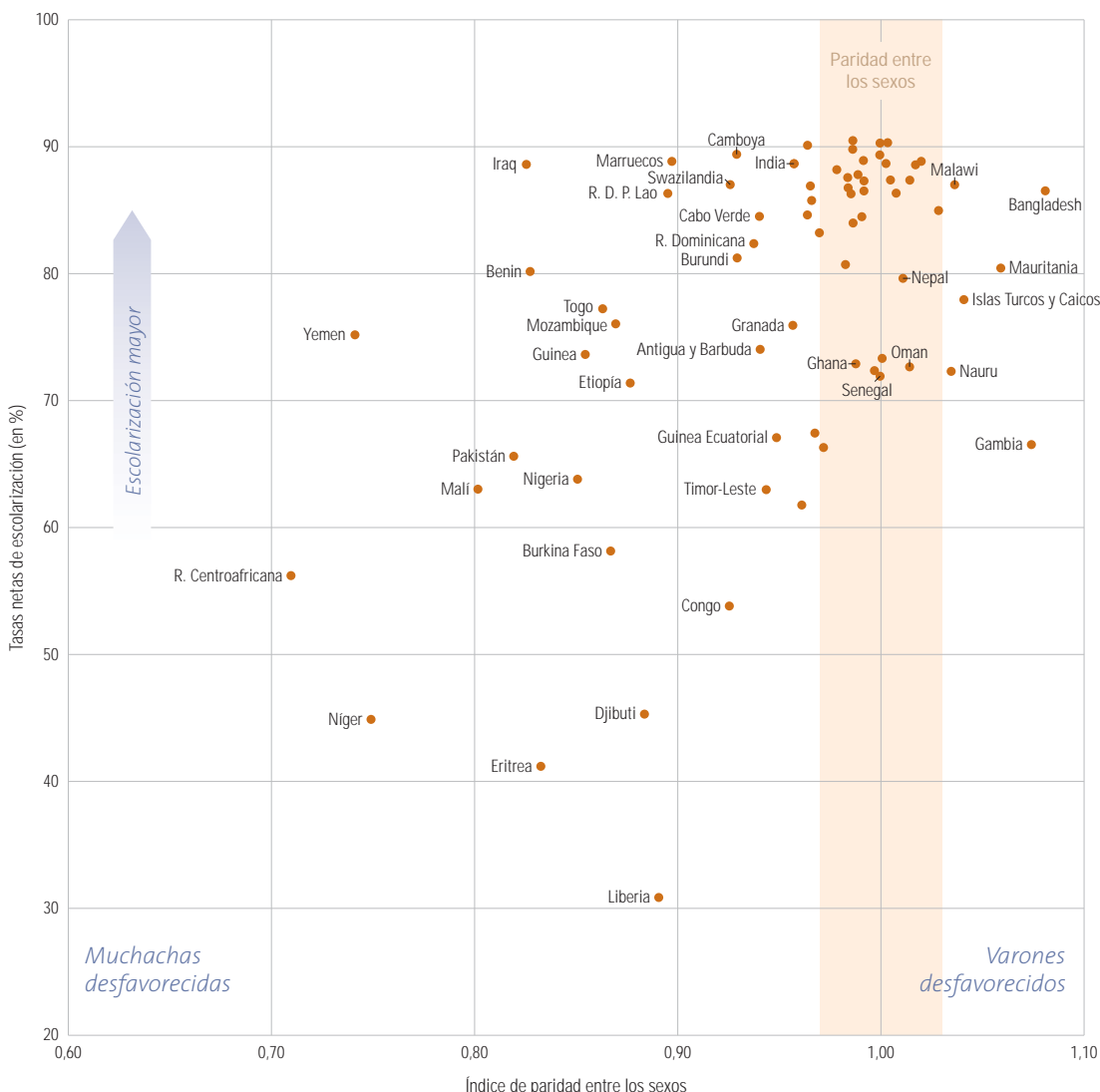
En los países con un nivel endeble de escolarización –por ejemplo, en Burkina Faso, Etiopía y el Yemen– la evolución hacia la paridad entre los sexos a partir de un nivel bajo ha contribuido a un importante aumento de la escolarización en la enseñanza primaria. La experiencia del Yemen demuestra que

se pueden realizar progresos rápidos hacia la paridad entre los sexos desde un punto de partida bajo y que la realización de progresos continuos exige un fuerte compromiso político en favor de la equidad (Recuadro 2.7). Por regla general se da una correlación inversa entre la escolarización y la paridad entre los sexos: cuanto más endeble es la primera, más acusada es la segunda (Gráfico 2.16). Senegal constituye una excepción a esta regla: a pesar de su endeble tasa neta de escolarización (72% en 2007), en el intervalo de una generación de alumnos de primaria, el IPS pasó de 0,86 en 1999 a 1 en 2007, lográndose así en este último año la paridad entre los sexos. Sin embargo, no todos los progresos hacia la paridad entre los sexos son inducidos por factores positivos. En Guinea

Senegal ha alcanzado la paridad entre los sexos en 2007, en el intervalo de una generación de alumnos de primaria

Gráfico 2.16: La relación entre la escolarización y la paridad entre los sexos varía de un país a otro

Tasas netas de escolarización y paridad entre los sexos en la enseñanza primaria (2007)



Nota: La paridad entre los sexos en la enseñanza primaria se mide por el índice de paridad entre los sexos de las tasas brutas de escolarización. Para más detalles, véase el Anexo. Fuente: Anexo, Cuadro Estadístico 5.

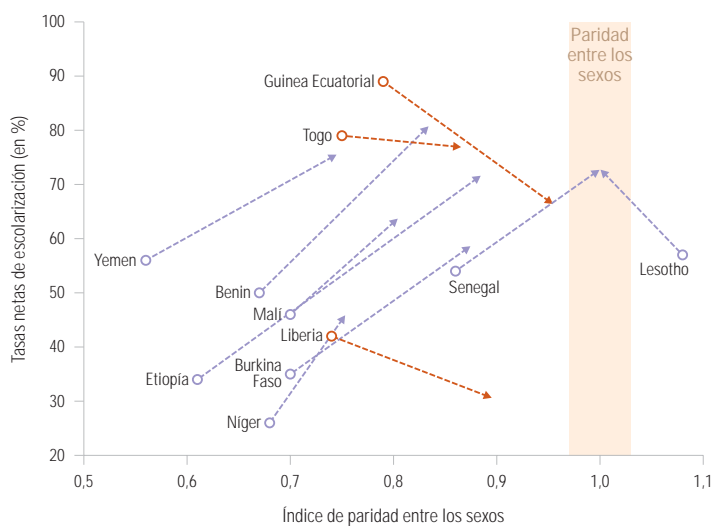
En las zonas rurales apartadas, la distancia que deben recorrer los escolares para acudir a la escuela constituye –sobre todo para los padres de las muchachas– un motivo de preocupación importante en lo referente a la seguridad

Ecuatorial, Liberia y Togo, la mejora de la paridad entre los sexos no obedece a un desarrollo del sistema educativo, sino a una disminución de la escolarización de los varones (Gráfico 2.17).

Algunos países del África Occidental con disparidades entre los sexos que figuran entre las más importantes del mundo han adoptado políticas para incrementar la paridad, en el marco de una estrategia más amplia tendente a la realización de la enseñanza primaria universal. Algunas de las políticas adoptadas por esos países se han centrado en la supresión de uno de los obstáculos más importantes con que tropieza la equidad entre los sexos: las actitudes con respecto al lugar que ocupan las niñas y las mujeres en la sociedad. Por intermedio de los jefes de aldea y los dirigentes religiosos, los gobiernos han organizado campañas para sensibilizar a los padres a la importancia que tiene la educación de las niñas. Otras estrategias consisten en ofrecer incentivos financieros, abastecer de agua corriente a las escuelas, instalar servicios higiénicos en ellas (en particular, retretes separados para los varones y las muchachas), contratar maestras ofreciéndolas incentivos para que acepten destinos en zonas rurales y, por último, impartir a los docentes una formación especial para sensibilizarlos a la igualdad entre los sexos (UNESCO-IIPE, 2009). En las zonas rurales

Gráfico 2.17: La disparidad entre los sexos se reduce, pero esto se debe en algunos casos a una disminución de la escolarización

Evolución de las tasas netas de escolarización e índice de paridad entre los sexos de las tasas brutas de escolarización en la enseñanza primaria, en un grupo de países (1997-2007)



1999 ———→ 2007 El país ha mejorado la escolarización y la paridad entre los sexos

1999 ———→ 2007 El país ha mejorado la paridad entre los sexos, pero la escolarización se ha deteriorado

Nota: La paridad entre los sexos en la enseñanza primaria se mide por el índice de paridad entre los sexos de las tasas brutas de escolarización. Para más detalles, véase el Anexo.

Fuente: Anexo, Cuadro Estadístico 5.

Recuadro 2.7: Los progresos del Yemen hacia la

En el Yemen, uno de los países más pobres del mundo, el número de niños escolarizados pasó de 2,3 millones en 1999 a 3,2 millones en 2005 y, además, las disparidades entre los sexos han disminuido. Estos progresos son especialmente notables, habida cuenta del elevado grado de pobreza, del crecimiento demográfico rápido y de la dispersión de la población rural de este país.

Las niñas se han beneficiado del desarrollo general del sistema educativo y de una serie de intervenciones específicamente destinadas a ellas. La mejora observada en la escolarización en los últimos años se puede explicar por las medidas adoptadas en la política de educación a finales del decenio de 1990: concepción de escuelas estandarizadas de bajo costo y consultas con las comunidades sobre el emplazamiento de las escuelas. La enseñanza básica, que comprende nueve grados, es obligatoria y desde el comienzo del decenio de 1990 también es gratuita en principio, pero las familias de los alumnos siguen sufragando los uniformes escolares y los libros de texto. En el periodo 2006-2007, el Ministerio de Educación decretó que el uniforme era facultativo y eximió del pago de los libros de texto a las niñas que cursaban los seis primeros grados y a los varones escolarizados en los tres primeros grados. También adoptó medidas encaminadas a adscribir a un mayor número de maestras en las escuelas rurales.

Seguir progresando va a exigir la adopción de medidas políticas que reduzcan la interacción de la desigualdad entre los sexos con la pobreza. En las familias pobres y las zonas rurales se dan los índices más bajos de asistencia a la escuela y las mayores

apartadas, la distancia que deben recorrer los escolares para acudir a la escuela constituye –sobre todo para los padres de las muchachas– un motivo de preocupación importante en lo referente a la seguridad. Los gobiernos han respondido a esta preocupación tratando de instalar centros docentes cerca de las comunidades y recurriendo a menudo a la construcción de escuelas satélites (véase el Capítulo 3).

Los donantes de ayuda pueden desempeñar un papel importante para estimular los esfuerzos encaminados a superar las disparidades entre los sexos. En el Chad, un programa del USAID trata de suprimir los obstáculos financieros y culturales que frenan la escolarización de las niñas, ofreciendo becas y respaldando campañas de sensibilización de las comunidades. Partiendo de la base de que no se pueden cambiar las actitudes con directrices impuestas desde arriba, este programa apoya a las personas que actúan en el plano local como agentes del cambio social y, en consecuencia, lleva a cabo

universalización de la enseñanza primaria y la paridad entre los sexos

disparidades entre los sexos (Gráfico 2.18). En 2005, un 70% de los 900.000 niños en edad de cursar primaria eran niñas y un 88% de ellos vivían en zonas rurales. Los datos de las encuestas de hogares indican que sólo un 28% de las niñas y un 46% de los varones del quintil de familias más pobres acudían a la escuela. Estos datos denotan las prácticas imperantes en materia de trabajo doméstico y las actitudes de los padres, que conceden menos importancia a la educación de las niñas que a la de los niños.

Los perfiles del trabajo infantil están también configurados por la disparidad entre los sexos. La pobreza empuja a las familias a hacer trabajar tanto a los varones como a las muchachas, ya sea por sus necesidades económicas o porque no pueden correr con los gastos de educación. Los niños de ambos sexos dedican el mismo tiempo a las faenas domésticas. Casi un 20% de los varones y un 25% de las muchachas trabajan. Sin embargo, el 70% de los varones que trabajan van a la escuela, mientras que sólo un 52% de las niñas en esa situación frecuentan las aulas. La disparidad se refleja en el hecho de que las niñas trabajan un mayor número de horas, ya que la división del trabajo les atribuye más responsabilidades en las labores domésticas y, al mismo tiempo, otorga una mayor importancia a la educación de los varones.

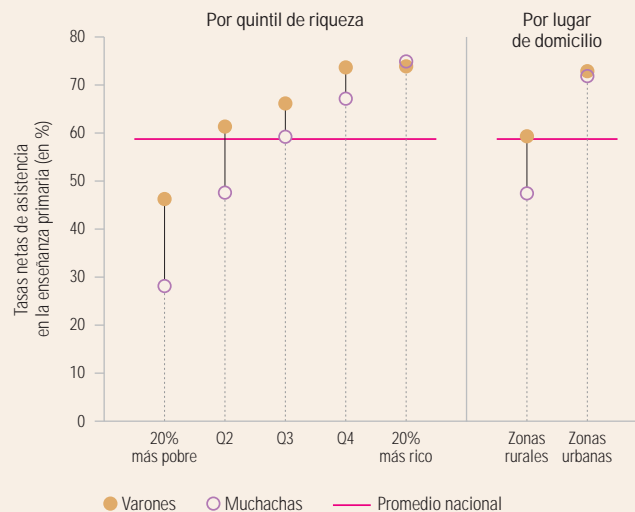
El conjunto complejo de factores que impiden la escolarización de los niños en el Yemen exige una doble respuesta. En primer lugar, las políticas de educación pueden extender las infraestructuras escolares para llevar la educación a más niños y tratar el problema de la desigualdad entre los sexos recurriendo, entre otras medidas, a la oferta de incentivos financieros y la

una labor de promoción de la educación de las niñas por intermedio de las asociaciones de madres, personalidades religiosas, autoridades locales, jefes de aldea y funcionarios de la educación. En este programa ha sido particularmente importante el papel desempeñado por los imanes para afirmar que la igualdad entre los sexos en la educación es compatible con los preceptos del Islam (Zekas y otros, 2009). Las iniciativas de este tipo han contribuido a que la población cobre conciencia de que las niñas tienen derecho a recibir una educación. También han contribuido a la reducción de la disparidad entre los sexos en el Chad en el periodo 1999-2007: el número de niñas escolarizadas pasó de 58 a 70 por cada 100 varones. Además, la mayor paridad entre los sexos ha propiciado un incremento general de la escolarización en este país.

En muchos países, la realización de progresos continuos hacia la paridad entre los sexos exigirá que se avance en dos frentes: escolarizar a las niñas

Gráfico 2.18: En Yemen, la escolarización es más baja en las zonas más pobres y rurales

Tasas netas de asistencia en la enseñanza primaria del Yemen, por sexo, nivel de ingresos de la familia y lugar de domicilio (2005)



Fuente: UNESCO-PEME (2009).

contratación de maestras. En segundo lugar, es necesario adoptar estrategias más vastas para luchar contra la pobreza en las zonas rurales, limitar el trabajo infantil y contrarrestar las actitudes que tienden a devaluar la educación de las niñas.

Fuentes: Al-Mekhlafy (2008); Guarcello y otros (2006); Integrated Regional Information Networks (2006, 2007); Kefaya (2007); Ochse (2008).

mediante una acción concertada para cambiar las actitudes y las prácticas en materia de trabajo doméstico; y mantenerlas en la escuela, una vez que llegan a la pubertad, haciendo frente a otro tipo de problemas, sobre todo en los países donde son corrientes los matrimonios precoces y donde las desventajas de las niñas se conjugan con otros aspectos de la marginación, por ejemplo la pobreza o la pertenencia étnica. Bangladesh y Camboya han demostrado que los incentivos financieros pueden incrementar las probabilidades de las niñas de acceder al primer ciclo de la enseñanza secundaria y, al mismo tiempo, incrementar la demanda de enseñanza primaria (Filmer y Schady, 2006; Fiszbein y otros, 2009). No obstante, también son necesarias intervenciones de los poderes públicos en muchos otros ámbitos de la educación y en otros sectores.

En el África Occidental, algunos de los países más pobres del mundo con tasas bajas de escolarización han demostrado que la discriminación entre los sexos existente dentro y fuera de las familias se

Escolarizar a las niñas exige llevar a cabo una acción concertada para cambiar las actitudes y las prácticas en materia de trabajo doméstico

Unos 25 países en desarrollo sobre los que se dispone de datos correspondientes a 1999 y 2007 han registrado un estancamiento o un retroceso de sus tasas netas de escolarización

puede superar con una firme voluntad política y la adopción de medidas concretas. Del mismo modo, la incapacidad para reducir la disparidad entre los sexos indica que existen fallos en esos ámbitos. Con un nivel de ingresos superior y una tasa neta de escolarización comparable, Pakistán está mucho más rezagado que Senegal en lo que respecta a la paridad entre los sexos, ya que en 2006 la tasa neta de escolarización en primaria se cifraba en un 73% para los varones, pero sólo alcanzaba el 57% en el caso de las niñas. Si Pakistán quisiera igualar los resultados del Senegal en lo referente a la paridad entre los sexos, sería necesario que escolarizase a 1.100.000 niñas más en la enseñanza primaria. En Pakistán, la disparidad persistente entre los sexos, que puede ser exacerbada por movimientos políticos hostiles a la educación de las niñas, está frenando los progresos generales de la escolarización (Recuadro 2.8). La amenaza que pesa sobre la equidad entre los sexos es todavía más acusada en el vecino Afganistán, donde las escuelas y los docentes han sido objeto de ataques para impedir que las niñas vayan a la escuela (véase el Capítulo 3).

La disparidad entre los sexos no siempre se da en detrimento de las niñas. En un número reducido de países en desarrollo, el número de niñas escolarizadas supera al de los varones. Esto puede ocurrir cuando la demanda de trabajo infantil masculino es elevada. Por ejemplo, las familias rurales pobres de las mesetas de Lesotho necesitan a menudo la ayuda de sus hijos para guardar el ganado, lo que provoca un fuerte incremento de las tasas de deserción escolar de los varones después del tercer grado de primaria (Banco Mundial, 2005e). No obstante, cabe señalar un elemento positivo: en los últimos años la escolarización de los varones se ha acelerado y, hoy en día, se ha alcanzado ya la paridad entre los sexos.

Los progresos decaen o se estancan en algunos países

Las tendencias positivas de la escolarización neta en primaria a nivel mundial dejan en la sombra algunas tendencias nacionales negativas. Hay varios países que distan mucho de alcanzar la universalización de la enseñanza primaria y que, además, no progresan o retroceden.

El Gráfico 2.15 muestra que algunos países con tasas netas de escolarización endebles y una población importante de niños sin escolarizar –en particular, Nigeria– van avanzando, pero a un ritmo de tortuga. Resulta más desconcertante el hecho de que unos 25 países en desarrollo sobre los que se dispone de datos correspondientes a 1999 y 2007 hayan registrado un estancamiento o un retroceso de sus tasas netas de escolarización⁹.

Recuadro 2.8: Las disparidades entre los sexos

Pakistán no va por buen camino para lograr la universalización de la enseñanza primaria en 2015. Este país concentra una proporción considerable del número de niños del mundo sin escolarizar. La médula del problema de Pakistán es que no ha conseguido luchar contra las desventajas entrañadas por la disparidad entre los sexos, que además se conjugan con la pobreza y las diferencias regionales.

En Pakistán, el sistema educativo se caracteriza por las hondas disparidades basadas en el lugar de domicilio y el nivel de ingresos. Más del 85% de los niños de las familias acomodadas van a la escuela primaria, y se dan pocas diferencias entre la escolarización de los varones y la de las niñas de esas familias. Las tasas de asistencia a la escuela son mucho más bajas en el caso de los niños de las familias más pobres, y más concretamente en el de las niñas, ya que solamente un tercio de éstas están escolarizadas. Por otra parte, en las zonas urbanas se da una tasa de asistencia más alta y una disparidad entre los sexos más reducida que en las zonas rurales. Otro tanto ocurre en la provincia relativamente próspera del Punjab, con respecto a las provincias pobres del Baluchistán y de Sindh (Gráfico 2.19).

La provincia fronteriza del Noroeste se caracteriza porque la tasa de asistencia a la escuela de los varones es superior al promedio, pero en el caso de las niñas es muy inferior. La posibilidad de que esta disparidad entre los sexos pueda acentuarse aún más es un motivo de preocupación cada vez mayor. En las partes de esta provincia ocupadas por los talibanes, han sido destruidas 91 escuelas de niñas y otras 25 más han resultado seriamente deterioradas. Algunas escuelas de varones también han sufrido ataques.

Los factores en los que se arraigan las profundas disparidades entre los sexos han sido objeto de numerosos trabajos de investigación. El hecho de que la distancia que media entre la escuela y el domicilio sea un motivo de preocupación mucho mayor para las niñas que para los niños es ilustrativo de los problemas

Si se tomaran en cuenta algunos países para los que no hay datos de escolarización correspondientes a los años 1999 y 2007, el número de países rezagados bien podría superar el número de 25. Por ejemplo, en el caso de la República Centroafricana y el Pakistán, dos países con tasas netas de escolarización inferiores al 70% en 2007 y sin datos relativos a 1999, no cabe duda de que sus progresos han sido limitados. Hay otros países sobre los que no se dispone de datos relativos a la escolarización en 1999 ó 2007, por ejemplo Afganistán, Haití, la República Democrática del Congo, Sierra Leona, Somalia y Sudán. En el caso de estos países hay fuertes indicios de que los progresos hacia la escolarización neta universal,

9. En el periodo 2006-2007 esta tendencia se ha hecho más evidente, ya que en esos dos años no se ha registrado ningún progreso en 40 países que todavía no han logrado universalizar la enseñanza primaria.

frenan los progresos en Pakistán

que plantea la seguridad, así como de las exigencias en materia de trabajo doméstico que pesan sobre las niñas.

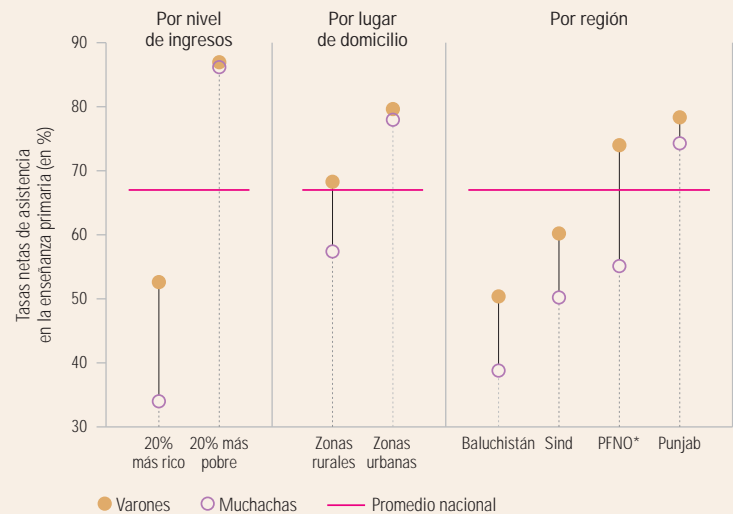
Cada segmento de 500 metros de la distancia que media entre el domicilio de las niñas y la escuela más cercana en la que son admitidas tiene una fuerte influencia en la disminución de su escolarización. Esta “penalización” de la distancia cuenta por un 60% en la disparidad entre los sexos en materia de escolarización. Los factores relacionados con el costo de la educación pueden también desfavorecer a las niñas porque las familias tienden a gastar más con los varones.

La presencia de una escuela pública en una comunidad tiene efectos positivos importantes en la escolarización de las niñas. Debido a la tendencia acusada al establecimiento de una enseñanza primaria con separación entre los sexos, la falta de escuelas públicas para niñas en algunas zonas se ha convertido en un factor que limita muy considerablemente su escolarización. Otro problema es el de la contratación insuficiente de maestras. En las zonas rurales, los padres prefieren con mucho que sus hijas sean educadas por mujeres, pero las escasas inversiones efectuadas anteriormente en la educación de las niñas se traducen ahora en el hecho de que muy pocas mujeres de las comunidades locales poseen calificaciones adecuadas para ejercer la docencia. También es difícil traer maestras a las zonas rurales desde otras partes del país.

En los documentos relativos a la política de educación se admite cada vez más que es necesario dar más importancia a la igualdad entre los sexos, pero dista mucho de ser evidente que el actual marco de la política de educación ofrezca medidas concretas para que esas declaraciones se traduzcan en hechos. Los documentos sobre políticas indican, por ejemplo, que las necesidades de las comunidades deben ser el criterio que prime a la hora de implantar nuevas escuelas primarias públicas, pero algunos estudios indican que la situación económica de las comunidades y el grado de disparidad entre los sexos influyen poco en la implantación de este tipo de escuelas.

si es que han existido, han sido con frecuencia lentos y, además, hay que señalar que partían de un nivel muy bajo. Es evidente que no van por buen camino la Côte d'Ivoire y el Sudán, dos países que en 2007 registraron tasas brutas de escolarización del 72% y el 66% respectivamente¹⁰. Aunque la tasa bruta de escolarización de Afganistán ha aumentado considerablemente (del 28% en 1999 al 103% en 2007), debido en parte a las posibilidades ofrecidas a las niñas para acceder a la educación, este país todavía tiene que recorrer un largo camino antes de que todos los niños ingresen en la escuela y terminen el ciclo de la enseñanza primaria a su debido tiempo¹¹.

Gráfico 2.19: En Pakistán, la asistencia a la escuela primaria está condicionada por las desigualdades entre los sexos, las regiones y los niveles de ingresos
Tasas netas de asistencia en la enseñanza primaria de Pakistán por sexo, nivel de ingresos, lugar de domicilio y región (2007)



* PFNO: Provincia de la Frontera del Noroeste
Fuente: UNESCO-PEME (2009).

El nivel alcanzado por la financiación pública de la educación sigue siendo bajo, la educación se ha integrado poco en las estrategias nacionales de reducción de la pobreza y se han hecho pocas tentativas de crear incentivos propicios para la educación de las niñas semejantes a los que se han aplicado con eficacia en Bangladesh, un país que ha superado ampliamente a Pakistán en lo que se refiere al número de niños escolarizados y a la paridad entre los sexos.

Fuentes: Aly y Equipo de Revisión de la Política de Educación Nacional (2007); Andrabi y otros (2008); Lloyd y otros (2007); O'Malley (2009); Pakistán, Ministerio de Educación (2003).

Muchos de los países que progresan lentamente o retroceden son naciones víctimas de conflictos o retroceden en fase de reconstrucción después de un conflicto reciente. La evolución de Liberia resulta particularmente desconcertante. Después de una guerra civil brutal, este país se halla en paz desde hace varios años y la presidenta elegida, Ellen Sirleaf-Johnson, es una decidida defensora de la educación. Sin embargo, la tasa neta de escolarización pasó del 42% en 1999 al 31% en 2008. En el plan gubernamental de educación se admite que “desde un punto de vista realista Liberia necesitará varios años más, después de 2015, para alcanzar el objetivo de la enseñanza primaria universal” (Liberia, Ministerio de Educación, 2007b). Ese número de años dependerá

10. Habida cuenta que la tasa bruta de escolarización mide la escolarización de todos los niños, sea cual sea su edad, con respecto al grupo de la población en edad de cursar la enseñanza primaria, la tasa neta de escolarización lógicamente tiene que ser muy inferior.

11. En Afganistán, la tasa neta de ingreso en primaria sólo se cifraba en un 55% en 2007.

La importante disminución de la escolarización en los Territorios Autónomos Palestinos parece ser el resultado del conflicto civil, de las incursiones militares y de las restricciones a la circulación de mercancías y personas

en parte de los esfuerzos que se lleven a cabo a nivel nacional y, en parte también, de los métodos innovadores que los donantes de ayuda puedan encontrar para respaldar esos esfuerzos (Recuadro 2.9; y véase también el Capítulo 4).

La importante disminución de la escolarización observada en los Territorios Autónomos Palestinos parece ser el resultado conjunto del conflicto civil, de las incursiones militares y de las restricciones impuestas a la circulación de mercancías y personas.

Otro motivo de preocupación lo constituye Eritrea. Después de progresos importantes que dieron como resultado un incremento de la escolarización entre 1999 y 2006, este país ha registrado una inversión de tendencia en 2007¹². Las tensiones militares parecen haber influido en esta situación. Desde finales del decenio de 1990, el gasto en educación –en porcentaje del PNB– disminuyó en más de la mitad, pasando del 5,3% en 1999 al 2,4% en 2006. En ese intervalo los gastos militares experimentaron un aumento muy elevado¹³, en detrimento de la inversión urgente que necesitaban las infraestructuras educativas.

Salvar la última etapa: problemas planteados a algunos países con tasas de escolarización altas

La mayoría de los países que se enfrentan con dificultades para lograr la escolarización universal neta de aquí a 2015 tienen dos puntos en común. Han partido de tasas de escolarización iniciales muy bajas y son naciones muy pobres. Se dan algunas excepciones a esta regla. Aunque las tasas de escolarización tienden a aumentar con la riqueza, se dan importantes variaciones en torno al promedio, y los resultados de algunos países relativamente ricos son menos buenos de lo que cabría esperar. Además, algunos países corren grave peligro de no lograr la escolarización universal neta de aquí a 2015, aunque hayan partido de niveles muy altos de escolarización.

El Gráfico 2.20 muestra que la riqueza tiene una incidencia en la cobertura de la educación. Ese gráfico presenta las relaciones entre el promedio de ingresos y las tasas netas de escolarización, mostrando al mismo tiempo la magnitud de la población de niños sin escolarizar. Son numerosas las razones que explican la relación subyacente

Recuadro 2.9: Liberia: el retroceso de la educación en un país recién salido de un conflicto

Un poder autocrático, golpes de estado sucesivos y 14 años de guerra civil han sido devastadores para el sistema educativo de Liberia. Se destruyeron escuelas, se desmoronaron los servicios públicos, se hundieron las inversiones, y los padres, atemorizados por la inseguridad, retiraron a sus hijos de las escuelas. En 2006, la elección de Ellen Sirleaf-Johnson suscitó una nueva esperanza, pero la recuperación del país está resultando difícil.

Liberia es uno de los países más pobres del mundo, donde las tres cuartas partes de la población viven con menos de 1,25 dólares diarios. Las infraestructuras del sistema educativo están deterioradas y la penuria de docentes formados y de material didáctico es crónica. El sistema educativo no sólo tiene que hacerse cargo de los niños escolarizados después del final del conflicto, sino que además tiene que hacer frente al crecimiento demográfico y a la masa de familias liberianas desplazadas que vuelven del extranjero.

Las insuficiencias de los datos disponibles hacen difícil describir la evolución de la educación, pero todo induce a pensar que de los frágiles progresos en la escolarización conseguidos por el país a finales del decenio de 1990 se pasó a un retroceso durante la oleada de violencia del periodo 2001-2003: la escolarización de las niñas disminuyó en un 50% y la de los varones en un 33%, debido a la inseguridad y la pobreza.

En 2007, el Ministerio de Educación adoptó una estrategia para reemplazar la planificación de urgencia a corto plazo por una planificación estratégica a largo plazo. Esta estrategia prevé reforzar la calidad y la equidad del sistema educativo, lo cual se pretende lograr en parte creando un marco reglamentario que abarque a los diversos proveedores de educación. En 2008, el 30% de los niños escolarizados en primaria acudían a escuelas privadas y religiosas, mientras que el resto frecuentaba escuelas financiadas por el gobierno y las comunidades. Lograr la equidad es una empresa sumamente difícil, habida cuenta de las desigualdades importantes basadas en el nivel de ingresos, la localización geográfica y el sexo.

El caso de Liberia suscita inquietudes de orden más general en lo que respecta al fracaso de los sistemas de ayuda. En los países que se están recuperando de conflictos, los recursos de que disponen los gobiernos son limitados y la ayuda externa tiene que desempeñar un papel importante. Los donantes no han apoyado con rapidez la reconstrucción de Liberia, a pesar de que el plan económico de este país fue aprobado en el marco de la Iniciativa Vía Rápida (IVR). En el Capítulo 4 se examina el fracaso de los sistemas de ayuda actuales en la tarea de responder a las necesidades de países como Liberia.

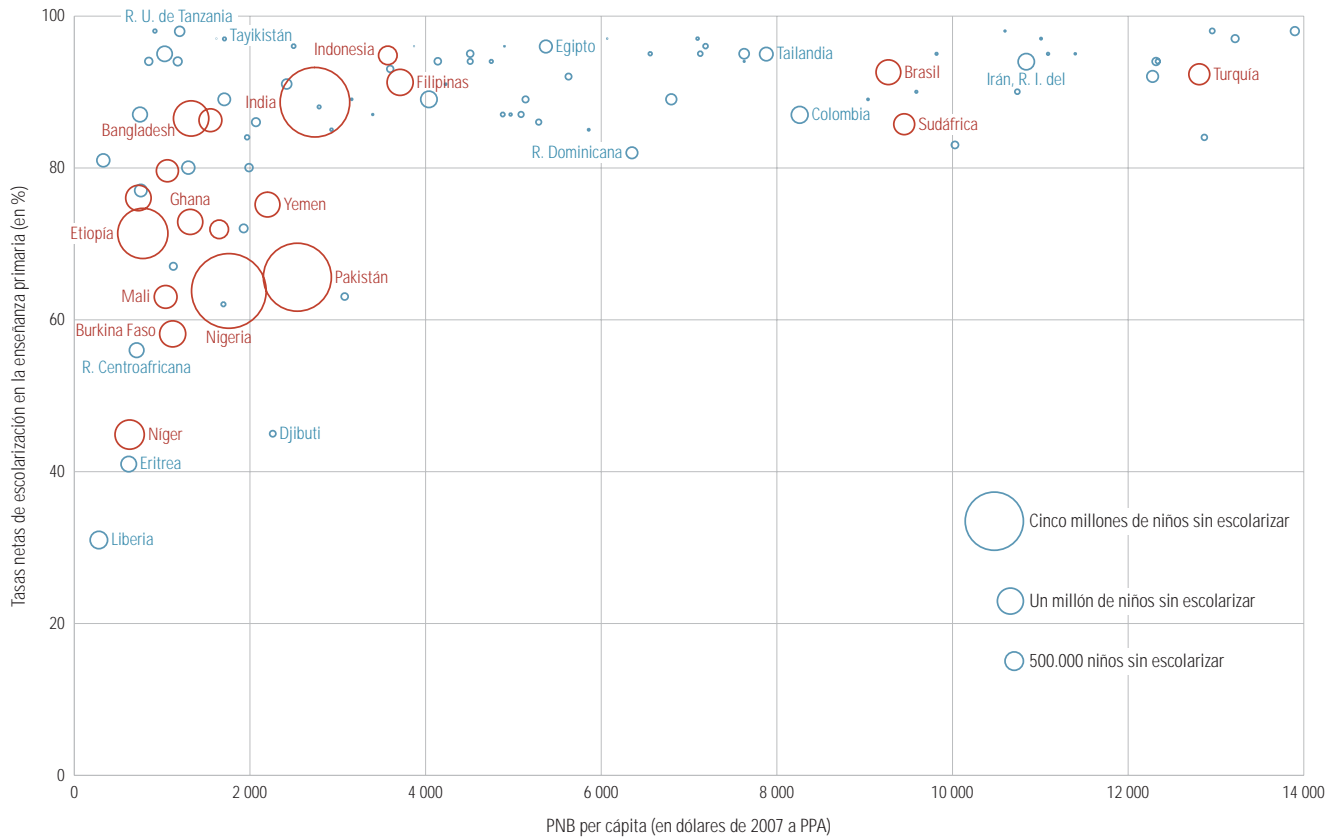
Fuentes: Centro para el Desarrollo Mundial (2009); Liberia, Ministerio de Educación (2007a); USAID (2007).

12. La tasa neta de escolarización pasó del 33% en 1999 al 47% en 2006, pero en 2007 disminuyó y se cifró en un 41%.

13. Según el presupuesto del bienio 2007-2008, el gasto militar representa aproximadamente la cuarta parte del PIB (PNUD, 2007).

Gráfico 2.20: La mayoría de los niños sin escolarizar viven en los países más pobres del mundo, pero la escolarización en algunos países más ricos es deficiente

Tasas netas de escolarización en la enseñanza primaria, PNB per cápita y número de niños sin escolarizar en una serie de países de ingresos bajos y medios (2007)



Nota: El tamaño de los círculos representa el número de niños sin escolarizar. Los países señalados en rojo tienen más de 500.000 niños sin escolarizar. Fuente: Anexo, Cuadros Estadísticos 1 y 5.

positiva que se da entre la escolarización y los ingresos. A medida que los países se van enriqueciendo, los gobiernos y los ciudadanos pueden gastar más en educación, y a medida que la economía se desarrolla tiende a generar una demanda de mano de obra calificada. Más interesante que la relación de promedio, bien establecida, es la variación en torno a la media. En el extremo inferior del espectro de la escolarización, algunos países como Nigeria y Pakistán son sobrepasados por países más pobres como Bangladesh y Etiopía. En el extremo superior, se puede comprobar que algunos países como Filipinas, Sudáfrica y Turquía consiguen resultados menos buenos de lo que hubiera cabido esperar.

Filipinas constituye un ejemplo especialmente notable de bajo rendimiento¹⁴. A pesar de que tiene un promedio de ingresos cuatro veces más elevado que el de la República Unida de Tanzania o el de Zambia, su tasa neta de escolarización es inferior a la de estos dos países. La comparación desfavorable va más allá. La tasa neta de escolarización ha progresado constantemente en la República

Unida de Tanzania y en Zambia, mientras que en Filipinas se ha estancado. Teniendo en cuenta el punto de partida de este país en 1999, la consecución de la enseñanza primaria universal en 2015 habría sido un mero trámite. Sin embargo, Filipinas corre hoy un riesgo real de no alcanzar este objetivo por falta de una voluntad política resuelta. En 2007, el número de niños de seis a 11 años sin escolarizar sobrepasó la cifra de 1.000.000, esto es, 100.000 niños más que en 1999. Además, un 25% de los que ingresan en la escuela la desertan antes del quinto grado. Entre los países donde los progresos se estancan o decaen, a pesar de que habían partido de un alto nivel de escolarización, destaca Turquía, cuya tasa neta de escolarización ha permanecido inalterada desde principios del decenio [Base de datos del IEU].

¿Cómo se explica que algunos países que se hallaban tan cerca de la escolarización universal neta a finales de 1999 no hayan conseguido salvar la última etapa? Esto se debe, entre otras razones, a la dificultad para hacer extensivas

Habida cuenta de su riqueza nacional, Filipinas y Turquía consiguen resultados menos buenos de lo que hubiera cabido esperar

14. Para un análisis más completo de los motivos que explican las dificultades con que tropieza Filipinas, véase el Capítulo 3.

En Turquía, las más desaventajadas son las muchachas de las regiones orientales del país cuya lengua materna no es el turco

las posibilidades de escolarización a determinadas regiones y categorías sociales. Filipinas y Turquía tropiezan con el problema de una marginación profundamente arraigada en la sociedad. En Filipinas, la marginación va estrechamente unida a la pobreza y el lugar de domicilio, y la Región Autónoma del Mindanao Musulmán y algunas islas apartadas acusan un importante retraso. En Turquía, las más desaventajadas son las muchachas de las regiones orientales del país cuya lengua materna no es el turco (Recuadro 2.10). En el Capítulo 3 se examina con más detalle el problema de llevar la educación

a las personas marginadas, pero es evidente que en el caso de Filipinas y Turquía las políticas actuales no hacen nada por romper con las desventajas legadas del pasado. Un factor que contribuye a esta situación es la escasa proporción de la renta nacional invertida en la educación. En 2004, Turquía invirtió aproximadamente un 4% del PNB en educación, mientras que Marruecos y Túnez, por ejemplo, invirtieron entre un 6% y un 7%. En Filipinas, ese porcentaje ascendió en 2005 a un 2,3% solamente, mientras que el promedio de la región del Asia Oriental se cifró en un 3,6%¹⁵.

Recuadro 2.10: En Turquía, la marginación no permite alcanzar la universalización de la enseñanza primaria

Los avances de Turquía hacia el logro de la enseñanza primaria universal se han estancado, cuando este objetivo estaba ya al alcance de la mano. En el último decenio se hicieron muchos progresos, pero todavía quedan muchos más por hacer para acabar con las desigualdades relacionadas con el sexo, la situación geográfica y el nivel de ingresos.

La legislación del país en materia de educación básica exige una escolarización de ocho años de duración para toda la población infantil e impone un programa de enseñanza único para todos los niños de seis a 14 años. La escolarización en la enseñanza primaria aumentó rápidamente en la segunda mitad del decenio de 1990 gracias a una serie de programas que fomentaron la construcción de escuelas, mejoraron la formación de los docentes, incrementaron el suministro de libros de texto y proporcionaron medios de transporte a los niños de las aldeas apartadas.

Sin embargo, a partir del año 2000 se ha registrado una desaceleración de los progresos. Las tasas de escolarización se estancaron en torno al 90% desde 2002, un nivel muy por debajo del que cabía esperar teniendo en cuenta el ingreso medio del país. En 2007, había unos 640.000 niños en edad de cursar primaria que no estaban escolarizados. Aproximadamente un 60% de ellos eran niñas, lo cual indica la existencia de desigualdades entre los sexos profundamente arraigadas. Los altos niveles de exclusión que se dan en los primeros grados frenan los progresos en los grados superiores, y esto puede tener consecuencias desfavorables para el crecimiento económico, el empleo y el desarrollo social en el futuro. La calidad de la educación constituye otro motivo de preocupación. En efecto, Turquía forma parte de los países con resultados más bajos en las pruebas de medición del aprovechamiento escolar efectuadas en el marco del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), creado por la OCDE.

El caso de Turquía es sumamente ilustrativo de las dificultades con que tropiezan los gobiernos cuando

tratan de llevar la educación a los más marginados. Un estudio basado en la más reciente Encuesta de Demografía y Salud relativa a Turquía pone de manifiesto las desigualdades profundas –que se superponen y refuerzan mutuamente– en lo que respecta a las oportunidades de educación, a las que se suman, con un efecto amplificador, las disparidades entre los sexos:

- **Sexo:** El 7% de las niñas de ocho a 12 años no llegan a escolarizarse nunca, mientras que ese porcentaje se cifra en un 2% en el caso de los varones. La proporción de niñas escolarizadas de 15 años es inferior a la de los varones en 20 puntos porcentuales.
- **Región.** La región oriental está muy rezagada con respecto al resto del país, debido principalmente a la disparidad entre los sexos. En el este de Turquía, las tasas de escolarización de las niñas –expresadas en porcentaje de las correspondientes a los varones– alcanzan un máximo del 85% a los nueve años de edad y se sitúan por debajo del 40% a los 15 años de edad.
- **Domiciliación en zonas rurales.** En todo el país, el hecho de nacer en una zona rural representa una desventaja para las niñas. Fuera de la región oriental, esa desventaja hace su aparición a partir de los 13 años de edad. En la región oriental aparece a edad más temprana, y a los 15 años de edad menos del 20% de las niñas de las zonas rurales de esta región están escolarizadas.
- **Nivel de ingresos de la familia y otros factores.** Los niños de familias pobres y de padres que han alcanzado un nivel limitado en el sistema de educación formal tienen menos probabilidades de progresar a través del sistema escolar. Los niños del quintil de familias más ricas tienen cinco veces más posibilidades de cursar estudios superiores que los niños pertenecientes al quintil de familias más pobres. En Turquía, la fuerza de la correlación negativa entre la situación de la familia y la educación se amplifica con los efectos derivados

15. Este porcentaje regional es la mediana para los países sobre los que se dispone de datos.

Del ingreso en la escuela a la terminación de los estudios primarios y más allá: un itinerario arduo y difícil de medir

La enseñanza primaria universal es, en apariencia, un objetivo simple pero su medición suscita problemas de una complejidad desconcertante. Recordemos cuál es el objetivo básico: lograr que todos los niños ingresen en la escuela a la edad apropiada, que progresen sin interrupciones a lo largo de su escolaridad y que terminen el ciclo completo de sus estudios primarios.

de la desigualdad entre los sexos. Por ejemplo, los varones de 16 años de edad cuyas madres carecen de instrucción tienen dos veces más posibilidades de estar escolarizados que las niñas que se encuentran en su mismo caso.

Todos estos datos son sumamente ilustrativos de la distancia que Turquía tiene que recorrer todavía para lograr que el derecho a la educación sea una realidad para todos sus ciudadanos. Tal como dicen los autores del estudio, el perfil relativo a las oportunidades de educación que se desprende de las encuestas de hogares muestra que “en Turquía, la escolarización es evidentemente indisoluble de la condición que se tiene al nacer”.

Las estructuras de desigualdad en la educación suscitan inquietudes en lo que respecta al futuro del desarrollo social y económico del país. La gran desigualdad en la educación está frenando los esfuerzos encaminados a fomentar el desarrollo económico, extender el empleo y crear una sociedad más igualitaria. La emigración de poblaciones de las regiones orientales hacia las occidentales –desde hábitats rurales hacia asentamientos urbanos– hace que se extienda por todo el país el legado de la desventaja educativa. Un gran número de emigrantes llegados a las ciudades desde las zonas rurales ocupan zonas donde surgen barriadas miserables, llamadas *gecekondular*, que son focos de marginación social y de desventaja en el plano de la educación.

La magnitud de la desigualdad subraya la importancia de la equidad en el gasto público. Es fundamental reforzar las estrategias y los incentivos destinados a llevar la educación a las niñas de los medios rurales, sobre todo, aunque no exclusivamente, en la región oriental. Otra prioridad es corregir la desventaja de que sufren los niños de las familias en las que los padres no hablan turco.

Fuentes: Duman (2008); Ferreira y Gignoux (2008a); Otaran y otros (2003).

Para millones de niños que ingresan en la escuela primaria, el itinerario a través del sistema escolar adolece de retrasos, presenta riesgos y es de corta duración. En la mitad de los países del Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana, casi uno de cada tres niños escolarizados deserta la escuela antes de haber finalizado el ciclo de primaria. Esta cifra, aunque es brutal de por sí, subestima de hecho el problema, ya que son muchos los niños que no consiguen salvar el obstáculo del primer grado de primaria. En 2006, el 13% y el 9%, respectivamente, de los alumnos de primaria del Asia Meridional y Occidental y del África Subsahariana desertaron la escuela antes de haber terminado el primer grado¹⁶ (véase Anexo, Cuadro Estadístico 7). Malawi y Uganda tienen tasas netas de escolarización relativamente altas, pero los porcentajes de alumnos que desertan la escuela en el primer grado para no volver a pisarla nunca más oscilan entre un 25% y un 33%. La repetición de curso también es moneda corriente. En 2006, casi un tercio de los alumnos de primaria de Burundi habían repetido curso.

Es una empresa difícil describir los progresos hacia la universalización de la enseñanza primaria en sistemas escolares caracterizados por tasas altas de ingreso tardío, de deserción escolar y de repetición de curso. Los gobiernos y la comunidad internacional cuentan con una serie de instrumentos que permiten medir el ingreso en la escuela, la progresión a través de los grados del ciclo de enseñanza y la terminación de éste. Esos instrumentos suministran datos informativos importantes, pero sólo dan una idea parcial –y en algunos casos incoherente– del camino recorrido por los países hacia el objetivo de la enseñanza primaria universal.

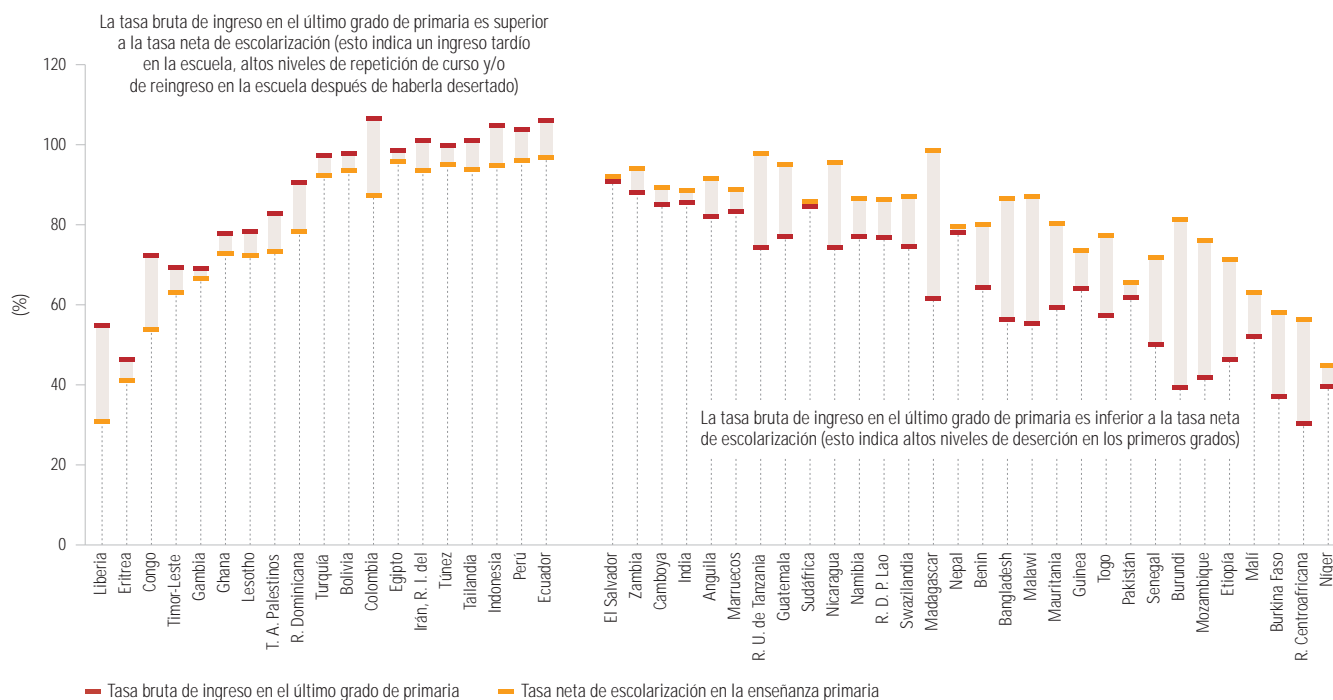
El Gráfico 2.21 es ilustrativo a este respecto. Examina dos de los instrumentos de medida más ampliamente utilizados para evaluar los progresos hacia la universalización de la enseñanza primaria. El primero es la tasa bruta de ingreso en el último grado de la enseñanza primaria, que expresa la proporción de niños ingresados en ese grado con respecto al grupo en edad oficial de cursarlo. Esa tasa comprende a niños que han superado esa edad porque ingresaron tardíamente en la escuela o repitieron curso. El segundo instrumento de medición es la tasa neta de escolarización, ya mencionada anteriormente, que suministra información sobre el número de niños en edad de cursar primaria presentes en el sistema escolar, pero que no indica en qué grado del sistema se hallan, ni cuántos de ellos empezaron sus estudios primarios después de la edad oficial, ni tampoco cuántas veces han repetido curso. Esos dos instrumentos proporcionan información importante,

En la mitad de los países del Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana, casi uno de cada tres niños escolarizados deserta la escuela

16. Estos porcentajes son medianas regionales para los países sobre los que se dispone de datos pertinentes.

Gráfico 2.21: El itinerario precario de los niños desde su ingreso en la escuela hasta la terminación de sus estudios primarios

Tasas netas de escolarización y tasas brutas de ingreso en el último grado, en un grupo de países, 2007



Fuente: Anexo, Cuadro Estadístico 5 y base de datos del IIEU.

El seguimiento de la cohorte de alumnos puede proporcionar una visión más completa de los progresos realizados hacia la enseñanza primaria universal

aunque parcial, y la relación mutua entre ambos es muy variable. Los países en los que la tasa bruta de ingreso es superior a la tasa neta de escolarización (presentados en la parte izquierda del gráfico) se caracterizan por contar con un número elevado de alumnos que ingresan en el último año de primaria a una edad superior a la normal. Los países que se encuentran en una situación inversa –por ejemplo, Burundi– se caracterizan por el escaso nivel de eficacia interna de sus sistemas educativos. Sin embargo, estos dos instrumentos de medición sólo nos dan una idea parcial del grado mayor o menor de distancia que separa a un país del objetivo de la universalización de la enseñanza primaria.

El seguimiento de la cohorte de alumnos puede proporcionar una visión más completa. El Gráfico 2.22 muestra un enfoque posible. Partiendo de la proporción de niños que ingresan en la escuela a la edad oficial, este enfoque recurre a las estadísticas administrativas para observar cómo van progresando esos niños hasta el quinto grado y hasta la subsiguiente terminación del ciclo de estudios primarios, cosa que no hace la tasa bruta de ingreso en el último grado. Para los países que intentan pasar de un sistema escolar caracterizado por un ingreso tardío en la escuela, repeticiones de curso y una tasa baja de terminación de estudios a un sistema más regular, coherente con la progresión hacia la enseñanza primaria universal,

la tasa neta de terminación de estudios de la cohorte de alumnos es un instrumento de medición que puede resultar útil.

Una ventaja del seguimiento de la cohorte es que ofrece una medición fiable de la distancia que queda por recorrer hasta alcanzar la enseñanza primaria universal. En el caso del África Subsahariana esta medición pone de relieve cuán sobrecogedora es la magnitud del desafío planteado. Aunque las tasas de ingreso progresan, el ingreso tardío es endémico. En la mitad de los países de la región, un 50% como mínimo de los niños ingresaron en 2007 en la escuela después de la edad oficial establecida. Dando por supuesta una duración de cinco años del ciclo escolar, esto implica que los gobiernos de la región tendrían que lograr una duplicación de la tasa neta de ingreso, de aquí a 2010, para conseguir en 2015 la universalización del ingreso en la enseñanza primaria. En algunos países, el desafío estriba en incrementar la tasa neta de ingreso apoyándose en resultados sólidos, aunque limitados, en materia de terminación de los estudios primarios. En Burkina Faso, la mayoría de los niños ingresan en la escuela a la edad debida y progresan a través del sistema escolar hasta la terminación del ciclo de primaria, pero la tasa neta de ingreso en 2006 se cifraba solamente en un 27%. Malawi y Nicaragua ofrecen el ejemplo contrario, ya que en 2006

registraban tasas netas de ingreso superiores al 60%, pero sólo la mitad de los niños que ingresaban a la edad oficial establecida terminaban sus estudios primarios.

Adolescentes sin escolarizar

La prioridad otorgada a los niños sin escolarizar en edad de cursar primaria ha desviado la atención de un problema mucho más vasto. Hay millones

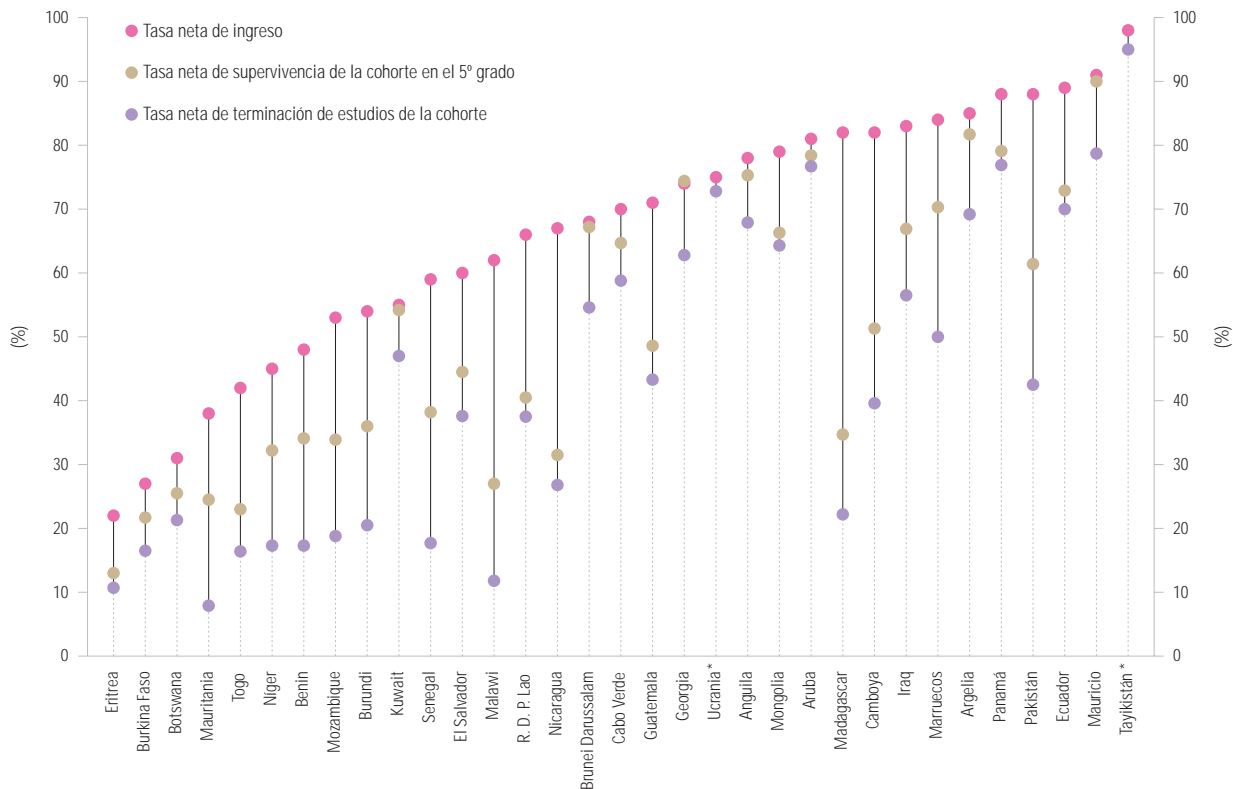
de niños en edad de cursar el primer ciclo de secundaria que también están sin escolarizar, ya sea porque no terminaron sus estudios primarios o porque no tuvieron acceso a ese ciclo de la enseñanza secundaria.

Un análisis de datos recientes induce a pensar que en 2007 había en el mundo 71 millones de adolescentes sin escolarizar, lo cual representa

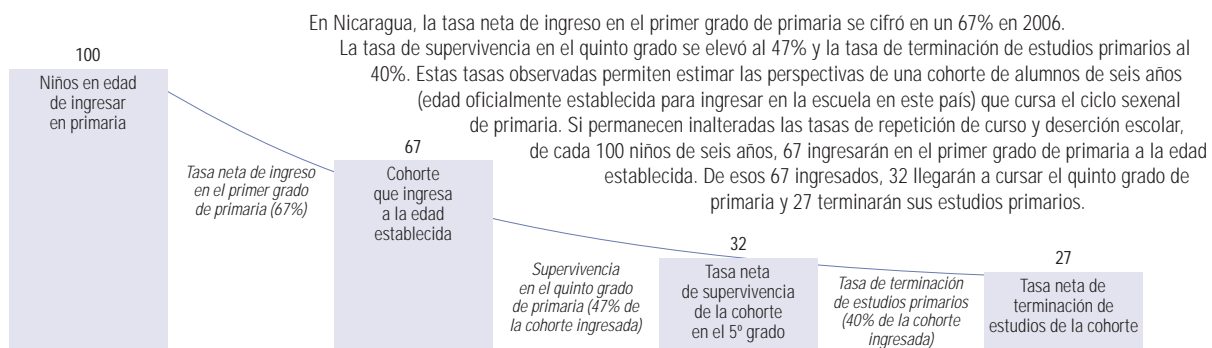
En 2007 había en el mundo 71 millones de adolescentes sin escolarizar, de los cuales un 54% eran muchachas

Gráfico 2.22: Los niños que ingresan en primaria tienen posibilidades desiguales de terminar el último grado de este ciclo de enseñanza

Tasas netas de ingreso en primaria comparadas con las tasas netas de terminación de estudios de la cohorte, en un grupo de países (2006)



Tasas netas de terminación de estudios primarios por cohorte: el caso de Nicaragua



Notas: Las líneas correspondientes a cada país ilustran las perspectivas de terminar los estudios primarios que tiene una cohorte de 100 niños en edad de ingresar en la escuela primaria, si el estado del sistema educativo no varía, esto es, si permanecen inalteradas las tasas actuales de repetición de curso y deserción escolar. En teoría, todos los niños deberían ingresar en la escuela a la edad oficial establecida. La tasa neta de ingreso se utiliza por consiguiente como punto de punto de referencia de entrada. La tasa neta de supervivencia en el quinto grado y la tasa neta de terminación de estudios de la cohorte se obtienen multiplicando la tasa neta de ingreso por la tasa de supervivencia en el quinto grado y por la tasa de terminación de estudios de la cohorte, respectivamente. En el gráfico figuran todos los países sobre los que se ha podido disponer de los datos correspondientes.

* Países en los que el ciclo de enseñanza primaria dura menos de cinco años.

Fuente: Cálculos efectuados por el equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo sobre la base de los Cuadros Estadísticos 4 y 7 del Anexo.

La transición de la escuela primaria al primer ciclo de secundaria entraña riesgos para muchos niños

un quinto del total de este grupo de edad¹⁷ (Cuadro 2.3). Examinado desde este prisma más amplio, el problema de los niños sin escolarizar es dos veces mayor de lo que se suele decir. Afecta sobre todo al África Subsahariana, donde un 38% de los adolescentes no están escolarizados, y al Asia Meridional y Occidental, donde esa proporción alcanza un 28%. Al igual de lo que ocurre con la población infantil en edad de cursar primaria, la probabilidad de no estar escolarizadas de las muchachas adolescentes es superior a las de los varones. A nivel mundial, el 54% de los adolescentes sin escolarizar en 2007 eran muchachas. En la región de los Estados Árabes, ese porcentaje se cifraba en un 59% (Bruneforth y Wallet, 2009).

También resulta desconcertante comprobar que muchos adolescentes escolarizados cursan todavía la enseñanza primaria (Gráfico 2.23). Así ocurre, por ejemplo, con un 39% de los adolescentes del África Subsahariana en edad de cursar el primer ciclo de secundaria.

La transición de la escuela primaria al primer ciclo de secundaria entraña riesgos para muchos niños. Algunos de los problemas que surgen en primaria se suelen amplificar en la enseñanza secundaria. Los problemas más importantes son: los costos, el

alejamiento de los centros docentes, la demanda de mano de obra del mercado de trabajo y, en el caso concreto de las muchachas, los obstáculos sociales, culturales y económicos profundamente arraigados en las mentalidades (Otieno y K'Oliech, 2007). Como los centros docentes de secundaria suelen estar más lejos que las escuelas primarias del domicilio de los alumnos, la distancia se convierte en un obstáculo aún mayor para la escolarización. Esto es especialmente cierto en el caso de las familias pobres a las que se les plantea el problema de la falta de mano de obra, y también en el caso de los niños que viven en zonas rurales (Mingat y Ndem, 2008). En Mauritania y Senegal, el promedio del trayecto hasta el centro docente de secundaria más cercano suele ser de unos 80 minutos en las zonas rurales. En Senegal, la distancia media que un alumno debe recorrer hasta el centro docente más próximo del primer ciclo de secundaria es 25 veces mayor que la que se necesita cubrir para llegar a la escuela primaria más cercana (Glick y Sahn, 2009). La distancia puede agravar los efectos de la pobreza, ya que las familias pobres no pueden a menudo correr con los gastos de transporte o de internado. Por otra parte, las muchachas tienen que afrontar obstáculos específicos: las largas distancias pueden agravar las inquietudes con respecto a la seguridad y, en algunos contextos, el matrimonio precoz las impide proseguir sus estudios más allá de la escuela primaria.

La transición al primer ciclo de la enseñanza secundaria constituye actualmente un elemento central del programa de la EPT en muchos países.

17. A efectos del presente análisis, se define la adolescencia como la franja de edad en la que oficialmente se cursa el primer ciclo de la enseñanza secundaria. Aunque esta franja varíe en función de los países, por regla general es menos amplia que la correspondiente a la enseñanza primaria. El primer ciclo de enseñanza secundaria suele durar entre dos y cuatro años, mientras que en la mayoría de los países la duración de la enseñanza primaria oscila entre cinco y siete años.

Cuadro 2.3: Número y porcentaje de niños y adolescentes en edad de cursar la enseñanza primaria, el primer ciclo de secundaria o la educación básica, que no están escolarizados en primaria, secundaria o superior (2007)

	Enseñanza primaria		Primer ciclo de la enseñanza secundaria		Educación básica (primaria + primer ciclo de secundaria)	
	Total de niños sin escolarizar	En % del grupo en edad de cursar primaria	Total de niños sin escolarizar	En % del grupo en edad de cursar el primer ciclo de secundaria	Total de niños sin escolarizar	En % del grupo en edad de cursar la educación básica
	(en miles)		(en miles)		(en miles)	
Mundo	71.791	11	70.921	18	142.712	14
Países en desarrollo	68.638	12	68.197	21	136.835	15
Países desarrollados	2.334	4	1.538	4	3.872	4
Países en transición	819	6	1.187	6	2.006	6
África Subsahariana	32.226	26	21.731	38	53.957	30
Estados Árabes	5.752	14	4.009	18	9.761	15
Asia Central	271	5	302	4	573	4
Asia Oriental y el Pacífico	9.039	5	10.319	10	19.358	7
Asia Meridional y Occidental	18.031	10	29.905	28	47.937	17
América Latina y el Caribe	2.989	5	1.885	5	4.873	5
América del N./Europa Occ.	1.931	4	1.319	4	3.250	4
Europa Central y Oriental	1.552	7	1.452	7	3.004	7

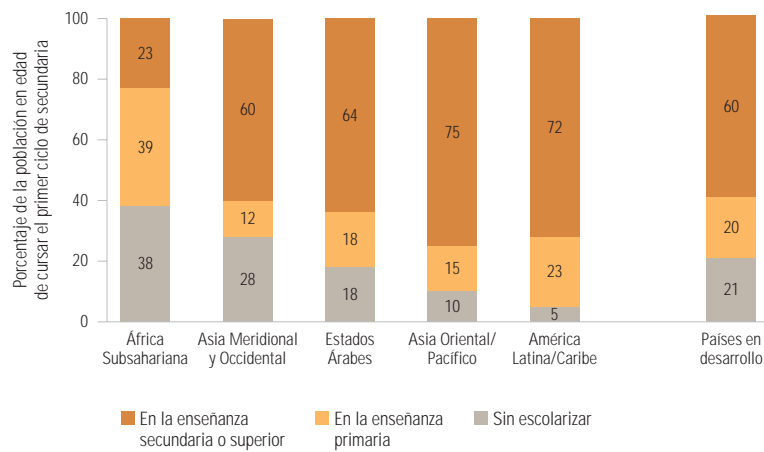
Fuente: Bruneforth y Wallet (2009).

En el África Subsahariana, la enseñanza básica universal es un objetivo que ocupa un puesto cada vez más preeminente en la política de educación. Por ejemplo, Ghana ha adoptado un ciclo de educación básica que comprende seis años de enseñanza primaria y tres años del primer ciclo de secundaria. En Zambia, el ciclo de educación básica consta de siete años de primaria y de dos años del primer ciclo de secundaria.

No faltan buenas razones para centrarse ahora en una prolongación de la duración del ciclo de la educación básica. A medida que los niños ingresan en mayor número en la enseñanza primaria y progresan a través de los grados de este ciclo, la demanda de plazas en la enseñanza secundaria aumenta. También está demostrado que el hecho de proseguir los estudios más allá de la primaria genera mayores beneficios tanto en el plano social como en el personal. Sin embargo, los gobiernos tienen que hacer frente a opciones difíciles. En los países que no están en condiciones de garantizar una educación básica asequible y de buena calidad a amplios sectores de la población, el hecho de focalizarse en el alargamiento de la duración del ciclo plantea problemas importantes en lo que respecta a la equidad de la financiación pública. Las asociaciones con los donantes de ayuda pueden contribuir a aliviar algunas limitaciones en el plano financiero. No obstante, es importante que tanto los gobiernos como los donantes de ayuda eviten una modificación prematura de las prioridades en las políticas de educación. Todavía hay millones de niños excluidos de la enseñanza primaria y el mundo no va por buen camino para alcanzar los objetivos de 2015, esto quiere decir que aún queda mucho trabajo pendiente de que se le preste una atención urgente.

Gráfico 2.23: Muchos adolescentes no están escolarizados o cursan todavía estudios primarios

Distribución de los niños en edad de cursar el primer ciclo de secundaria, por nivel de enseñanza y porcentaje de niños sin escolarizar



Fuente: Bruneforth y Wallet (2009).

Conclusión

Al igual que en años anteriores, el estado de los progresos hacia la universalización de la enseñanza primaria se puede describir como el de “un vaso medio vacío y medio lleno”. Se han logrado muchas cosas, pero la comunidad internacional tiene por delante un largo camino para cumplir las promesas formuladas en Dakar y los compromisos contraídos con los Objetivos de Desarrollo del Milenio. La desaceleración de la escolarización de los niños desde el año 2004 es un fenómeno especialmente inquietante. Otro motivo de inquietud es el desfase evidente que se da entre las estadísticas administrativas sobre la escolarización y los datos de las encuestas de hogares relativos a la asistencia a la escuela. El problema de los niños sin escolarizar es posible que sea mucho más importante de lo que se ha supuesto hasta ahora, lo cual indica que es necesario adoptar políticas susceptibles de aportar una respuesta urgente a este problema, tanto a nivel nacional como internacional. □

La desaceleración de la escolarización de los niños desde el año 2004 es un fenómeno especialmente inquietante

Competencias de los jóvenes y adultos: ofrecer más oportunidades en el contexto de la nueva economía mundial

Objetivo 3. Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje para la vida diaria.

El Marco de Acción de Dakar no prevé objetivos que se refieran a las competencias de los jóvenes y los adultos. En vez de convenir en la fijación de elementos de referencia cuantificables, los gobiernos refrendaron un tercer objetivo de la EPT que equivale a una aspiración vaga. Esto ha ocasionado un largo debate, todavía no zanjado, sobre lo que significa esa aspiración –si es que significa algo– en el plano de los compromisos políticos (King y Palmer, 2008). A diferencia de los demás componentes del Marco de Acción de Dakar, el objetivo 3 se ha ignorado tranquilamente, brillando por su ausencia tanto en los órdenes del día de las cumbres de alto nivel sobre el desarrollo como en las campañas llevadas a cabo por las organizaciones no gubernamentales.

Esta situación es un tanto deplorable. En la emergente economía mundial del siglo XXI basada en el conocimiento, el aprendizaje y las competencias desempeñan un papel cada vez más importante para configurar las perspectivas del crecimiento económico, compartir la prosperidad y reducir la pobreza (Sapir, 2005). El recurso más importante de un país no estriba en sus materias primas ni en su situación geográfica, sino en las competencias de su población. Los países que no consigan nutrir estas competencias con un aprendizaje eficaz tendrán que afrontar un futuro sombrío, ya que el déficit de capital humano representa un obstáculo para el crecimiento económico, la creación de empleos y el progreso social (Comisión de Crecimiento y Desarrollo, 2008; Kok, 2004; OCDE, 2004). Dentro de los países, el acceso desigual a las posibilidades de adquirir competencias se traducirá en disparidades sociales y económicas más acusadas. El desempleo juvenil, que es uno de los problemas más graves y persistentes con que tropiezan los gobiernos del mundo entero, refleja en parte una deficiente armonización entre el desarrollo de competencias y la economía. Un informe reciente se refería a esto en los siguientes términos: “Conseguir competencias

de nivel mundial es *el elemento clave* para conseguir el éxito económico y la justicia social en la nueva economía mundial” (Leitch Review of Skills, 2006, pág. 9).

Tanto los países ricos como los países pobres se percatan cada vez más de que si no logran reforzar las competencias nacionales lo van a pagar muy caro (DFID, 2007, 2008a). Debido a la crisis económica mundial, el aprendizaje y la adquisición de competencias han cobrado aún más importancia en las prioridades de las políticas. Aunque todos los sectores de la sociedad se han visto afectados por ella, son los trabajadores vulnerables sin calificación, y más concretamente los jóvenes, los que más profundamente han sufrido las consecuencias de la desaceleración económica (OIT, 2009; OCDE, 2009d). Los gobiernos del mundo entero tienen que afrontar el doble reto de prestar un apoyo inmediato a las personas vulnerables en un periodo de inestabilidad y hacer que las personas adquieran las competencias que necesitan para reintegrarse al mercado de trabajo con una mayor productividad.

En la presente sección se examinan algunas de las enseñanzas que se pueden sacar de los enfoques actuales sobre el desarrollo de competencias. Un enfoque más concreto y preciso del objetivo 3 nos lleva a centrarnos en las posibilidades de aprendizaje y adquisición de competencias ofrecidas a los jóvenes mediante programas de enseñanza técnica y profesional. Estos programas pueden desempeñar un papel importante para mejorar la transición de la escuela al mundo laboral, ofrecer una “segunda oportunidad” y contrarrestar la marginación. En muchos países, sin embargo, la enseñanza técnica y profesional se halla en un estado tan deficiente que merece su reputación de escolarización de segunda clase. Aunque esta situación no pueda arreglarse de la noche a la mañana, de los elementos expuestos en esta sección se desprenden cuatro mensajes de carácter general:

- **Dar a los jóvenes la formación que necesitan.** Los gobiernos, los sindicatos y los empleadores deben cooperar para concebir una enseñanza técnica y profesional eficaz que proporcione a los jóvenes las competencias que necesitan para lograr un empleo. Ocurre con mucha frecuencia que en la enseñanza profesional se adquieren competencias que son poco pertinentes con respecto a las necesidades de la economía y la sociedad. Además, esa adquisición se suele hacer a un costo elevado y dejando de lado a los pobres y al sector informal. Este tipo de enseñanza se basa a menudo en currículos y calificaciones inapropiados, y además es impartida por proveedores de servicios educativos desconectados de la demanda real de los empleadores.

Debido a la crisis económica mundial, el aprendizaje y la adquisición de competencias han cobrado aún más importancia en las prioridades de las políticas

- *Las competencias deben tener una base amplia.* Para que la transición de la escuela al empleo pueda efectuarse con éxito es preciso adquirir competencias generales que se centren sobre todo en la solución de problemas y el “aprender a aprender” y lograr dominar al mismo tiempo capacidades más especializadas. Se debe evitar la orientación temprana hacia la enseñanza profesional por medio de la selección escolar. Los gobiernos también tienen que esforzarse por disipar la idea, ampliamente extendida, de que la enseñanza técnica y profesional es un “salvavidas” para los alumnos que se hallan en situación de fracaso escolar o que proceden de familias pobres. El antídoto más eficaz contra esta idea es elevar la calidad de la enseñanza técnica y profesional e imprimírle una mayor pertinencia.
- *Reforzar la educación básica.* No se pueden desarrollar competencias eficaces y equitativas en los países donde la mayoría de la población no ha alcanzado el nivel de la enseñanza secundaria. El reforzamiento de la educación básica es, por consiguiente, un elemento clave para dispensar una verdadera formación técnica y profesional.
- *Esforzarse por lograr una mayor equidad.* En muchos países, la enseñanza técnica y profesional no llega a alcanzar a muchos jóvenes marginados, y en particular a las jóvenes. Se puede hacer mucho más para brindar más oportunidades de educación, ofreciendo programas de “segunda oportunidad” e integrando mejor la formación profesional en las estrategias nacionales de reducción de la pobreza. También puede contribuir a la lucha contra el desempleo de los jóvenes la elaboración de programas flexibles destinados a los que no han finalizado sus estudios secundarios, o no han ido más allá de la enseñanza primaria.

La presente sección consta de cinco partes. En la primera se presentan las diferentes formas en que los países abordan la tarea de ofrecer enseñanza técnica y profesional, y se proporciona una visión de conjunto, a escala mundial, de la participación en la formación profesional a nivel de la enseñanza secundaria. En la segunda parte se examina uno de los barómetros más sensibles del desfase entre la formación y la economía: el desempleo juvenil. Aunque los efectos de la crisis económica mundial están dejando su huella en poblaciones del mundo entero, los jóvenes marginados son los que suelen sufrírselos más.

En la tercera parte se examina lo que puede suceder con los programas técnicos y profesionales cuando las buenas intenciones no prosperan por

falta de financiación, de planeamiento insuficiente y ausencia de vínculos sólidos con el mercado de trabajo. En esta parte, se destacan los problemas específicos con que tropiezan los gobiernos en la región de los Estados Árabes, en la India y en el África Subsahariana. En la cuarta parte se expone cómo la enseñanza profesional puede ayudar a los jóvenes adultos a evitar la marginación, ofreciéndoles una “segunda oportunidad” para que adquieran las competencias que necesitan. Por último, en la quinta parte se examinan los tipos de políticas que desembocan en programas de enseñanza técnica y profesional eficaces que facilitan la transición de la escuela al mercado laboral.

Enseñanza técnica y profesional

La enseñanza técnica y profesional tiene por finalidad esencial dotar a los individuos con capacidades susceptibles de ofrecerles más oportunidades en la vida y preparar a los jóvenes y adultos jóvenes para la transición de la escuela al mundo laboral. La adquisición de competencias en la enseñanza técnica y profesional es importante a muchos niveles. Las competencias que las personas poseen al llegar al mercado de trabajo tienen una repercusión muy importante en la seguridad del empleo y en los salarios. Para los empleadores, las competencias y los conocimientos de la mano de obra desempeñan un papel fundamental en el incremento de la productividad. Para la sociedad en su conjunto, la elevación del nivel general de competencias, el hecho de que los jóvenes no queden marginados y el alineamiento de la oferta de mano de obra competente con la demanda de la industria constituyen elementos esenciales de la cohesión social. La presente sección no se centra principalmente en la formación impartida dentro de las empresas, sino más bien en el papel que desempeña la enseñanza profesional en la creación de competencias y capacidades.

Los programas profesionales varían de un país a otro

Los programas de enseñanza técnica y profesional hicieron su aparición en los países desarrollados en el transcurso del siglo XIX para apoyar el desarrollo industrial. Su evolución ulterior y su implantación en los países en desarrollo reflejan las relaciones institucionales complejas que se dan entre la educación y los sistemas económicos.

Hay múltiples modelos de este tipo de enseñanza. En algunos países, la enseñanza de carácter general se imparte en los centros docentes, mientras que la enseñanza profesional se dispensa en empresas o centros de formación especializados. En otros países, se ofrecen opciones profesionales

Las competencias que las personas poseen al llegar al mercado de trabajo tienen una repercusión muy importante en la seguridad del empleo y en los salarios

específicas en el marco de la enseñanza secundaria. Los programas de aprendizaje constituyen una parte importante de la enseñanza técnica y profesional, aunque su organización también es variable. Se pueden distinguir varios sistemas:

- *Los sistemas duales.* Algunos países combinan la formación escolar y profesional dentro de sistemas duales, que integran el aprendizaje en la estructura de la enseñanza formal. Los países de la OCDE que suelen ofrecer esta opción son Alemania, Dinamarca y Suiza, y más recientemente Noruega. (OCDE, 2007a). El conocido sistema dual alemán, que ha sido ampliamente copiado en los países en desarrollo, permite a los alumnos combinar los cursos en la escuela con la formación en empresas (Barabasch y otros, 2009). Los cuatro asociados principales en este sistema son: el gobierno federal, los gobiernos de los Estados federados, los representantes de las organizaciones empresariales y los sindicatos (Alemania, Ministerio Federal de Educación e Investigación, 2006). Las ventajas del sistema alemán son: la formación dentro de una empresa, gracias a la cual los alumnos adquieren competencias adaptadas al mercado laboral; la creación de un vivero seguro de trabajadores calificados; y la contribución del sector privado a la financiación de la enseñanza. La formación profesional ha desempeñado un papel importante en la lucha contra el desempleo juvenil y la reducción de las desigualdades salariales. Un aspecto menos positivo es la orientación temprana hacia la enseñanza profesional, que ha contribuido a ahondar las desigualdades en la adquisición de conocimientos, haciendo que el sistema escolar contribuya activamente a reforzar las divisiones en el plano social y económico¹⁸. Entre los países de la OCDE, Alemania es uno de los que presenta disparidades educativas más importantes entre los diferentes centros docentes y grupos socio-económicos. En este país los hijos de familias de emigrantes tienen más probabilidades de ser orientados hacia la enseñanza profesional que los demás alumnos¹⁹.
- *Sistemas basados en las escuelas.* Algunos países han mantenido tradicionalmente una división de funciones entre la enseñanza general impartida en centros docentes y la formación

18. La orientación consiste en distribuir a los alumnos en diferentes tipos de escuelas de enseñanza secundaria: unas imparten enseñanza académica y otras proporcionan formación profesional.

19. Las decisiones relativas a la orientación de los alumnos se suelen tomar cuando éstos tienen entre 10 y 12 años de edad. El nivel superior de la enseñanza escolar –el *Gymnasium*– abre el acceso a la universidad. Sólo un 18% de los hijos de familias de emigrantes acceden a este nivel, mientras que un 47% de los alumnos alemanes logran ingresar en el *Gymnasium*. El 40% de los hijos de familias de emigrantes acuden a centros del nivel de enseñanza inferior, este porcentaje es dos veces superior al de los alumnos de familias alemanas.

profesional dispensada en empresas. En Japón, la escolarización a tiempo completo en un centro de enseñanza profesional conduce a un empleo de tiempo completo en las empresas vinculadas a ese centro (OCDE, 2009c). Al igual de lo que ocurre con el sistema dual alemán, la formación profesional ha facilitado históricamente la rápida colocación de los alumnos que acaban la escuela en empleos seguros. Sin embargo, a diferencia del sistema alemán que está centrado en la formación en empresas, los alumnos japoneses matriculados en las ramas escolares profesionales suelen dejar la enseñanza a tiempo completo para entrar en empresas que dispensan una formación vinculada a la enseñanza escolar que han recibido.

- *Modelos mixtos.* Muchos países aplican programas híbridos, impartiendo una enseñanza profesional en ramas existentes dentro del sistema escolar. Esta es una característica del modelo francés, aunque en Francia también funciona un “sistema dual” paralelo de menor envergadura (Grubb, 2006). En el Reino Unido hay varios programas “escuela-trabajo” que asocian el aprendizaje a la enseñanza general (Reino Unido, Oficina Nacional del Consejo de Aprendizaje y Competencias, 2007). Sin embargo, en este país los vínculos entre los empleadores y las escuelas están menos institucionalizados que en el sistema alemán o el japonés.

En la mayoría de los países, los gobiernos son los principales responsables de la orientación general de la política de enseñanza profesional, así como de la supervisión y regulación de las normas. No obstante, también participan en la enseñanza profesional diversas partes interesadas: empleadores, sindicatos, organizaciones de la sociedad civil e instituciones privadas. En muchos países se han establecido autoridades encargadas de la formación que tienen por misión supervisar y coordinar las actividades, así como preparar currículos profesionales para las escuelas y controlar la formación impartida en instituciones especializadas y empresas. Entidades profesionales, organismos normativos y estructuras nacionales de calificación tratan de establecer normas uniformes y previsibles que permitan a los empleadores evaluar las competencias de sus eventuales empleados.

Además del sistema escolar propiamente dicho, hay una gran variedad de proveedores de formación. En algunos casos, los organismos públicos desempeñan un papel dirigente suministrando financiación e impartiendo formación por intermedio de instituciones especializadas. En algunos países como Chile y Mauricio, se ha separado la financiación de la prestación de servicios de formación,

En la mayoría de los países, los gobiernos, los empleadores, los sindicatos, las organizaciones de la sociedad civil e instituciones privadas participan en la enseñanza técnica y profesional

adoptando un modelo competitivo para proveer esos servicios²⁰. En otros países, el sector privado desempeña un papel importante en la financiación y la formación. En América Latina se da una gran diversidad de modelos de prestación de servicios de formación (CINTERFOR-OIT, 2001; Gallart, 2008). En Colombia y Costa Rica, dos países que cuentan con modelos de formación muy eficientes, el sector público desempeña el papel principal tanto en la financiación como en la prestación de servicios de formación. En cambio, el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI) de Brasil, uno de los sistemas de enseñanza profesional más eficaces de los países en desarrollo, está administrado por la Confederación Nacional de Industria (Recuadro 2.11).

La enseñanza profesional es onerosa

Los datos empíricos de que se dispone sobre los países desarrollados y en desarrollo indican que la enseñanza técnica y profesional es relativamente onerosa. En 14 países de la OCDE sobre los que se dispone de datos, el gasto por alumno es aproximadamente 15 veces mayor que en la enseñanza general (OCDE, 2008b). En el África Subsahariana, la enseñanza profesional es, al parecer, 14 veces más onerosa que la enseñanza secundaria general (Johanson y Adams, 2004).

Los fondos públicos desempeñan un papel fundamental en la financiación de la enseñanza profesional por intermedio del sistema de enseñanza secundaria. En los sistemas duales, los costos de la formación se suelen compartir entre los poderes públicos y los empleadores. En Alemania, por ejemplo, las empresas corren con los gastos del aprendizaje, mientras que las autoridades de los Estados federados sufragan el componente escolar de los programas (Ryan, 2001). Muchos gobiernos movilizan fondos privados para financiar programas nacionales de formación, gravando a las empresas con impuestos sobre los salarios. En Egipto, el Fondo de Financiación de la Formación se alimenta con el 1% de los impuestos sobre los salarios (DFID y Banco Mundial, 2005). Doce países del África Subsahariana utilizan el mismo sistema, pero su base fiscal es mucho más reducida (Adams, 2007b).

Las empresas desempeñan un papel cada vez más importante

Numerosos datos empíricos confirman que las inversiones dedicadas a la formación de los jóvenes en el lugar de trabajo son rentables para las empresas y las personas interesadas, y también para la economía nacional. No obstante, los gobiernos tienen que tratar el problema del reparto –no siempre equitativo– de la formación en el lugar de trabajo. El volumen de las inversiones en formación tiende a aumentar con el tamaño de la

Recuadro 2.11: La generalización y el éxito de la formación profesional privada en Brasil

El más célebre graduado del Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI) es el Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que recibió en esta institución una formación de mecánico.

El SENAI es uno de los sistemas de formación profesional integrada más importantes del mundo y está administrado por la Confederación Nacional de Industria del Brasil. Sus 700 centros de formación imparten cursos en 27 Estados federados y cada año forman a unos 2,8 millones de profesionales. En cooperación con los organismos gubernamentales, el SENAI ha establecido normas rigurosas de nivel internacional para la formación y la titulación, dando así a sus graduados la posibilidad de cambiar de empleador y de país.

Financiado con un impuesto sobre los salarios de la industria, el sistema del SENAI es administrado por los empresarios. Las empresas desempeñan un papel importante tanto en la definición de los ámbitos prioritarios de formación como en la concepción de los cursos. Los sindicatos y los poderes públicos nacionales y regionales también participan en la administración del sistema.

Fuente: SENAI (2009).

empresa y el nivel de instrucción de la mano de obra. En Kenya y Zambia, más del 80% de las empresas con más de 150 asalariados cuentan con estructuras activas de formación, pero en el caso de las empresas que emplean a menos de diez personas ese porcentaje es tan sólo del 5% (Adams, 2007b; Tan, 2006). Varios países han adoptado enfoques innovadores para ofrecer más oportunidades de adquisición de competencias en el marco de las empresas. El Fondo de Desarrollo de Competencias de Singapur y el Fondo de Desarrollo de Recursos Humanos de Malasia se financian con un impuesto del 1% sobre los salarios. Los ingresos fiscales percibidos sirven para subvencionar la formación de los empleados de las empresas más pequeñas²¹.

La enseñanza profesional en los centros docentes de secundaria

La oferta de enseñanza técnica y profesional comprende una variedad impresionante de modalidades institucionales, de sistemas financieros y de proveedores de servicios, tanto públicos como privados. Por eso se debe obrar con cautela a la hora de efectuar comparaciones entre los países. Las insuficiencias de muchos sistemas nacionales de elaboración de informes, sumadas a la falta de coherencia, complican aún más la situación (UNEVOC e IEU, 2006).

Descripción de un sector muy variado. Una descripción detallada de la enseñanza técnica y profesional pone de manifiesto algunas características generales. El esquema más común consiste en

20. El Consejo de Formación Industrial y Profesional de Mauricio es un ejemplo de esto. En Chile, el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE) no está facultado para impartir formación, pero firma convenios de formación con diferentes entidades públicas y privadas.

21. En Singapur, este fondo interesa al 65% de las empresas que tienen entre diez y 49 empleados. Malasia cuenta con un mecanismo destinado a ayudar a las pequeñas empresas para que elaboren planes de formación. En este país, también existen incentivos para que las empresas de mayor envergadura con capacidades de formación excedentarias ofrezcan plazas a los empleados de empresas más pequeñas.

En la República Unida de Tanzania, dos de cada tres alumnos de la enseñanza profesional fueron orientados hacia esta rama de estudios al salir de la escuela primaria

ingresar en este tipo de enseñanza a nivel del primer o segundo ciclo de secundaria, o a través de cursos de nivel superior que combinan una enseñanza general y un aprendizaje profesional. La mayoría de los cursos de este nivel orientan a los alumnos hacia el mercado de trabajo, aunque algunos abren las puertas de la enseñanza superior o general. En algunos países desarrollados –por ejemplo, en Francia y Alemania– existen cursos “preprofesionales” en el primer ciclo de secundaria, que suelen estar destinados a los alumnos a los que se considera menos dotados para los estudios académicos. En muchos países en desarrollo, la orientación precoz es más bien la regla. En la República Unida de Tanzania, dos de cada tres alumnos de la enseñanza profesional fueron orientados hacia esta rama de estudios al salir de la escuela primaria. Los demás alumnos de la enseñanza profesional ingresan en escuelas técnicas especiales después de haber acabado el ciclo de enseñanza general (Kahyarara y Teal, 2006).

El número de alumnos de la enseñanza técnica y profesional ha aumentado al mismo tiempo que el desarrollo general de la enseñanza secundaria, pero el grado de “profesionalización” de la enseñanza secundaria es muy diverso (Lauglo y Maclean, 2005). En 2007, el 16% de los alumnos de secundaria de los países desarrollados estaban escolarizados en centros de enseñanza técnica y profesional, mientras que en los países en desarrollo ese porcentaje se cifraba en un 9%²². Las proporciones más bajas de la enseñanza técnica y profesional en la enseñanza secundaria se observaron en el África Subsahariana (6%) y el Asia Meridional y Occidental (2%) (Cuadro 2.4).

Estos promedios regionales ocultan importantes diferencias entre los países (Anexo, Cuadro Estadístico 7). En 13 de los 25 países del África Subsahariana sobre los que se ha podido disponer de datos, la proporción de la enseñanza técnica y profesional en la secundaria era inferior al 5%. En América Latina, la tasa de cobertura oscila entre menos de un 5% en Brasil, Nicaragua y la República Dominicana y más de un 30% en Argentina y Honduras. En los países desarrollados se observan también importantes variaciones. Según las estadísticas oficiales, la escolarización en la enseñanza técnica y profesional a nivel de secundaria oscila entre menos de un 20% en 14 países –entre los que figuran Francia, España y el Reino Unido– y más de un 45% en los Países Bajos.

Matriculación a nivel de la enseñanza secundaria: una convergencia desigual. Para evaluar la escolarización en la enseñanza técnica y profesional, se puede medir la proporción de alumnos de secundaria matriculados en ese tipo de programas.

No obstante, para evitar una imagen distorsionada, conviene tener en cuenta que la escolarización en secundaria varía mucho de un país a otro. Aunque los países en desarrollo han registrado un incremento de la escolarización en este nivel de enseñanza y más allá, este proceso ha sido sumamente desigual.

En el Cuadro 2.5 se muestran los límites de los progresos actuales. Los países desarrollados han conseguido prácticamente la universalización de la enseñanza secundaria y la progresión hacia la enseñanza superior ha aumentado: en 2007 la tasa bruta de escolarización se cifraba en un 67%. Las regiones en desarrollo están recuperando su retraso con ritmos muy diversos y desde puntos de partida diferentes. En 1997, las tasas brutas de escolarización se escalonaban desde un 34% en el África Subsahariana hasta un 65% en los Estados Árabes y un 90% en América Latina. La matriculación en la enseñanza superior solamente alcanzaba un 6% en el África Subsahariana, mientras que en los Estados Árabes se cifraba en un 22% y en América Latina en un 35%. Estos promedios regionales ocultan importantes disparidades entre los países de cada región. Aunque el promedio de la escolarización en secundaria se cifraba en un 90% en América Latina y el Caribe, varios países de esta región, entre los que figuraban El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua, presentaban promedio inferior al 70%.

Las disparidades entre los sexos en la enseñanza secundaria tienen repercusiones importantes en las oportunidades para acceder a la enseñanza técnica y profesional. Las dos regiones donde se dan las mayores disparidades son el Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana. Aunque en la primera de estas dos regiones la paridad entre los sexos ha mejorado desde 1999, en la segunda se ha producido un retroceso. En efecto, el IPS en secundaria pasó del 0,82 al 0,79 en el África Subsahariana. Esta situación pone de manifiesto la importancia que reviste la acción de los poderes públicos para facilitar la transición de las muchachas de la escuela primaria a la enseñanza secundaria. En América Latina y el Caribe, una región donde las muchachas escolarizadas en secundaria son más numerosas que los varones, no se ha observado ningún progreso en lo que respecta a la reducción de la disparidad entre los sexos.

Las desigualdades entre los sexos suelen ser más acusadas en la enseñanza técnica y profesional que en la enseñanza general. En el Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana, las niñas representaban en 2007 el 44% de los alumnos de secundaria, pero en la enseñanza técnica y profesional ese porcentaje era solamente del 27%

22. Para este cálculo, se utilizan los valores de referencia convencionales de los niveles 2 y 3 de la CINE para el primer y segundo ciclos de la enseñanza secundaria.

Cuadro 2.4: Escolarización en la enseñanza técnica y profesional (ETP), por región (2007)

	Escolarización total en la enseñanza secundaria		Escolarización total en la ETP			
	Total	Muchachas	Total	Muchachas	% de la población en edad escolar	% de la escolarización total en secundaria
	(en miles)	(en %)					(en miles)	(en %)
Mundo	518.721	47	54.024	46	7	10
Países en desarrollo	409.125	47	37.044	47	6	9
Países desarrollados	83.335	49	13.553	43	16	16
Países en transición	26.261	48	3.428	40	12	13
África Subsahariana	35.580	44	2.221	39	2	6
Estados Árabes	27.453	47	3.157	43	7	11
Asia Central	10.891	48	1.271	46	11	12
Asia Oriental y el Pacífico	165.769	48	23.658	49	11	14
Asia Oriental	162.324	48	22.550	49	11	14
Pacífico	3.445	48	1.109	44	34	32
Asia Meridional y Occidental	125.705	44	2.412	27	1	2
América Latina y el Caribe	58.547	51	6.275	54	9	11
Caribe	1.294	50	51	49	2	4
América Latina	57.253	51	6.225	54	10	11
América del N./Europa Occ.	62.401	49	8.645	43	14	14
Europa Central y Oriental	32.375	48	6.385	39	17	20

Fuente: Anexo, Cuadro Estadístico 8.

En América Latina y el Caribe, una región donde las muchachas escolarizadas en secundaria son más numerosas que los varones, no se ha observado ningún progreso en lo que respecta a la reducción de la disparidad entre los sexos

Cuadro 2.5: Tasas brutas de escolarización en la enseñanza secundaria y superior (1999 y 2007)

	Tasas brutas de escolarización en la enseñanza secundaria (en %)				Tasas brutas de escolarización en la enseñanza superior (en %)			
	Año escolar finalizado en 1999		Año escolar finalizado en 2007		Año escolar finalizado en 1999		Año escolar finalizado en 2007	
	Total	IPS (M/H)*	Total	IPS (M/H)*	Total	IPS (M/H)*	Total	IPS (M/H)*
Mundo	60	0,92	66	0,95	18	0,96	26	1,08
Países en desarrollo	52	0,89	61	0,94	11	0,78	18	0,96
Países desarrollados	100	1,00	100	1,00	55	1,19	67	1,29
Países en transición	91	1,01	90	0,98	39	1,21	58	1,29
África Subsahariana	24	0,82	34	0,79	4	0,67	6	0,66
Estados Árabes	60	0,89	65	0,92	19	0,74	22	1,05
Asia Central	85	0,99	95	0,98	18	0,93	24	1,10
Asia Oriental y el Pacífico	65	0,96	78	1,01	14	0,75	26	1,00
Asia Oriental	64	0,96	77	1,01	13	0,73	25	0,99
Pacífico	111	0,99	105	0,96	47	1,24	53	1,31
Asia Meridional y Occidental	45	0,75	52	0,85	7	0,64	11	0,77
América Latina y el Caribe	80	1,07	89	1,08	21	1,12	34	1,19
Caribe	53	1,03	58	1,03	6	1,30	7	1,36
América Latina	81	1,07	90	1,08	22	1,12	35	1,19
América del N./Europa Occ.	100	0,99	100	1,00	61	1,23	70	1,33
Europa Central y Oriental	87	0,98	88	0,96	38	1,18	62	1,25

* M/H: Mujeres/Hombres

Fuente: Anexo, Cuadros Estadísticos 8 y 9A.

y del 39%, respectivamente. En nueve de los 11 países de la región de los Estados Árabes sobre los que se dispone de datos, las muchachas representaban menos del 40% de los alumnos matriculados. Lo mismo ocurría en 12 de los 25 países del África Subsahariana que comunicaron datos al respecto. Estas disparidades sólo son una pequeña muestra del problema más amplio de la desigualdad entre los sexos. Suele ocurrir con frecuencia que las muchachas matriculadas en las ramas técnicas y profesionales reciban formación para profesiones consideradas tradicionalmente femeninas, que suelen corresponder a menudo a sectores caracterizados por sus bajas remuneraciones salariales. Además, la discriminación entre los sexos en materia de empleo y salarios disminuye los beneficios generados la enseñanza profesional.

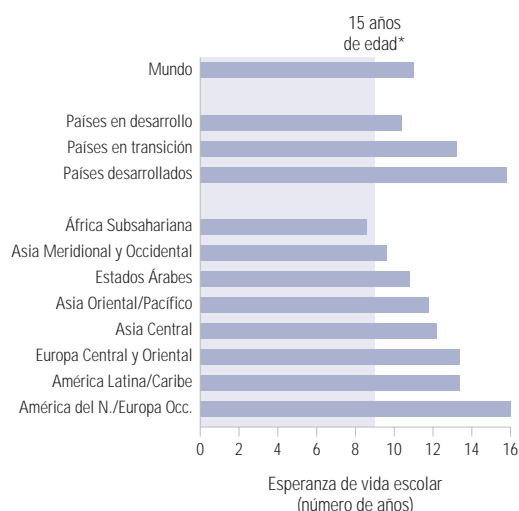
Las perspectivas de éxito de la enseñanza profesional las determina inevitablemente el contexto general del aprendizaje. Una de las enseñanzas que se pueden sacar de los países del Asia Oriental y de otras partes del mundo que cosechan éxitos en este ámbito es que la posesión de sólidas bases en lectura, escritura, cálculo y conocimientos generales es el verdadero cimiento de la adquisición de competencias profesionales flexibles y transmisibles. En muchos países no existe ese cimiento.

Ahora vamos a examinar las perspectivas de los jóvenes de 15 años en diferentes partes del mundo (Gráfico 2.24). En los países de la OCDE, el 85% de los jóvenes de 15 a 19 años cursan estudios a tiempo completo y, a los 15 años de edad, un alumno puede esperar proseguir sus estudios durante un periodo de siete años más (Kuczera y otros, 2008; OCDE, 2008b). En el Asia Meridional y Occidental ese periodo es inferior a un año. En el África Subsahariana el adolescente medio de 15 años no va a la escuela. En algunos países como Burkina Faso, Etiopía y Mozambique más del 75% de los jóvenes que no van a la escuela indican que no han recibido ninguna instrucción (García y Fares, 2008).

Las deficiencias de educación básica tienen consecuencias importantes en la enseñanza técnica y profesional. En el África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental esta enseñanza sólo se dispensa a un porcentaje del 1% al 2% del conjunto del grupo en edad de cursar secundaria (Cuadro 2.4). Esta situación obedece a que en muchos países de esas dos regiones sólo una parte muy reducida de la población en edad de cursar la enseñanza secundaria llega a los grados intermedios de ésta.

Gráfico 2.24: A los 15 años de edad, muchos alumnos de los países en desarrollo se acercan al final de su vida escolar

Esperanza de vida escolar desde la enseñanza primaria hasta la superior, por región (2007)



* Se trata de un umbral teórico que da por sentado que el ingreso en la escuela se efectúa a los seis años en todas las regiones.

Fuente: Anexo, Cuadro Estadístico 4.

A nivel de las políticas, una conclusión importante que se puede sacar de los datos de esas dos regiones es que ninguna política nacional de desarrollo de competencias tiene posibilidades de conseguir éxitos, a no ser que los gobiernos incrementen considerablemente el ingreso de alumnos en la enseñanza secundaria.

Las bases del aprendizaje se sientan en la escuela primaria y se consolidan en los primeros años de secundaria. Los que carecen de esas bases no se hallan en una buena posición para adquirir las capacidades flexibles de resolución de problemas que se necesitan para sustentar un aprendizaje más especializado. En los países donde una gran parte de la población joven no accede a la enseñanza secundaria o no posee bases suficientes en materia de lectura, escritura y cálculo, la enseñanza técnica y profesional a nivel de secundaria sólo puede cosechar un éxito limitado en cuanto estrategia nacional de desarrollo de competencias. Quizás no sea pertinente incrementar rápidamente las inversiones en la enseñanza técnica y profesional en los países que sólo escolarizan una proporción muy reducida del grupo de población en edad de cursar la enseñanza secundaria. Es posible que sea mucho más eficaz y equitativo dedicar los recursos a mejorar el acceso a la educación y la calidad de la enseñanza de las materias básicas (Lauglo y Maclean, 2005).

En el África Subsahariana el adolescente medio de 15 años no va a la escuela

El desempleo de los jóvenes revela la disparidad de competencias

El objetivo general de la enseñanza técnica y profesional es dotar a los jóvenes y los adultos con las competencias y conocimientos que se necesitan para pasar del universo escolar al mundo del trabajo. La crisis económica ha hecho que este paso sea más azaroso todavía. Los jóvenes que no consiguen efectuar esa transición se ven a menudo ante la perspectiva del desempleo a largo plazo y de la marginación social. Esos jóvenes corren más riesgos que otros de dejarse arrastrar a actividades ilícitas (Adams, 2008; Brewer, 2004).

Aunque el panorama varía de una región a otra, los resultados conseguidos por los gobiernos en la lucha contra el desempleo juvenil en el último decenio han sido decepcionantes. Con el fuerte aumento experimentado por el desempleo a escala mundial en 2009, esos resultados pueden empeorar aún porque los jóvenes figuran entre los más afectados por la crisis del empleo.

Las tendencias anteriores a la crisis ya no eran alentadoras

Antes de la recesión económica de 2008, cabía esperar que las tendencias de la educación y la demografía, sumadas a un crecimiento económico rápido, reducirían el desempleo juvenil, habida cuenta del aumento del promedio de años pasados en la escuela y de la disminución de la proporción de jóvenes en la población en edad de trabajar en todas las regiones del mundo, exceptuada el África Subsahariana.

Sin embargo, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) ha señalado que el número de jóvenes desempleados aumentó entre 1996 y 2007 en un 13%, pasando de 63 a 71 millones. La demanda del mercado de trabajo es uno de los factores que explican esta tendencia. El crecimiento económico no ha creado tantos empleos como se hubiera podido esperar. Al mismo tiempo, el aumento del desempleo juvenil en un periodo de expansión económica continuo indica la existencia de un desfase entre las competencias adquiridas en el sistema educativo y la demanda del mercado de trabajo. El resultado de esto es que son los jóvenes los que soportan el mayor peso del desempleo. Antes de la crisis, la tasa de desempleo de los jóvenes en el mundo se cifraba en un 12%, esto es, un porcentaje tres veces superior al de la tasa de desempleo de los adultos (OIT, 2008a). En todas las regiones del mundo, las tasas de desempleo de los jóvenes son superiores a las de los trabajadores de más edad. Los jóvenes de 15 a 24 años representan la cuarta parte de la población y casi la mitad de los desempleados.

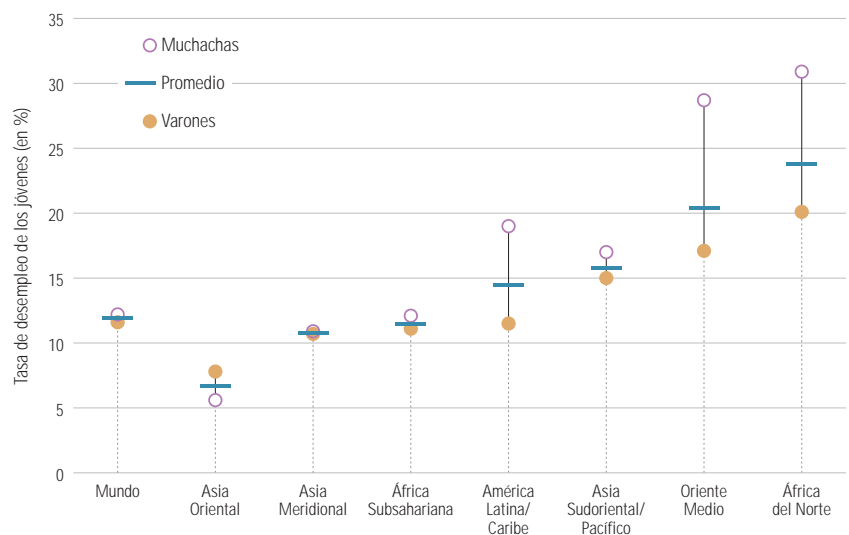
Los jóvenes se hallan hoy en primera línea frente a la recesión económica mundial. Algunas estimaciones recientes indican que el número de desempleados en el mundo podría haber aumentado a finales de 2009 en 39 millones con respecto a 2007 y que el número de jóvenes desempleados podría haber aumentado en una cifra que oscilaría entre cinco y 17,7 millones. La tasa de desempleo de los jóvenes, que oscilaba en torno a un 12% en 2008, podría alcanzar en 2009 una proporción del 14% al 15% (CINTERFOR-OIT, 2009). Los empleadores se muestran más propensos a despedir a los empleados jóvenes –y en particular a las jóvenes sin calificación profesional– porque no suelen beneficiarse de condiciones de trabajo tan protectoras como los trabajadores de más edad y no están amparados a menudo por la legislación laboral (CINTERFOR-OIT, 2009).

Los perfiles del desempleo juvenil son variables en las regiones en desarrollo (Gráfico 2.25). La OIT señala que las tasas de desempleo más altas se dan en el Oriente Medio y África del Norte, dos regiones donde un 20% de los jóvenes de 14 a 24 años carecen de trabajo. En Egipto, los jóvenes representan más del 60% de los desempleados. La discriminación entre los sexos –tanto en materia de reparto de empleos como de remuneración salarial– está profundamente arraigada en el mercado de trabajo de los Estados Árabes (Saleh-Isfahani y Dhillon, 2008). En Egipto, el porcentaje de mujeres económicamente activas del grupo etario de 15 a 29 años es inferior al 25%, mientras que el

Los jóvenes de 15 a 24 años representan la cuarta parte de la población y casi la mitad de los desempleados

Gráfico 2.25: Las desigualdades entre los sexos refuerzan los altos niveles de desempleo de los jóvenes

Tasa de desempleo de los jóvenes, por región* y por sexo (2007)



* Las regiones de este gráfico son las utilizadas por la OIT, que difieren de las establecidas para la EPT.
Fuentes: OIT (2008b); OCDE (2009f).

En Burundi, Camerún, Kenya y Nigeria, la tasa de desempleo de los jóvenes que han cursado estudios secundarios y superiores es más alta que la de los que llegaron menos lejos en sus estudios

porcentaje de hombres es tres veces mayor. La transición de la escuela al trabajo resulta también más difícil para las jóvenes: menos del 25% de ellas encuentran trabajo en un plazo de cinco años (Assad y Barsoum, 2007). Las discriminaciones de los empleadores, los matrimonios precoces y las exigencias del trabajo doméstico son factores que refuerzan la desventaja vinculada al sexo en el mercado de trabajo.

En el África Subsahariana, la demografía y la pobreza sitúan a esta región ante problemas especialmente agudos en materia de desempleo juvenil. La proporción de esta región en la población mundial se cifra actualmente en un 17% aproximadamente, pero en 2025 ese porcentaje alcanzará el 25%. Los menores de 25 años representan los dos tercios de la población. La transición de la escuela al trabajo es muy difícil para esta población en expansión. Cada año son entre siete y diez millones los jóvenes africanos que ingresan en mercados de trabajo caracterizados por un desempleo elevado, una productividad endeble, una precariedad crónica e ingresos que se sitúan por debajo del umbral de pobreza (García y Fares, 2008).

El desempleo es tan sólo uno de los problemas con que tropiezan los jóvenes cuando intentan incorporarse a la población activa. Un gran número de ellos tiene que esperar mucho tiempo antes de conseguir su primer empleo. En gran parte del Oriente Medio y África del Norte, el promedio de duración del desempleo de los que buscan su primer trabajo se cuenta en años y no en meses. En los países del África Subsahariana –en particular, en Etiopía, Malawi, Mozambique y Zambia– los jóvenes tienen que pasar por cinco años de inactividad antes de encontrar un trabajo (García y Fares, 2008).

La educación no es una panacea automática que permita encontrar trabajo con mayor rapidez. En muchos países de la región de los Estados Árabes los jóvenes que han cursado estudios secundarios y superiores tienen que afrontar periodos de desempleo más prolongados que los jóvenes que sólo han recibido una educación básica. Asimismo, en algunos países del África Subsahariana –en particular Burundi, Camerún, Kenya y Nigeria– la tasa de desempleo de los jóvenes que han cursado estudios secundarios y superiores es más alta que la de los que llegaron menos lejos en sus estudios (Fares y otros, 2005; García y Fares, 2008).

Las comparaciones entre las regiones en desarrollo se deben efectuar con cautela. La paridad entre los sexos que –según los informes recibidos– se da en el desempleo juvenil en el Asia Meridional y el África Subsahariana no supone que

haya equidad entre los sexos en el mercado de trabajo. En ambas regiones, muchas jóvenes trabajan en el hogar sin percibir remuneración alguna y carecen de empleos remunerados²³. Cabe señalar también que un menor nivel de desempleo juvenil no corresponde forzosamente a un mayor nivel de empleo decoroso. La pobreza obliga a millones de personas a ejercer empleos totalmente precarios y muy mal remunerados en el sector informal de la economía. La OIT estima que en el mundo hay 300 millones de “trabajadores pobres” jóvenes que viven con menos de dos dólares diarios (CINTERFOR-OIT, 2009).

Los países desarrollados también tropiezan con problemas graves

La recesión económica experimentada por los países de la OCDE ha hecho que el desempleo alcance niveles muy altos. Se prevé que en el conjunto de los países desarrollados el desempleo alcanzará la cifra del 7,3% en 2010, mientras que en 2007 se cifraba en un 5,5% (OCDE, 2009d). Estas previsiones podrían empeorar si la reactivación económica se hace esperar.

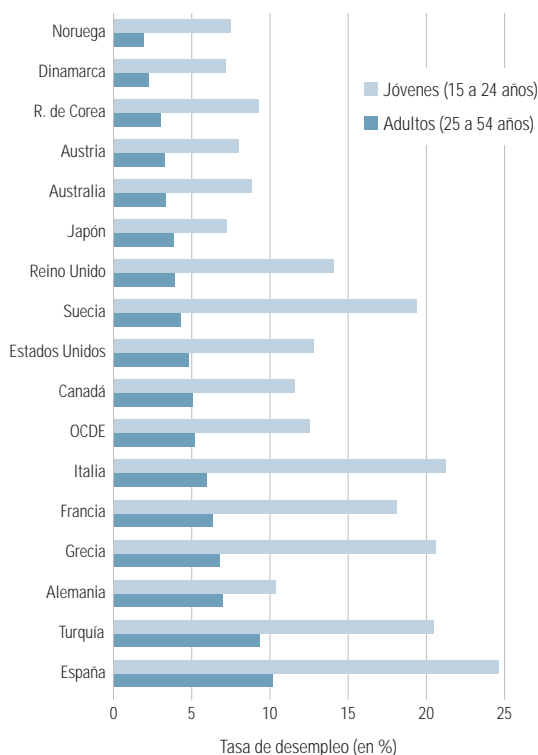
Al igual que en los países de las regiones en desarrollo, la recesión económica en los países ricos tiene por telón de fondo un retroceso desalentador del empleo de los jóvenes (Gráfico 2.26). A pesar del fuerte crecimiento económico registrado entre 1997 y 2007, la tasa de desempleo de los jóvenes en los países de la OCDE ha disminuido muy poco, pasando solamente del 15% al 13% (CINTERFOR-OIT, 2008). Aunque algunos países como Australia, Canadá, España y Francia consiguieron una disminución considerable del desempleo juvenil en ese periodo, el número de jóvenes desempleados aumentó en otros seis países, entre los que figura el Reino Unido.

Los jóvenes con pocas competencias son especialmente vulnerables, lo cual ya era evidente antes de que empezara la grave recesión actual. Desde el año 2000, en los países de la OCDE, por ejemplo, la creación de empleos calificados avanzó a un ritmo cinco veces más rápido que la de empleos no calificados (OCDE, 2008b). La disparidad en materia de competencias contribuye a explicar la aparente paradoja que se da entre un crecimiento elevado y el estancamiento del desempleo juvenil en muchos países. En el conjunto de los países de la OCDE, los individuos poco calificados tienen dos veces más probabilidades de hallarse en situación de desempleo que los que poseen calificaciones altas. En los Estados Unidos, esa probabilidad es cuatro veces mayor. El valor cada vez mayor que se otorga a las competencias penaliza todavía más a los que se hallan en las vastas zonas de penuria educativa existentes en los países de la OCDE.

23. Según la OIT, en el Asia Meridional solamente un 22% de las jóvenes tienen un empleo, mientras que en los varones ese porcentaje alcanza un 58%.

Gráfico 2.26: En la mayoría de los países de la OCDE, los jóvenes corren un mayor riesgo de hallarse en situación de desempleo

Tasa de desempleo de los jóvenes y adultos en un grupo de países de la OCDE (2008)



Fuente: OCDE (2009f).

La espiral del desempleo juvenil hace más urgentes los debates nacionales sobre la formación técnica y profesional. Aunque el impacto de la recesión económica se deja sentir en el conjunto de la sociedad, afecta particularmente a los jóvenes y las personas con pocas calificaciones (OCDE, 2009d). Los jóvenes suelen tropezar con dificultades para ingresar en el mercado del trabajo debido a su falta de experiencia, que los hace particularmente vulnerables en caso de recesión económica. Los jóvenes en general, y más concretamente los que tienen un escaso nivel de calificación profesional, son evidentemente las primeras víctimas del marasmo económico.

La recesión económica ha tenido un efecto colateral: hacer que la enseñanza técnica y profesional ocupe un puesto central en el establecimiento de prioridades en materia de políticas. En Francia, donde ya había antes de la crisis un 20% de jóvenes desempleados –y una cuarta parte de ellos durante más de un año– el gobierno ha aplicado un plan de urgencia centrado en el aprendizaje para promover el empleo juvenil (CINTERFOR-OIT, 2009). En Japón, un país donde el desempleo de los jóvenes es menor que en Francia, un tercio aproximadamente de los

trabajadores de 15 a 24 años de edad desempeñan empleos temporales con contratos precarios (OCDE, 2009c). En este país también se han adoptado medidas para facilitar la transición de la escuela al trabajo mediante la formación dentro de las empresas. En otros países de la OCDE se han adoptado medidas similares, que comprenden incentivos para que los jóvenes permanezcan dentro del sistema escolar.

Es importante que los gobiernos vayan más allá de la adopción de medidas inmediatas y aprovechen la crisis para efectuar inversiones y adoptar políticas a largo plazo –en la educación y en otros sectores– destinadas a contrarrestar la marginación de los jóvenes.

Buenas intenciones e insuficientes resultados: problemas del mundo en desarrollo

La enseñanza y la formación profesionales de buena calidad pueden dar muy buenos resultados. Sin embargo, en muchos países en desarrollo los programas de formación profesional adolecen de una financiación escasa, de una preparación insuficiente y de una endeblez de sus vínculos con el mercado de trabajo. En algunas regiones –en particular, en el África Subsahariana y América Latina– se efectuaron en los decenios de 1980 y 1990 recortes muy considerables en el gasto en enseñanza profesional, comprometiendo así la calidad de ésta (Johanson y Adams, 2004). Los resultados de las inversiones públicas en este tipo de enseñanza han sido decepcionantes, poniendo así en tela de juicio su capacidad para fomentar el desarrollo económico y reducir la pobreza.

Esos resultados decepcionantes se reflejan en las preferencias de los docentes y los alumnos. En muchos países, las ramas profesionales se consideran como un último recurso o como un posible medio para retornar a la enseñanza general, y no como una plataforma para el empleo. Esto es especialmente cierto en el África Subsahariana, donde la reticencia de los padres a matricular a sus hijos en las ramas profesionales se basa en una realidad: la enseñanza general genera beneficios y ventajas mucho mayores que la enseñanza profesional (Kahyarara y Teal, 2006). Tailandia adoptó en 2005 el sistema dual alemán y los sucesivos gobiernos de este país han tratado de extender la enseñanza profesional para luchar contra el trabajo infantil y la marginación de los jóvenes que desertan la escuela. Sin embargo, el número de alumnos matriculados en la enseñanza secundaria se ha multiplicado por dos, mientras que la enseñanza profesional no ha conseguido despegar con éxito. Esto refleja la inquietud de

La espiral del desempleo juvenil hace más urgentes los debates nacionales sobre la formación técnica y profesional

los padres y los alumnos con respecto a su calidad y a la endeblez de sus vínculos con el mercado de trabajo (Banco Mundial, 2008g).

Oriente Medio: fragmentación y vínculos endebles con el empleo

Enfrentados con el problema de uno de los niveles de desempleo juvenil más altos del mundo, los gobiernos de los países del Oriente Medio han dado prioridad a la enseñanza profesional. Han surgido dos modelos principales. En un extremo, tenemos Egipto, un país donde se orienta precozmente a los alumnos, pero donde los graduados de la enseñanza profesional se ven tan afectados por el desempleo como sus homólogos de la enseñanza secundaria (Kamel, 2006; Salehi-Isfahani y Dhillon, 2008). En el otro extremo, tenemos la República Islámica del Irán, donde la orientación hacia la enseñanza

profesional se efectúa más tarde. En este país, este tipo de enseñanza es sinónima de fracaso, lo cual incita a muchos alumnos a desertar los estudios (Recuadro 2.12).

La magnitud del desempleo juvenil en el Oriente Medio dista mucho de poder explicarse exclusivamente por el fracaso de la enseñanza profesional. El lento desarrollo económico, la rigidez del mercado de trabajo y la discriminación entre los sexos son también factores que bloquean la creación de empleos. En muchos casos, los sistemas educativos son en parte responsables del problema del empleo. Los cursos propician el aprendizaje memorístico para preparar a los alumnos a los exámenes de ingreso en la universidad, que se consideran la vía ideal de acceso a los empleos del sector público. De ahí que

Recuadro 2.12: Formación, competencias y exclusión de los jóvenes en la República Islámica del Irán

El caso de la República Islámica del Irán es ilustrativo de los problemas con que tropiezan los encargados de la elaboración de políticas en todo el Oriente Medio. En los últimos 20 años, este país ha hecho progresos rápidos en materia de educación. La escolarización en la enseñanza secundaria ha aumentado, el promedio de años pasados en las aulas se ha multiplicado casi por dos, y las desigualdades entre los sexos se han reducido, especialmente en las zonas urbanas. Sin embargo, la enseñanza profesional aumenta el desfase que se da entre las competencias y los empleos, lo cual perpetúa el alto nivel de desempleo de los jóvenes.

El sistema educativo del país está orientado principalmente al examen de ingreso en la universidad (*concour*), que tanto los padres como los alumnos consideran un medio para conseguir un empleo seguro, generalmente en el sector público. La enseñanza obligatoria finaliza hacia los 15 años. A esta edad los alumnos son evaluados y orientados hacia tres ramas distintas: el currículo académico (*nazari*), la enseñanza técnica y profesional (*fanni-herfei*) y la adquisición de competencias básicas mediante una formación en el trabajo (*kardanesh*). Estas dos últimas ramas se centran explícitamente en la adquisición de competencias profesionales, pero el sistema falla en varios frentes.

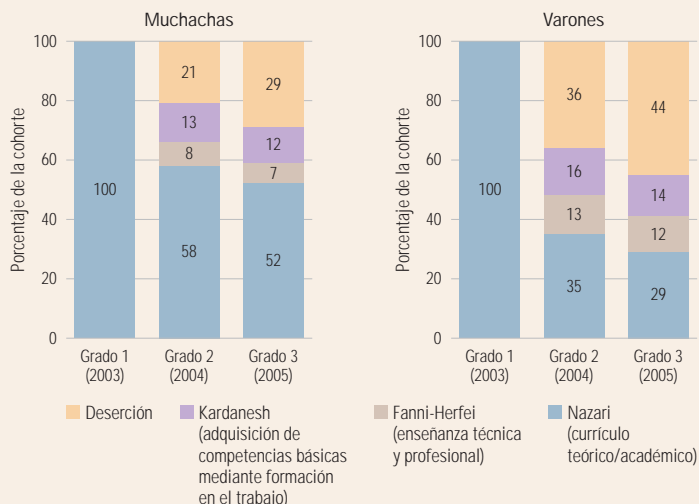
La orientación trae consigo un alto nivel de desgaste. Casi dos terceras partes de las alumnas que iniciaron su escolaridad en la enseñanza

secundaria en el periodo 2003-2004, dejaron los estudios después de la orientación (Gráfico 2.27). La mayoría de los alumnos cursan la rama nazari para presentarse al *concour*, desdeñando las ramas profesionales que gozan de poco prestigio y se consideran de mediocre calidad. Sin embargo, del millón y medio de alumnos que se presentan cada año al *concour*, 1,2 millones no superan esta prueba y tienen que dejar los estudios sin poseer calificaciones ni competencias profesionales.

Los encargados de la elaboración de políticas del Irán admiten cada vez más los problemas que plantea

En Irán, el mayor nivel de desempleo se da entre los alumnos que han finalizado el segundo ciclo de la enseñanza secundaria

Gráfico 2.27: En la República Islámica del Irán, la orientación hacia la enseñanza profesional va acompañada de tasas de deserción elevadas
Orientación de la cohorte en el primer ciclo de secundaria (alumnos ingresados en 2003)



Fuente: Salehi-Isfahani y Egel (2007).

millones de jóvenes salgan del sistema escolar sin competencias suficientes para el mercado de trabajo y que otros millones de jóvenes más salgan de la universidad sin estar suficientemente capacitados para competir por la obtención de un empleo en el sector privado (Salehi-Isfahani y Dhillon, 2008).

En el Oriente Medio, la mayoría de los padres y alumnos estiman que la enseñanza profesional no tiene ningún atractivo porque recibe pocos fondos presupuestarios y es impartida por docentes con formación deficiente y poco motivados, a lo cual se suma el hecho de que las competencias adquiridas guardan escasa relación con las buscadas por los empleadores y de que los títulos expedidos no responden a normas uniformes. En muchos países, una parte del problema estriba en el hecho de que

el sector privado apenas participa en la definición de las prioridades y las normas (DFID y Banco Mundial, 2005). El resultado de esto es que las competencias adquiridas en el marco de los programas de enseñanza profesional suelen ser poco útiles. Además, la administración de este tipo de enseñanza incumbe por regla general a múltiples ministerios y organismos públicos, por lo cual adolece de una excesiva fragmentación y de una coordinación deficiente. No obstante, cabe señalar algunas excepciones notables. En Egipto, por ejemplo, se han establecido asociaciones innovadoras que agrupan a los poderes públicos, las empresas y los donantes de ayuda²⁴. Marruecos, por su parte, ha llevado a cabo reformas de gran alcance en la organización y administración de la enseñanza profesional con vistas a mejorar su calidad, pertinencia y equidad (Recuadro 2.13).

Millones de jóvenes salen del sistema escolar sin competencias suficientes para el mercado de trabajo

el sistema actual. Son especialmente preocupantes el desfase entre la educación y el mercado de trabajo, así como la insuficiente calidad de la enseñanza profesional, integrada por una red de centros públicos de formación sumamente centralizados. Muchos de esos centros carecen de equipamiento y de instructores con buena formación, y los empleadores consideran poco pertinentes las calificaciones obtenidas en ellos.

El sistema del *concour* plantea otros problemas. La mayoría de las pruebas consisten en rellenar cuestionarios de elección múltiple y los métodos didácticos hacen hincapié en el aprendizaje de memoria. Los alumnos que no logran ingresar en el grupo selecto de escuelas de ingeniería y facultades de medicina suelen acabar sus estudios con una mala preparación para incorporarse a empresas productivas.

las tasas de desempleo de los jóvenes de 20 a 24 años son actualmente dos veces superiores a las de los varones del mismo grupo de edad.

Cualesquiera que sean sus causas profundas, la inadaptación de las competencias al mercado de trabajo constituye un motivo de preocupación que es urgente resolver en el plano de las políticas. La proporción cada vez mayor de jóvenes en el conjunto de la población hace que la población activa aumente en un 4% cada año, esto es, en 1.200.000 personas. Muchas de ellas tendrán que afrontar la exclusión social si la República Islámica del Irán no consigue crear suficientes empleos y dotar a su población con las competencias necesarias para desempeñarlos.

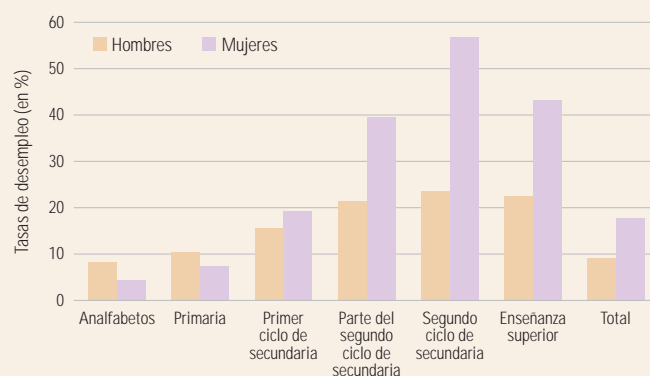
Fuentes: Salehi-Isfahani y Egel (2007); Povey (2005).

El desfase entre la educación y el empleo es cada vez mayor. El crecimiento económico estable ha reducido el desempleo en general, pero el desempleo de los jóvenes se cifra todavía en un 20%. El mayor nivel de desempleo se da entre los alumnos que han finalizado el segundo ciclo de la enseñanza secundaria (Gráfico 2.28). Desde el punto de vista del empleo, los beneficios de la educación están disminuyendo, de la misma manera que se está reduciendo la base de competencias de la economía iraní.

La educación sólo es un aspecto del problema. La rigidez del mercado de trabajo y la discriminación también desempeñan un papel importante. El obstáculo que el sexo representa para encontrar un empleo es cada vez mayor:

Gráfico 2.28: El desempleo aumenta con el nivel de instrucción y las mujeres iraníes están particularmente penalizadas

Tasas de desempleo por nivel de instrucción y por sexo (2005)



Fuente: Salehi-Isfahani y Egel (2007).

24. Un ejemplo destacado es el de la iniciativa Mubarak-Kohl, que desembocó en un acuerdo entre el Ministerio de Educación de Egipto, el Organismo Alemán de Cooperación Técnica (GTZ) y diversas organizaciones profesionales. El gobierno suministra los locales, GTZ proporciona los expertos técnicos y las organizaciones profesionales contribuyen a la oferta de oportunidades de formación y ofrecen becas. Hasta la fecha, han recibido formación profesional y técnica unos 16.000 educandos en 1.600 empresas, por intermedio de 45 centros de enseñanza técnica secundaria.

Recuadro 2.13: Mejora de la gestión de la enseñanza profesional en Marruecos

En Marruecos, la enseñanza profesional ha sido reformada en el último decenio y cuenta ahora con un ministerio propio y con una oficina nacional encargada de la formación profesional y la promoción laboral. Los programas se adaptan al nivel de formación general de los alumnos, haciendo hincapié en una combinación de competencias específicas y capacidades de carácter más general. Las escuelas profesionales han conseguido buenos resultados, ya que más de la mitad de sus graduados encuentran un empleo en un plazo de nueve meses. La proporción de alumnos de sexo femenino está aumentando y en 2006 se cifraba en un 44%. El sistema de enseñanza profesional se está desarrollando porque el gobierno trata de fomentar la adquisición de las competencias exigidas por nuevos sectores de producción: la industria del automóvil, la aeronáutica y el sector agroindustrial.

Fuente: Banco Africano de Desarrollo/OCDE (2008d).

India: alcance limitado y duplicaciones

En muchos países, los sistemas de enseñanza técnica y profesional adolecen de un alcance inadecuado y ofrecen ventajas limitadas a quienes participan en ellos. En la India, sólo un 3% de los jóvenes de las zonas rurales y el 6% de los que viven en zonas urbanas se benefician de una formación profesional, de una forma u otra (India, Ministerio de Salud y Bienestar Familiar, 2006; India, Comisión de Planificación, 2008). La inmensa mayoría de los pobres no tienen acceso a los institutos de formación industrial y los diferentes centros artesanales del país. En la enseñanza técnica y profesional de la India se dan asimismo algunas de las disparidades más importantes del mundo entre los sexos: las muchachas sólo representan el 7% del alumnado matriculado en el nivel de secundaria y las ramas de enseñanza que cursan se centran principalmente en oficios relacionados con la asistencia médica y sanitaria y la costura. En general, los beneficios de la formación profesional no se perciben inmediatamente. Un 60% de los graduados de los institutos de formación industrial se hallan sin empleo tres años después de haber obtenido su título profesional (Banco Mundial, 2006g). Los aprendices de oficios industriales tienen más posibilidades de encontrar trabajo, pero no suelen encontrar colocación en el oficio para el que fueron formados.

Los problemas de gobernanza han frenado los esfuerzos realizados por la India para reforzar la enseñanza profesional. Las responsabilidades se reparten entre el Ministerio de Trabajo, el Ministerio de Fomento de Recursos Humanos y otros organismos y autoridades nacionales. Las duplicaciones y la fragmentación son muy frecuentes, el control de calidad es escaso y

los empleadores no llegan a comprender bien el sistema de titulación. Las empresas y las organizaciones de empleadores sólo participan marginalmente en la enseñanza técnica y profesional, a pesar de los esfuerzos realizados para incitarles a que participen más en ella.

África Subsahariana: incapacidad para llegar a los marginados

Los gobiernos del África Subsahariana tienen que afrontar muy serios desafíos en lo referente a la reforma de la enseñanza técnica y profesional. La financiación es una parte del problema: las instituciones de la región en su conjunto padecen las consecuencias de una combinación muy común de tres factores negativos: inversión insuficiente en equipamientos, escasa remuneración de los formadores y dificultades para contratar personal cualificado. No obstante, no todas las dificultades obedecen a motivos de tipo financiero.

Muchos países orientan demasiado pronto a los alumnos hacia la enseñanza profesional, tropezando a menudo con una resistencia concertada de los padres. Las preocupaciones de éstos suelen ser fundadas. Las evaluaciones muestran escasos índices de absorción de los graduados por el mercado de trabajo. En algunos países como Madagascar, Malí y la República Unida de Tanzania sólo la mitad de éstos ingresan en el mercado laboral (Johanson y Adams, 2004). El desempleo resultante –incluso en los países donde los empleadores tienen que afrontar el problema de la escasez de graduados calificados de la enseñanza secundaria– pone de manifiesto la existencia de un desfase entre el aprendizaje y las necesidades del mercado de trabajo.

Otro factor negativo es el costo elevado de la enseñanza profesional. Esto obedece al hecho de que los alumnos son menos numerosos por clase que en la enseñanza general, y también al hecho de que los equipamientos son más onerosos. De ahí que la enseñanza profesional tenga que cargar con un costo más elevado por alumno: 12 veces mayor que el costo medio de un escolar de primaria y cuatro veces mayor que el de un estudiante de secundaria (Atchoarena y Delluc, 2001).

Los problemas de la enseñanza profesional son un legado del fracaso de las políticas anteriores y de un contexto difícil. La calidad de la enseñanza dispensada ha sufrido considerablemente de los recortes del gasto efectuados en el marco de los programas de ajuste estructural de los decenios de 1980 y 1990. También hay problemas más vastos. Los sistemas profesionales se han concebido para responder a las necesidades de los empleadores del sector formal de la economía, y más concretamente

En la India, sólo un 3% de los jóvenes de las zonas rurales y el 6% de los que viven en zonas urbanas se benefician de una formación profesional, de una forma u otra

de los poderes públicos (Adams, 2008; Comisión para África, 2008). La creación de empleos en el sector formal ha estado estancada durante tres decenios por lo menos, mientras que el empleo en el sector informal iba cobrando cada vez más importancia. En la mayoría de los países predominan el empleo informal y el empleo autónomo, tanto en las zonas rurales como en las urbanas, y estos dos tipos de empleo representan por regla general más del 80% del empleo total²⁵. Impartir una formación a las personas empleadas en el sector informal supone llevar la educación a personas que poseen niveles de instrucción más bajos. Un estudio que abarca Kenya, la República Unida de Tanzania, Senegal, Zambia y Zimbabwe ha puesto de manifiesto que la mitad de los empleados del sector informal sólo habían cursado estudios primarios en el mejor de los casos (Haan, 2006; Liimatainen, 2002).

Teniendo en cuenta la necesidad de reducir la pobreza, es fundamental llevar la educación a esas personas, pero la mayoría de los sistemas de enseñanza profesional no lo consiguen. El aprendizaje tradicional y la formación en el trabajo son, con gran diferencia, los medios más importantes de adquisición de competencias para la gran mayoría de los jóvenes africanos (OIT, 2007; Wachira y otros, 2008). Según una estimación, estos dos medios representan hasta un 70% del conjunto de la formación (Liimatainen, 2002). El punto fuerte del aprendizaje tradicional estriba en que permite a los jóvenes con escaso nivel de instrucción adquirir competencias prácticas que les abren las puertas del empleo (Monk y otros, 2008). Contemplados desde un punto de vista más negativo, los sistemas de aprendizaje tienden a ser desfavorables para los jóvenes y los más pobres. También perpetúan la utilización de métodos tradicionales y sólo ofrecen pocos conocimientos teóricos (Adams, 2008).

La enseñanza profesional podría contribuir a restablecer un equilibrio más equitativo, centrándose en los que tienen que afrontar desventajas más acusadas. Sin embargo, los datos empíricos de las evaluaciones nacionales indican lo contrario. Los trabajos de investigación efectuados en Ghana han puesto de manifiesto un desequilibrio en favor de las regiones y grupos sociales que gozan de mayor bienestar (Recuadro 2.14). Los resultados de evaluaciones recientes muestran claramente que se da una insuficiencia en lo que respecta a la integración de la enseñanza técnica y profesional en las estrategias destinadas a llegar a los grupos marginados (según García y Fares, 2008):

- En Burkina Faso, solamente un tercio de las intervenciones relacionadas con la enseñanza técnica y profesional estaban destinadas a

los grupos desfavorecidos y se efectuaban principalmente por conducto de programas de microcrédito.

- En la República Unida de Tanzania, de los 28 programas examinados solamente tres estaban destinados a los jóvenes más pobres, uno a los jóvenes sin instrucción y tres a los jóvenes de zonas rurales, donde viven los pobres en su inmensa mayoría.
- Los programas de “segunda oportunidad” son prácticamente inexistentes en una región con 95 millones de jóvenes de ambos sexos que carecen de instrucción y están desempleados, que no forman parte de la población activa o que desempeñan empleos escasamente remunerados. Un estudio realizado en Burkina Faso, Etiopía, la República Unida de Tanzania y Uganda ha llegado a la conclusión de que “la mayoría de las intervenciones de ‘segunda oportunidad’ se realizan a pequeña escala, se valoran poco y tropiezan con graves problemas en lo que respecta a su viabilidad y la posibilidad de reproducirlas a mayor escala” (García y Fares, 2009, pág. XXX).

La existencia de todos estos problemas en la enseñanza profesional de los países del África Subsahariana es ampliamente admitida por los gobiernos, las organizaciones regionales y los donantes de ayuda (Comisión para África, 2008; COMEDAF II+, 2007). En toda la región se están efectuando reformas importantes en este tipo de enseñanza. Varios países han establecido autoridades nacionales encargadas de la formación o han reforzado las ya existentes, han reformado los sistemas de calificación y han creado estructuras para permitir una mayor participación del sector privado.

- En Camerún, los cuatro ministerios que intervienen en la enseñanza profesional han preparado un plan sectorial vinculado a la estrategia nacional de reducción de la pobreza (Banco Africano de Desarrollo, 2008a).
- En Etiopía, se han elaborado nuevos programas y se han reestructurado los sistemas de calificación para fomentar el desarrollo de las competencias que necesitan los mercados de trabajo (Banco Africano de Desarrollo, 2008b).
- En Rwanda, se adoptó en 2007 una estrategia que establece objetivos ambiciosos para modificar la imagen de la enseñanza profesional. Se ha creado un Organismo de Desarrollo de la Mano de Obra para supervisar la coordinación y facilitar la participación del sector privado (Banco Africano de Desarrollo/OCDE, 2008f).

La enseñanza profesional podría contribuir a restablecer un equilibrio más equitativo, centrándose en los que tienen que afrontar desventajas más acusadas

25. Los criterios adoptados para la elaboración de informes dificultan las comparaciones entre los países (Adams, 2008). Según esos informes, la proporción del empleo informal en el empleo total oscila entre un 90% en el Malí (comprendido el sector agrícola) y un 22% en la República Unida de Tanzania (excluido el sector agrícola).

Hay síntomas de que la enseñanza profesional está volviendo a ser una prioridad en la asistencia para el desarrollo

Recuadro 2.14: Acceso limitado y escasa calidad, dos características de la enseñanza profesional en Ghana

Desde que Ghana se independizó, hace ya medio siglo, los dirigentes políticos del país han considerado la enseñanza técnica y profesional como un medio para crear empleos. Sin embargo, los programas de este tipo de enseñanza han padecido las consecuencias de una administración fragmentada, una excesiva proliferación de normas de calificación y una calidad escasa.

En Ghana, la enseñanza pública profesional está organizada en dos ramas. La primera –que va desde el primer ciclo de secundaria hasta la enseñanza superior– es administrada por el Ministerio de Educación y Servicios Sociales y funciona por intermedio de institutos de formación técnica. La segunda funciona por medio de institutos nacionales de formación profesional que dependen del Ministerio de Mano de Obra, Juventud y Empleo. También participan en la enseñanza técnica y profesional otros ministerios, organismos e instituciones privadas que cuentan con sus propios programas.

La vía que conduce a la enseñanza profesional comienza en el primer ciclo de secundaria, pero los padres y los alumnos rehúyen las ramas profesionales: solamente un 5% del alumnado ingresa en los centros públicos de enseñanza profesional. En 2005, sólo un 2% de los adultos con edades comprendidas entre 20 y 26 años habían recibido una formación profesional.

Los estudios efectuados sobre el sistema de enseñanza profesional del país han puesto de relieve continuamente la existencia de problemas de coherencia y coordinación. La supervisión de las políticas aplicadas ha sido mínima. A pesar de lo que un informe describe como “gama vertiginosa” de exámenes, los programas de enseñanza profesional no han conseguido dotar a sus alumnos con las competencias deseadas por los empleadores. Esto se debe, en particular, a la multiplicidad de normas de certificación y evaluación elaboradas sin el asesoramiento de los empleadores.

La calidad de la instrucción dista mucho de ser satisfactoria. A esto contribuyen la deficiente instrucción de los formadores, los sueldos escasos y el equipamiento obsoleto. Aunque algunos centros públicos dispensan una formación de alta calidad, siguen constituyendo la excepción que confirma la regla.

Hay pocas evaluaciones de los beneficios que la enseñanza profesional genera para los jóvenes del país. Los datos empíricos disponibles indican que se da un alto nivel de desempleo entre los graduados del sistema público, comprendidos los titulados de los institutos politécnicos. Esto no resulta sorprendente, habida cuenta de que la enseñanza se orienta hacia

la demanda del sector formal, poco desarrollado, y no a la del sector informal, que según una estimación dispensa entre un 80% y un 90% de la formación para la adquisición de competencias.

Los aspectos relacionados con los costos se conocen mejor. Los programas de enseñanza profesional representan aproximadamente el 1% de los presupuestos de educación. No obstante, en 2006 el costo ordinario por alumno era cinco veces superior al registrado en la enseñanza primaria y casi tres veces mayor que el observado en el segundo ciclo de secundaria.

Otro motivo de preocupación importante es la equidad. Aunque los documentos relativos a las políticas insisten en la importancia de que exista un vínculo entre la enseñanza profesional y la estrategia nacional de reducción de la pobreza, los grupos marginados están excluidos *de facto*. La escolarización en la enseñanza profesional aumenta con el nivel de ingresos de las familias de los alumnos: la probabilidad de que los hijos del quintil de familias más ricas se beneficien de la enseñanza profesional es siete veces superior a la de los hijos de las familias más pobres. Las desigualdades regionales también son acusadas: la región del Norte, que es la más pobre de Ghana, presenta uno de los índices más bajos de escolarización en la enseñanza profesional. También se da un desequilibrio en beneficio de los varones, sobre todo en las zonas urbanas. Además, la probabilidad de que un graduado de la enseñanza profesional trabaje en el sector formal es 20 veces superior a la probabilidad de que trabaje como agricultor autónomo, lo cual pone de manifiesto la escasa inclinación por la agricultura.

En vez de contrarrestar las desventajas inherentes al acceso limitado a la educación, los programas de aprendizaje tienen un efecto inverso: la probabilidad de que los jóvenes que no han finalizado sus estudios primarios consigan un aprendizaje es dos veces menor que las de los jóvenes que han cursado la enseñanza secundaria.

El gobierno ha llevado a cabo una serie de reformas destinadas a establecer un sistema más eficiente y equitativo. En 2006 se creó un órgano autónomo de control, el Consejo de Enseñanza y Formación Técnica y Profesional, al mismo tiempo que se puso en marcha el programa “Skills Training and Employment Placement” (STEP), destinado a los jóvenes sin empleo y poco calificados que buscan un aprendizaje. Todavía es demasiado pronto para evaluar los resultados de estas últimas reformas.

Fuentes: Adams y otros (2008); Banco Africano de Desarrollo/OCDE (2008c); Akyeampong (2007); Ghana, Ministerio de Educación, Juventud y Deporte (2004a), (2004b); Palmer (2007).

Hay síntomas de que la enseñanza profesional está volviendo a ser una prioridad en la asistencia para el desarrollo. Varios países, entre los que figuran Alemania y Japón, han dado preferencia al apoyo a este sector.

Todavía es demasiado pronto para evaluar los resultados de la última serie de reformas. En algunos casos, los modelos antiguos de enseñanza profesional han dado muestras de una gran capacidad de resistencia a las reformas. El gobierno de Mozambique ha adoptado una estrategia sumamente audaz –el Programa Integrado de Reforma Profesional– que tiene por objetivo agrupar la enseñanza profesional en una estructura única, con un programa unificado de calificación y graduación (Banco Africano de Desarrollo/OCDE, 2008e). Sin embargo, al cabo de dos años de ejecución de su primera fase, este programa ha progresado poco.

Al igual de lo que ocurre en otras regiones, los gobiernos del África Subsahariana tienen que asumir la delicada tarea de encontrar un equilibrio entre la enseñanza general y la enseñanza técnica y profesional. En la región, la máxima prioridad es incrementar la escolarización, la retención de los alumnos y su progresión a través de la escuela primaria hasta la enseñanza secundaria. Sin embargo, la enseñanza profesional podría desempeñar un papel mucho más importante, en particular ofreciendo una “segunda oportunidad” a los jóvenes marginados. Las inversiones públicas y la ayuda internacional deben dedicarse a ofrecer más oportunidades a los pobres que viven en zonas rurales y desempeñan empleos en el sector informal, mientras que el gasto del sector privado y las inversiones de las empresas financian la formación de grupos con ingresos más altos.

Ofrecer una “segunda oportunidad” a los jóvenes

No cabe duda de que la enseñanza técnica y profesional puede ampliar la oferta de oportunidades a los jóvenes que todavía están escolarizados, pero cabe preguntarse qué va a ocurrir con los millones de adultos jóvenes que nunca fueron a la escuela o salieron de ella con un nivel de competencias muy inferior al que necesitan. ¿Puede la enseñanza profesional ofrecerles una “segunda oportunidad” eficaz para evitarles un ciclo de marginación? La crisis económica ha hecho que esta pregunta sea de nuevo pertinente, porque los jóvenes son los que más padecen la disminución de la demanda de mano de obra.

Resulta difícil, por definición, comparar la eficacia de los programas de “segunda oportunidad” y las

intervenciones de carácter más general destinadas a contrarrestar la marginación mediante la enseñanza profesional, habida cuenta de que las características de la marginación son variables. En los países desarrollados, el problema se da sobre todo en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria. Los datos relativos a los Estados Unidos indican que unos 6,2 millones de los jóvenes de 16 a 24 años –esto es, el 16% de ese grupo de edad– salieron de la enseñanza secundaria sin graduarse²⁶. En Francia, un 18% aproximadamente de los jóvenes carece de las calificaciones mínimas que corresponden a la enseñanza secundaria (OCDE, 2009b).

En los países en desarrollo, la escala para medir la marginación en la educación es diferente. En América Latina y en la región de los Estados Árabes, hay millones de jóvenes –en particular de las familias más pobres– que sólo han cursado uno o dos años de enseñanza secundaria, e incluso menos. En muchos países de ingresos bajos, sólo una minoría de jóvenes ha cursado la enseñanza secundaria y lo más normal suele ser que hayan cursado el ciclo de primaria sin terminarlo²⁷.

Las evaluaciones efectuadas en el mundo entero ponen de manifiesto que los programas de “segunda oportunidad”, pueden tener una importancia decisiva. Los métodos que tienen más probabilidades de éxito son los que imparten una formación en el marco de un conjunto de medidas más amplias. En los Estados Unidos, los programas de Job Corps ofrecen a los jóvenes de 16 a 24 años enseñanza y formación, al mismo tiempo que les prestan toda una serie de servicios de apoyo²⁸ (Schochet y otros, 2003). Inspirados en parte en la experiencia de Job Corps, los programas “Jóvenes” aplicados en varios países de América Latina como Argentina, Chile, Perú y Uruguay, han cosechado éxitos considerables en la empresa de llegar a los marginados (Recuadro 2.15).

Competencias para el siglo XXI

Los programas “Jóvenes” son eficaces porque ofrecen un marco integrado que permite llegar a los marginados y vincular el empleo a la adquisición de competencias. En este principio esencial se basa también otro programa de América Latina y el Caribe, “Entra 21”, iniciado en 2001 por la International Youth Foundation para dotar a los jóvenes sin empleo con competencias en materia de tecnologías de la información. Una evaluación efectuada en seis países muestra resultados interesantes en lo referente a la obtención de empleo e ingresos (Recuadro 2.16).

Los cursos de recuperación, combinados con programas escolares flexibles destinados a

Los programas de “segunda oportunidad” pueden contribuir a la lucha contra la marginación de los jóvenes

26. Se estima que las personas que interrumpieron sus estudios secundarios ganan a lo largo de su vida, por término medio, 485.000 dólares menos que los graduados de la enseñanza secundaria (Center for Labor Market Studies, 2007).

27. Estas cuestiones se abordan en el Capítulo 3.

28. En las evaluaciones se ha observado que los alumnos que finalizan con éxito los programas de Job Corps incrementaban sus ingresos en un 12%, por término medio (Schochet y otros, 2003).

Recuadro 2.15: Programas “Jóvenes” de América Latina: establecer un nexo entre las competencias y el empleo

La experiencia de los programas “Jóvenes” aplicados en América Latina suministra información importante sobre las condiciones que se necesitan para formar con éxito a los jóvenes.

Iniciados en Chile en 1990, los programas “Jóvenes” están actualmente bien implantados en toda la región. Estos programas aportan una formación a los jóvenes, combinan la formación técnica con periodos de prácticas, permiten la adquisición de competencias básicas para la vida diaria y prestan otros servicios complementarios. Más del 60% de sus beneficiarios son jóvenes de familias de ingresos modestos. El objetivo de los programas es aumentar las probabilidades de obtención de un empleo y de una remuneración salarial más elevada. En Argentina, una encuesta ha mostrado que, en el caso de los beneficiarios del “Proyecto Joven”, su tasa de empleo y su remuneración superaban en un 10% a las observadas en las personas que formaban parte del grupo de control. Aunque las estructuras de aplicación y gestión de estos programas son muy diversas, las evaluaciones han puesto de relieve que los que se han

llevado a cabo con éxito en Argentina, Chile, Perú y Uruguay comparten una serie de características comunes:

- *Sólida focalización en destinatarios específicos.* Los programas están destinados a jóvenes de familias de ingresos modestos y a los que han cursado pocos estudios y tienen una experiencia laboral limitada. En algunos casos se da preferencia a los cabezas de familia que tienen hijos, a fin de luchar contra la pobreza infantil.
- *Una formación vinculada al trabajo y a la adquisición de competencias generales.* La mayoría de los programas proporcionan una formación, una experiencia laboral y cursos de alfabetización y cálculo elemental, así como toda una serie de servicios de apoyo, en particular una ayuda para la búsqueda de empleo. El componente relativo a la formación está destinado a ayudar a los participantes a que alcancen un nivel de semicalificación en oficios para los que existe una demanda. La experiencia laboral se efectúa bajo los auspicios de una empresa que asume

En Chile, el programa “Califica” permite a las personas de más de 18 años estudiar en una institución homologada y conseguir un certificado que facilita el acceso a una amplia gama de cursos de enseñanza profesional

Recuadro 2.16: Programa “Entra 21”: luchar contra la marginación

Los jóvenes desempleados que interrumpieron sus estudios tienen que librar a menudo una ardua batalla para conseguir un empleo calificado. El Programa “Entra 21” está destinado a eliminar los obstáculos que impiden el acceso al empleo, aplicando métodos innovadores que dotan a las personas con las competencias que necesitan para salir de la marginación.

Este programa se inició en 2001 gracias a la colaboración entre la International Youth Foundation y el Banco Interamericano de Desarrollo en seis países de América Latina: Estado Plurinacional de Bolivia, El Salvador, Panamá, Paraguay, Perú y la República Dominicana. Los cursos del programa combinan la formación técnica, las prácticas en empresas y la orientación profesional con la adquisición de competencias prácticas necesarias para la vida diaria y de competencias en materia de búsqueda de empleo. Los empleadores colaboran en la concepción del programa y en la facilitación de las prácticas en empresas. Una evaluación de la primera fase de “Entra 21”, que abarcó a unas 20.000 personas, llegó a la conclusión de que el programa había conseguido los siguientes resultados positivos:

- El 69% de las personas matriculadas en el Programa “Entra 21” no cursaban estudios ni trabajaban cuando comenzaron los cursos. Al término del programa, ese porcentaje se cifraba solamente en un 24%.
- La proporción de graduados del programa que cursaban estudios en el sistema de educación formal se cifraba en un 42% al término de los cursos, esto es, un porcentaje dos veces mayor que antes del inicio de éstos. Un 21% más de los graduados trabajaban o cursaban estudios.
- Aunque la mayoría de los empleos obtenidos por los beneficiarios pertenecían al sector formal (entre un 75% y un 90% según los países), se dieron también varios casos de creación de micro empresas dirigidas por jóvenes en el sector informal, en dos países principalmente: El Salvador y el Perú.

La segunda fase del programa comprende medidas para focalizarse más en la juventud marginada. Esta fase tiene como destinatarios específicos unos 45.000 jóvenes de familias de ingresos modestos y otros 5.000 más que se hallan en una situación de riesgo importante, debido a que son víctimas de desplazamientos internos o de discapacidades físicas.

Fuente: Lasida y Rodríguez (2006).

el papel de tutora, sin que tenga la obligación de remunerar a las personas que se forman ni de garantizarles un empleo. La formación y la experiencia laboral, que suelen durar unos seis meses, comprenden también la adquisición de competencias generales para la vida diaria: capacidad de comunicación, espíritu de trabajo en equipo y autoestima.

- **Gestión y coordinación.** El Estado se encarga de controlar la concepción de los programas, de supervisarlos y de financiarlos total o parcialmente. No obstante, en la mayoría de los países la formación está descentralizada. El sector privado facilita el nexo con el mercado de trabajo. En Chile, el programa se aplica por intermedio de unos mil proveedores de formación que pueden ser empresas, organizaciones no gubernamentales o entidades de otro tipo.

Fuentes: Betcherman y otros, (2004, 2007); Gallart (2008); Godfrey (2007).

poblaciones marginadas, son otra forma de ofrecer a los jóvenes una “segunda oportunidad”. En Bangladesh, un programa de gran envergadura llevado a cabo por una organización no gubernamental se ocupa de los jóvenes que han desertado el sistema de enseñanza formal. En el marco de este programa se imparten cursos concebidos para facilitar una recuperación rápida del retraso escolar y luego se aplican programas de enseñanza profesional preparados con las empresas (Banco Mundial, 2006j). En Chile, el programa “Califica” está destinado a los jóvenes y adultos jóvenes que no han cursado la enseñanza secundaria formal. Comprende un componente de equivalencia de los estudios de secundaria que permite a las personas de más de 18 años estudiar en una institución homologada y conseguir un certificado que facilita el acceso a una amplia gama de cursos de enseñanza profesional (Gallart, 2008).

Para que tengan éxito, los programas de “segunda oportunidad” tienen que ser accesibles y asequibles para las personas que viven en la pobreza, y también tienen que ser lo suficientemente flexibles para adaptarse a la vida de sus destinatarios y para que se perciba su eficacia (Jiménez y otros, 2007). Uno de los modelos más logrados se ha aplicado en México. El sistema “Escuela Secundaria Abierta”, destinado a adultos jóvenes que han dejado los estudios secundarios, ofrece una “segunda oportunidad” en 33 disciplinas enseñadas en los grados 10 a 12 de la enseñanza

escolar. El ingreso no está sometido a condición alguna, ni tampoco se impone un límite de tiempo para finalizar los estudios ya que los alumnos pueden programar su propio calendario. El promedio de duración del programa es de tres a cinco años, y después de haberlo cursado los alumnos pueden hacer valer la calificación obtenida para reincorporarse al sistema educativo clásico (Flores-Moreno, 2007).

Aunque estos ejemplos demuestran todo lo que se puede hacer en este ámbito, la educación de “segunda oportunidad” se sigue descuidando mucho. Es raro que los poderes públicos puedan coordinar eficazmente a las diferentes partes interesadas –sector público, sector privado y otras entidades no gubernamentales–, sobre todo porque la planificación de los programas de “segunda oportunidad” se integra muy aleatoriamente en el sistema normal de educación.

Los gobiernos cuentan con otros medios para incrementar el desarrollo de competencias y contrarrestar el desempleo de los jóvenes. Uno de los más obvios consiste en hacer que un número mayor de jóvenes finalicen sus estudios y adquieran una calificación. En los Estados Unidos, la American Recovery and Reinvestment Act contiene disposiciones para financiar la reintegración en el sistema educativo de los jóvenes que no finalizaron sus estudios secundarios por conducto de un centro de enseñanza superior comunitario, de la enseñanza profesional o del aprendizaje. Varios Estados federados han establecido programas dirigidos por directores de centros docentes y profesores experimentados con vistas a facilitar la terminación de los estudios secundarios y ofrecer una enseñanza completa en cursos nocturnos y durante las vacaciones escolares (CNN.com/US, 2009).

Los gobiernos pueden también adoptar medidas conjuntas en el ámbito de la educación y del empleo, por ejemplo incitando a las empresas a ofrecer un aprendizaje y programas de enseñanza profesional a jóvenes que carecen de competencias. La OCDE, por ejemplo, ha propugnado que en Francia se orienten la ayuda pública y los incentivos al aprendizaje hacia jóvenes sin competencias y que se aumente del 40% al 50% la proporción de jóvenes sin competencias que comienzan una formación (OCDE, 2009b). En el Reino Unido, que es uno de los países de la OCDE donde se dan disparidades más hondas en lo que respecta a las competencias, las medidas adoptadas después de la crisis han permitido crear empleos e impartir formación a jóvenes que estaban desempleados desde hacía mucho tiempo (Recuadro 2.17).

En México, el sistema “Escuela Secundaria Abierta”, destinado a adultos jóvenes que han dejado los estudios secundarios, ofrece una “segunda oportunidad” en 33 disciplinas enseñadas en los grados 10 a 12 de la enseñanza escolar

Recuadro 2.17: Competencias y empleo en el Reino Unido

Antes de la recesión mundial, las perspectivas de empleo de los jóvenes británicos se estaban deteriorando y los que dejaban sus estudios sin calificación tenían que afrontar importantes factores de desventaja en lo que respecta al empleo. Entre 2002 y 2007, la tasa de desempleo de los jóvenes aumentó en el Reino Unido, pasando del 11% al 14%. Después de la recesión, ese porcentaje ha alcanzado el 17%, esto es, el nivel más alto registrado desde 1993. Los jóvenes más afectados por el desempleo son los que salen de la escuela con una formación relativamente escasa y pocas calificaciones.

En el Reino Unido, muchas de las deficiencias de la formación profesional tienen profundas raíces en el pasado. Los sistemas de aprendizaje se han venido basando en una oferta voluntaria de los empleadores y la participación de los poderes públicos ha sido escasa. Además, los sistemas de calificación profesional han padecido las consecuencias de una fragmentación y especialización excesivas.

En 2007 se efectuaron reformas para colmar las lagunas en materia de competencias. Con arreglo a la nueva legislación, los jóvenes tienen que cursar estudios y efectuar una formación hasta que consigan una calificación o cumplan 18 años. El sistema de calificaciones se está reorganizando y concentrando en torno a 17 nuevos diplomas y está previsto que comience a funcionar en 2015. Las calificaciones serán mixtas, ya que combinarán los conocimientos teóricos y prácticos, y comprenderán un componente de aprendizaje. Paralelamente, a los jóvenes de 18 a 24 años que buscan empleo desde hace mucho tiempo se les ofrecerá toda una serie de opciones de apoyo y formación.

En el contexto del presupuesto de 2009, se garantizará a todos los jóvenes de 18 a 24 años desempleados desde hace un año o más una oferta de formación o de empleo, y la correspondiente financiación se canalizará a través de las autoridades locales o de organizaciones voluntarias. Queda por saber en qué medida la formación ofrecida dotará a los jóvenes con las competencias necesarias para conseguir un empleo.

Fuentes: Children England (2009); OECD (2008c); Consejo de Aprendizaje y Competencias del Reino Unido (2008).

Programas con resultados

Podemos preguntarnos hasta qué punto los sistemas de enseñanza técnica y profesional consiguen dotar a los jóvenes con competencias, responder a las exigencias de las empresas y resolver los problemas del desempleo de los jóvenes, las bajas remuneraciones salariales y la precariedad. No hay respuestas simples a todas estas cuestiones. Los programas profesionales no funcionan de modo aislado. La situación macroeconómica, la reglamentación vigente en el mercado de trabajo y la estructura de las inversiones tienen una gran influencia en la eficacia de esos programas. La enseñanza profesional podría cambiar la vida de los jóvenes. Sin embargo, esta posibilidad se reduce en los países que han adoptado modelos de organización centrados en la oferta, y también en aquellos donde las iniciativas de imponen de arriba abajo y donde las prioridades son fijadas por los gobiernos. Evolucionar hacia un

enfoque centrado en la demanda que responda a las necesidades de las personas, las empresas y la economía es una prioridad importante en toda reforma de los sistemas de enseñanza profesional.

Las evaluaciones más rigurosas de los programas de enseñanza técnica y profesional se han efectuado en los países desarrollados. Los análisis que tienen en cuenta el desequilibrio vinculado a la selección indican en general que la enseñanza profesional mejora las perspectivas de empleo, pero no garantiza forzosamente una mejor remuneración (Adams, 2007a; Bishop y Mañe, 2005; Ryan, 2001). Los datos empíricos obtenidos en Europa indican que los sistemas de aprendizaje reducen el desempleo de los jóvenes y amplían el acceso a profesiones mejor remuneradas (Gangl, 2003; Quintini y otros, 2007). No obstante, los programas tradicionales de aprendizaje suelen llevar la impronta de una fuerte disparidad entre los sexos. En efecto, son muy inferiores sus resultados en lo que respecta a los trabajos, las carreras profesionales y las remuneraciones de las mujeres (Adams, 2007).

En un momento en que los encargados de la elaboración de políticas tratan de afrontar los dos desafíos representados por el desempleo creciente y el desarrollo de una economía cada vez más basada en los conocimientos, se pueden sacar algunas enseñanzas y advertencias importantes de los programas que consiguen mejores resultados.

Reforzar los vínculos entre la educación y los mercados de trabajo. Uno de los puntos fuertes más importantes del sistema dual alemán es el vínculo directo que establece entre la escuela, la experiencia laboral y la enseñanza práctica con cursos profesionales. Las empresas forman a los alumnos para que adquieran competencias adaptadas a sus necesidades y –gracias a la participación de los organismos públicos– al conjunto de la economía. Con un enfoque muy diferente, el sistema japonés ha abierto a los alumnos una vía hacia la formación y el empleo en las empresas. El contraste con la situación existente en Francia y el Reino Unido –dos países donde los vínculos entre la educación y las empresas son mucho más tenues– es muy acusado. En los Estados Unidos, las Career Academies funcionan con arreglo a acuerdos contractuales menos formales, pero también establecen vínculos fuertes entre los alumnos, las empresas y los educadores, combinando las posibilidades concretas de obtener un empleo con una enseñanza profesional y un asesoramiento laboral. Una evaluación rigurosa que tiene en cuenta el desequilibrio vinculado a la selección muestra que los beneficios generados por las

Los resultados de los programas tradicionales de aprendizaje son muy inferiores en lo que respecta a los trabajos, las carreras profesionales y las remuneraciones de las mujeres

Career Academies son importantes, especialmente en lo que respecta al aumento de los ingresos: un 11% por término medio (Kemple y Willner, 2008).

Admitir que los logros del pasado no garantizan el éxito futuro. La rápida evolución económica modifica continuamente el entorno de la enseñanza profesional. El sistema dual alemán está sometido ahora a fuertes presiones, porque el crecimiento ha experimentado una desaceleración en la metalurgia, la ingeniería, y sector del automóvil. El número de nuevas plazas para aprendices está disminuyendo (Alemania, Ministerio Federal de Educación e Investigación, 2006). En Japón, la prolongada recesión de los años noventa –el “decenio perdido”– condujo a las empresas a reducir sus compromisos en favor de la formación y los contratos de trabajo de larga duración. Esto se refleja en la considerable y creciente proporción de jóvenes con trabajos precarios o temporales (OCDE, 2009c). La experiencia de Alemania y Japón permite poner de manifiesto el importante papel desempeñado por el crecimiento económico y la creación de empleos en la creación de una demanda de enseñanza y formación técnica y profesional por parte de los empleadores. También pone de manifiesto la necesidad de que los poderes públicos lleven a cabo una acción para renovar los programas profesionales teniendo en cuenta la evolución de las circunstancias. La importancia de esta tarea ha cobrado mayor peso con la recesión actual.

Replantearse la separación obsoleta entre la enseñanza técnica y profesional y la enseñanza general. Lograr con éxito la inserción en mercados de trabajo basados en el conocimiento y caracterizados por una evolución rápida exige un modo de pensar creador y centrado en la solución de problemas, así como competencias técnicas específicas. Cada vez se admite más que “lo que uno sabe” es menos importante que “lo que uno es capaz de aprender”. Una orientación rígida hacia la formación profesional, sobre todo cuando es precoz, reduce las perspectivas de adquirir competencias flexibles y limita las opciones de las personas. Los alumnos de la enseñanza profesional deben tener una formación escolar suficiente para poder ampliar sus opciones profesionales y los alumnos de la enseñanza general deben tener la oportunidad de adquirir competencias prácticas. Algunas reformas innovadoras están suprimiendo las barreras que separan la enseñanza profesional de la enseñanza general. En la República de Corea, el 75% del currículo de la enseñanza secundaria es común para los alumnos de las ramas generales y las ramas profesionales, lo que les ofrece la posibilidad de pasar de la enseñanza general a la profesional o viceversa (Adams, 2007b). La proporción de alumnos matriculados en la enseñanza profesional a nivel de

secundaria ha disminuido, debido a la mayor prioridad que se ha concedido la enseñanza general para preparar a los alumnos a una especialización postsecundaria²⁹. Otros países, como Australia y Suiza, han revisado sus sistemas de calificación para facilitar una mayor movilidad entre la enseñanza general y profesional (Hoeckel y otros, 2008a; Hoeckel y otros, 2008b).

Crear sistemas de calificación basados en las capacidades, haciendo participar al sector privado. En los mercados de trabajo caracterizados por una evolución tecnológica rápida, los jóvenes necesitan conocimientos especializados para adquirir una amplia gama de competencias. Muchos países están creando o consolidando marcos nacionales de calificación que evalúan a los alumnos sobre la base de sus capacidades generales y les permiten adquirir, en el transcurso de su formación, créditos que son válidos tanto en la enseñanza técnica como en la general (Adams, 2007b; Hoeckel y otros, 2008b; Young, 2005). La participación de las empresas en la creación de un sistema de formación basado en las capacidades es importante, porque están en buena posición para captar las señales transmitidas por el mercado del empleo. En Australia, se han introducido en el último grado de la enseñanza secundaria programas elaborados por las asociaciones empresariales y las autoridades de la educación. Asimismo, algunos organismos nacionales encargados del desarrollo de competencias están agrupando a empleadores, docentes y funcionarios de los ministerios de educación para preparar y aplicar programas educativos adaptados a las necesidades de la industria. Uno de los más importantes desafíos planteados consiste en coordinar a la amplia gama de copartícipes en el seno de un marco administrativo que permita evitar la fragmentación y las duplicaciones.

Integrar los programas de enseñanza profesional en las estrategias nacionales de desarrollo de competencias. Algunos de los modelos que más resultados han dado muestran que una planificación a largo plazo del desarrollo de competencias puede desempeñar un papel esencial para incrementar la productividad, generar crecimiento económico y crear empleos. La República de Corea y Singapur han alineado los programas de enseñanza profesional con las necesidades de los sectores de fuerte crecimiento, identificando los estrangulamientos que se dan en materia de competencias y desplazando gradualmente, al compás del crecimiento económico, el centro de gravedad de la formación desde los centros docentes de secundaria hacia la enseñanza superior e institutos técnicos especializados (Law, 2008; Lee, 2008). Recientemente, Viet Nam ha invertido masivamente en la enseñanza técnica y profesional para mejorar

Cada vez se admite más que “lo que uno sabe” es menos importante que “lo que uno es capaz de aprender”

29. En la República de Corea el porcentaje de alumnos de secundaria matriculado en la enseñanza técnica y profesional ha disminuido constantemente, pasando de un 45% a mediados del decenio de 1990 a un 29% en 2005.

Ningún gobierno puede permitirse el lujo de ignorar la importancia que tienen las competencias y el aprendizaje para luchar contra la pobreza y superar la marginación social

las competencias en la industria ligera. La experiencia del Asia Oriental podría inspirar a otras regiones del mundo en desarrollo, pero no es fácil reproducir las condiciones del éxito (Frederiksen y Tan, 2008). Para reproducirlas, se debe integrar la enseñanza profesional en una política activa de desarrollo industrial, de crecimiento económico rápido, de fortalecimiento de la capacidad del Estado y, sobre todo, de progreso rápido en la expansión de sistemas de enseñanza primaria y secundaria de buena calidad. Dos características específicas del éxito de la enseñanza profesional en el Asia Oriental han faltado en las políticas de muchos países en desarrollo. La primera es el crecimiento económico rápido, que ha provocado una demanda de mano de obra calificada y de recursos para la formación.

Recuadro 2.18: La “perla del sistema” en Singapur

Al contribuir al impulso del desarrollo económico, la superación de la escasez de mano de obra calificada y la reducción de las desigualdades sociales, la enseñanza técnica y profesional ha desempeñado un papel esencial en la transformación de Singapur en un país de altos ingresos con uno de los sistemas educativos más eficaces del mundo. Refiriéndose a la enseñanza técnica y profesional, el ministro de educación de este país ha dicho que el Instituto de Enseñanza Técnica era “la perla más brillante del sistema”.

El Instituto de Enseñanza Técnica se fundó a principios del decenio de 1990 con vistas a responder a las crecientes inquietudes sobre la capacidad del sistema educativo para satisfacer las demandas de una economía más productiva y las necesidades de los jóvenes. Esta institución educativa se creó para los alumnos de la enseñanza general que obtenían resultados insuficientes. Los cursos del instituto son preparados por los poderes públicos y las empresas, que aprecian en grado sumo a sus graduados: en 2007, más del 90% de los alumnos que finalizaron sus estudios obtuvieron un empleo en un plazo de seis meses después de su salida de las aulas. El instituto ha sabido adaptarse a la evolución de la economía con programas innovadores que consisten, en particular, en establecer asociaciones con las empresas multinacionales para crear centros de tecnología en sectores de vanguardia como la automatización industrial, ofrecer certificados conjuntos con empresas como Microsoft y establecer vínculos con instituciones alemanas para la expedición de títulos de tecnología de máquinas.

El mayor éxito del instituto ha sido, probablemente, contrarrestar la estigmatización que pesaba sobre la enseñanza técnica y profesional. Los gobiernos sucesivos, en colaboración con el sector privado, han hecho grandes inversiones en la formación de los docentes, de tal forma que las infraestructuras del instituto son actualmente comparables a las de las universidades del país. Los títulos obtenidos en el instituto pueden servir para pasar a la enseñanza técnica superior por intermedio de centros politécnicos, o para reingresar en la enseñanza académica por conducto de las universidades. El hecho de que el modelo de enseñanza técnica y profesional de Singapur haya triunfado allí donde otros han fracasado se explica porque se ha focalizado en dos objetivos: infundir confianza a los alumnos y combatir la imagen de que la enseñanza técnica y profesional es sinónima de fracaso escolar.

Fuentes: Goh y Gopinathan (2008).

La segunda es que la prestación de servicios de enseñanza técnica y profesional –en algunos países como la República de Corea y Singapur, por ejemplo– se ha integrado en estrategias nacionales más amplias que apuntan al desarrollo industrial, la creación de empleos y el aumento del nivel de vida mediante una elevación del nivel de competencias y de la productividad (Lall, 2001) (Recuadro 2.18).

Conclusión

En el transcurso de los últimos decenios, el surgimiento rápido de economías basadas en el conocimiento, unido a la existencia de un desempleo persistente de los jóvenes y a la marginación de jóvenes carentes de competencias, ha impulsado a los gobiernos a reexaminar y reevaluar la enseñanza técnica y profesional. La crisis económica es otro factor de cambio. Los nacientes modelos de reforma están poniendo en tela de juicio la imagen que tienen los programas de enseñanza profesional de suministrar una educación de segunda categoría.

Los gobiernos tienen que afrontar desafíos muy diversos. Los problemas del sistema dual en Alemania no son los mismos que los de la enseñanza profesional en Etiopía. Como tantos otros ámbitos de la política de educación, los problemas de la enseñanza profesional no se pueden arreglar por las buenas, importando modelos que han dado resultados en otros países. Se deben elaborar políticas a la medida que se adapten a la capacidad de gestión de los poderes públicos, a la situación real del mercado de trabajo y de los sistemas educativos, y a la historia institucional. Es obvio que ningún gobierno puede permitirse el lujo de ignorar la importancia que tienen las competencias y el aprendizaje para propiciar el crecimiento económico, luchar contra la pobreza y superar la marginación social. El objetivo 3 del Marco de Acción de Dakar da una visión para un programa relativo a las competencias y el aprendizaje. Ahora, es necesario que los gobiernos y la comunidad internacional elaboren urgentemente elementos de referencia útiles que permitan medir los progresos y las políticas fiables con vistas a lograr una mayor equidad. □

Alfabetización de los jóvenes y adultos

Objetivo 4. Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.

El analfabetismo de los jóvenes y los adultos es el precio que pagan las poblaciones y los países por los fallos de los sistemas educativos en el pasado. Cuando los individuos acaban sus años de escolaridad sin poseer competencias elementales en lectura, escritura y cálculo, arrastrarán una desventaja a lo largo de toda su vida porque el analfabetismo limitará sus perspectivas sociales y económicas, al mismo tiempo que mermará su autoestima. No obstante, las consecuencias del analfabetismo van más allá del plano personal. Cuando las personas son analfabetas, es la sociedad en su conjunto la que pierde oportunidades de mejorar la productividad, de compartir la prosperidad y de incrementar la participación en la vida política (Fasih, 2008; Kinsella y He, 2009; IEU, 2008a; UNESCO, 2005). Además del costo individual y social que supone, el analfabetismo constituye una violación de los derechos humanos y una degradación global de la condición humana (Maddox, 2008; Oxenham, 2008). Su erradicación es uno de los desafíos más urgentes planteados al desarrollo en el siglo XXI.

La comunidad internacional no ha conseguido solucionar este problema. En el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar el año 2000, los gobiernos se comprometieron a mejorar en un 50% los niveles de alfabetización de los adultos desde entonces al año 2015. Se trataba de un compromiso ambicioso, pero el objetivo era accesible. Por desgracia, se va a distar mucho de alcanzarlo. En un mundo con 759 millones de jóvenes y adultos analfabetos, es evidente que los dirigentes políticos no han dado prioridad a la lucha contra el analfabetismo y no han contraído el compromiso debido con la empresa de la alfabetización. Las numerosas excepciones a esta regla demuestran que habría sido posible obtener resultados mucho mejores y que se puede hacer mucho todavía para acercarse por lo menos al objetivo fijado para 2015. Los mensajes más importantes de la presente sección los siguientes:

- *La alfabetización es uno de los objetivos de la educación que más se ha descuidado.* Los progresos hacia el objetivo de reducir a la mitad el nivel de analfabetismo en 2015 han sido

demasiado lentos y desiguales³⁰. En estos momentos en que ya ha transcurrido más de la mitad del plazo fijado para alcanzar esta meta, las regiones más retrasadas sólo han franqueado entre la mitad y dos tercios del camino que les queda por recorrer. Habida cuenta de las tendencias actuales, en 2015 habrá todavía en el mundo 710 millones de analfabetos. La situación real evidenciada por el seguimiento de los progresos está muy clara: si no se hace nada para acelerar el ritmo, los objetivos fijados para 2015 no se alcanzarán.

- *Es posible progresar con mayor rapidez.* Varios países han demostrado que con políticas eficaces se puede progresar más rápidamente hacia el objetivo de la alfabetización de los adultos. La Misión Nacional de Alfabetización de la India y el Programa Brasil Alfabetizado son dos muestras del fuerte compromiso en favor de la alfabetización que pueden contraer los dirigentes políticos. Varios países han elaborado programas muy innovadores gracias a asociaciones establecidas entre las comunidades, los gobiernos y agrupaciones no gubernamentales. Una mejor financiación y una renovación de los esfuerzos para llegar a los adultos de más edad son dos condiciones esenciales para acelerar los progresos.
- *Es necesario realizar más esfuerzos para superar la desventaja heredada en materia de alfabetización.* Aunque la disparidad entre los sexos se está reduciendo, sigue siendo muy considerable en este ámbito, ya que las mujeres representan todavía casi las dos terceras partes de los analfabetos del mundo. El fracaso en la empresa de contrarrestar las disparidades entre los sexos y, en un plano más general, las desigualdades basadas en la riqueza, la región, la pertenencia étnica y el idioma, está frenando los progresos.

La presente sección consta de dos partes. En la primera se esboza un panorama de la situación en que se encuentra la alfabetización en el mundo y se presenta la situación existente después del Foro de Dakar. Con la mirada puesta en 2015, esta parte también presenta una proyección de las tendencias actuales para indicar en qué punto se encontrará el mundo, en ese año, en lo referente a la realización del objetivo de mejorar en un 50% los niveles de alfabetización de los adultos. En la segunda parte se examinan algunos de los países que están progresando y se señalan qué planteamientos están dando resultados notables.

30. Los progresos hacia el objetivo de mejorar en un 50% los niveles de alfabetización de los adultos se miden sobre la base de la tasa de analfabetismo, de conformidad con la formulación inicial de este objetivo que efectuó la Conferencia de Jomtien en 1990. La tasa de analfabetismo de los adultos se calcula sustrayendo de 100 la tasa de alfabetización de los adultos.

La alfabetización es uno de los objetivos de la educación que más se ha descuidado

Progresos realizados desde el Foro de Dakar

El sentido exacto del término “alfabetización” sigue siendo objeto de arduos debates entre los especialistas (Benavot, 2008; Fransman, 2005). A diferencia de las dicotomías simples utilizadas en otros ámbitos –por ejemplo el “estar escolarizado” o “no estar escolarizado”– no existe una línea divisoria clara entre las personas alfabetizadas y las analfabetas. En todas las sociedades, la alfabetización es un proceso continuo, y los individuos que sólo han adquirido competencias frágiles de lectura, escritura y cálculo en su juventud, pueden perderlas en la edad adulta. Los debates académicos sobre el significado exacto de la palabra no deben impedir que se esboce una descripción de sentido común de lo que representa el analfabetismo para las personas que lo padecen.

Hace más de medio siglo, la UNESCO dio la siguiente definición: “se considera alfabetizada a la persona que sabe leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado breve y sencillo relacionado con su vida diaria” (UNESCO, 1958, pág. 3). Más recientemente la Campaña Mundial por la Educación amplió esta definición básica de la siguiente manera: “la alfabetización consiste en adquirir y aplicar compe-

tencias de lectura, escritura y cálculo, que conducen al desarrollo de una ciudadanía activa, a una mejora de la salud y de los medios de existencia, y a la igualdad entre los sexos” (Campaña Mundial por la Educación y Ayuda en Acción, 2005, pág. 13). La combinación de estas dos definiciones generales permite captar la realidad del analfabetismo: una situación que priva a los individuos de oportunidades.

Esta situación es la de una gran parte de la población joven y adulta del mundo, y en particular de las mujeres en los países en desarrollo. Aunque todas las regiones estén afectadas por esta plaga, hay un grupo relativamente reducido de países muy poblados que se destaca por su gran número de analfabetos.

La plaga del analfabetismo perdura

Se estima que cerca de 759 millones de adultos –esto es, el 16% de la población mundial de 15 años o más– no poseen las competencias elementales en lectura, escritura y cálculo que se necesitan para la vida diaria (Cuadro 2.6). Más de la mitad de esos analfabetos viven en el Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana concentra el 20%. El legado de la disparidad entre los sexos en la educación lo ilustra el hecho de que casi los dos tercios de los adultos analfabetos son mujeres (véase Anexo, Cuadro Estadístico 2).

En el mundo hay cerca de 759 millones de adultos que no poseen las competencias elementales en lectura, escritura y cálculo que se necesitan para la vida diaria

Cuadro 2.6: Tasas de analfabetismo de los adultos –personas de 15 años y más– y número de adultos analfabetos, por región (2000-2007)¹

	Tasas de analfabetismo (en %) ²	Número de analfabetos (en millones)
Mundo	16	759
Países en desarrollo	20	752
Países desarrollados	0,7	5
Países en transición	0,6	1
África Subsahariana	38	153
Estados Árabes	29	58
Asia Central	1	0,7
Asia Oriental y el Pacífico	7	108
Asia Oriental	7	106
Pacífico	7	2
Asia Meridional y Occidental	36	391
América Latina y el Caribe	9	36
Caribe	25	3
América Latina	9	33
América del N./ Europa Occ.	0,6	4
Europa Central y Oriental	2	8

Notas: La población utilizada para calcular el número de analfabetos procede de la revisión de las estimaciones de la División de Población de las Naciones Unidas efectuada en 2006. Para los países cuyos datos de alfabetización han sido observados a nivel nacional, la población utilizada es la que corresponde al año del censo o la encuesta correspondiente.

1. Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado. Véase la versión web de la introducción a los cuadros estadísticos para explicaciones más amplias sobre las definiciones de la alfabetización en el plano nacional, los métodos de medición, las fuentes de datos y los años a los que éstos corresponden.

2. La tasa de analfabetismo se ha calculado sustrayendo de 100 la tasa de alfabetización.

Fuente: Anexo, Cuadro Estadístico 2.

Gráfico 2.29: Fuerte concentración de los adultos analfabetos en un reducido número de países muy poblados

Los diez países con mayor número –en millones– de adultos analfabetos –personas de 15 años y más–



En cifras absolutas, los adultos analfabetos se concentran sobre todo en un reducido grupo de países muy poblados (Gráfico 2.29). Hay 20 países en los que vive el 80% de la población analfabeta mundial, y Bangladesh, China, la India y Pakistán concentran la mitad del total de los analfabetos del mundo. Los datos presentados en esta sección ilustran cómo el analfabetismo se concentra en los países en desarrollo. Esto no debe desviar la atención de los graves problemas que se plantean en los países ricos, donde existen importantes bolsas de analfabetismo que se corresponden con esquemas más amplios de marginación económica y social (Recuadro 2.19).

Las cifras absolutas ocultan diferencias en la incidencia del analfabetismo. El Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana tienen tasas de analfabetismo elevadas: uno de cada tres adultos de esas dos regiones no sabe leer ni escribir (Cuadro 2.6). Las tasas de analfabetismo superan el 50% en 12 países del África Subsahariana y, dentro de este grupo, hay cuatro –Burkina Faso, Guinea, Malí y Níger– en los que el 70% de la población adulta es analfabeta (Gráfico 2.30). En la región de los Estados Árabes esa proporción se cifra en un 33% aproximadamente. Las disparidades entre los sexos contribuyen considerablemente al aumento de las tasas de analfabetismo de los adultos en estas tres regiones (véase Anexo, Cuadro Estadístico 2). Por ejemplo:

- En Afganistán, el 87% de las mujeres y el 57% de los hombres en edad adulta eran analfabetos en el año 2000.
- En el Chad, Etiopía y Malí las probabilidades de que las mujeres sean analfabetas son 1,5 veces superiores a las de los hombres.
- En Argelia y el Yemen, las tasas de analfabetismo de las mujeres son dos veces más elevadas que las de los hombres.

Contrariamente a lo que se suele pensar, la relación entre los ingresos medios y el analfabetismo es muy variable. El ingreso medio en Egipto y Ecuador es similar, pero la tasa de alfabetización del primer país se cifra en un 66% y la del segundo en un 84%. Argelia dispone de un ingreso medio muy superior al de Bolivia, pero su tasa de alfabetización de los adultos es inferior. En estos dos casos, las disparidades entre los sexos explican en gran parte esa discrepancia (véase Anexo, Cuadro Estadístico 2).

Los contrastes entre los perfiles nacionales de la alfabetización indican la existencia de problemas distintos en materia de políticas. Muchos países del África Subsahariana y del Asia Oriental y Occidental,

Recuadro 2.19: Insuficiencias de la alfabetización en los países ricos

Si el analfabetismo representa un grave problema en los países pobres, en los países ricos también existen focos importantes de penuria de educación. Muchos adultos no poseen las competencias funcionales en lectura, escritura y cálculo que son necesarias para buscar un empleo, leer el periódico o comprender documentos –relativos a la vivienda, la salud o la educación de sus hijos– que tienen una importancia en su vida.

- En Francia, se estima que el 9% de las personas con edades comprendidas entre 18 y 65 años carecen de competencias básicas en lectura, escritura y cálculo, y de otras competencias esenciales para desenvolverse en situaciones corrientes de la vida diaria.
- En los Países Bajos, un millón y medio de adultos –un millón de los cuales son nativos de lengua neerlandesa– están catalogados como analfabetos funcionales, lo cual significa que no disponen de recursos necesarios para tratar información básica.
- En los Estados Unidos, el 14% de la población carece de las competencias necesarias en lectura, escritura y cálculo para desenvolverse en situaciones corrientes de la vida diaria como entender los artículos de los periódicos o las instrucciones de uso de objetos y servicios. Un 12% aproximadamente carece de las competencias necesarias para rellenar un impreso de candidatura para un empleo o entender el contenido de las etiquetas de productos alimentarios y medicamentos. Más de uno de cada cinco estadounidenses –esto es, un 22% de la población– poseen competencias en cálculo “inferiores al nivel elemental” y no están en condiciones de calcular el saldo de su talonario de cheques, ni de averiguar en un folleto publicitario cuál es el monto de los intereses de un préstamo.
- En Inglaterra (Reino Unido), 1,7 millones de personas –esto es, el 5% de la población con edades comprendidas entre 16 y 65 años– obtienen en los exámenes correspondientes al plan de estudios nacional resultados inferiores a los que normalmente deben obtener los niños de siete años; y 5,1 millones de personas del grupo de edad en cuestión obtienen resultados inferiores a los que normalmente deben obtener los niños de 11 años.

En los países ricos, los problemas en materia de alfabetización se suelen concentrar en zonas con desventajas sociales agudas, en grupos de emigrantes y en familias pobres. El analfabetismo es un factor determinante de la escasa remuneración salarial, la inseguridad del empleo y la exclusión social.

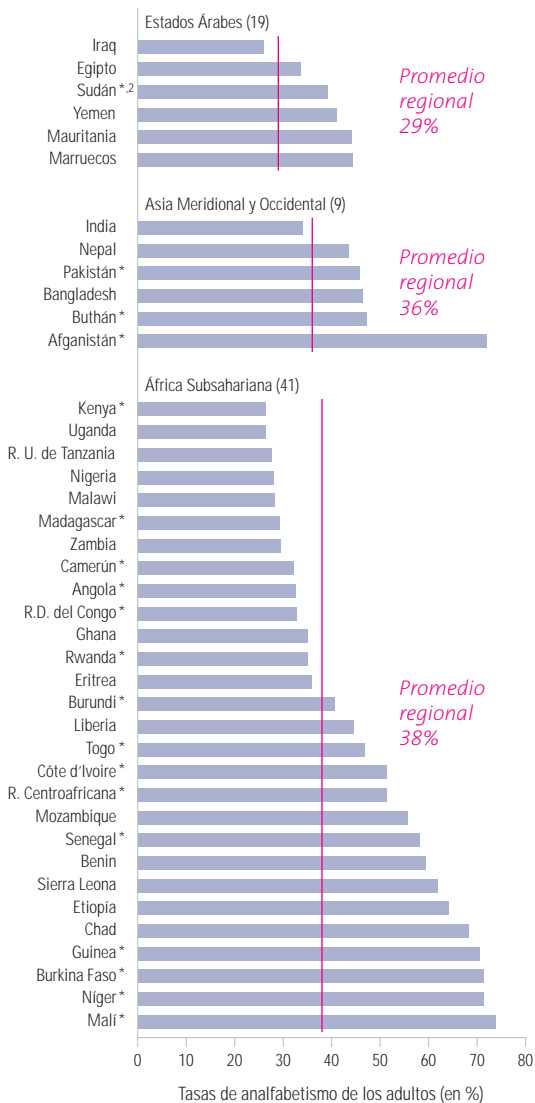
Fuentes: Burd-Sharps y otros (2008); National Agency to Fight Illiteracy (2007); National Literacy Trust (2009); Reading and Writing Foundation (2009).

así como de algunas partes de la región de los Estados Árabes, tienen que ofrecer más posibilidades de alfabetización a una gran parte de su población adulta y deben lograr también que los jóvenes dejen la escuela pertrechados con competencias básicas en materia de lectura, escritura y cálculo. En Brasil e Indonesia, dos países donde el analfabetismo afecta a un 10% o menos de la población adulta, los encargados de la elaboración de políticas tienen que afrontar todavía la tarea de llevar la educación a grupos de individuos muy marginados, muchos de los cuales viven en zonas apartadas.

Medir la alfabetización no es una ciencia exacta. Las estimaciones nacionales se establecen generalmente sobre la base de censos y encuestas de hogares, en los que se pide a las personas que

Gráfico 2.30: En los países en desarrollo, de cada 4 adultos hay entre 1 y 3 que son analfabetos

Tasas de analfabetismo de los adultos –personas de 15 años y más– en países de regiones donde éstas son iguales o superiores al 25% (2000-2007)¹



Nota: Para los países señalados con un asterisco (*) se han utilizado los datos sobre la alfabetización observados a nivel nacional. Para los demás países se han utilizado las estimaciones del IEU. Estas estimaciones se han efectuado con arreglo al modelo de proyección global de la alfabetización por grupo de edad específico del IEU. Les cifras entre paréntesis situadas después del nombre de las regiones indican el número de países de éstas sobre lo que se ha podido disponer de datos publicables.

1. Los datos corresponden al año disponible más reciente del período especificado.

Véase la versión web de la introducción a los cuadros estadísticos para explicaciones más amplias sobre las definiciones de la alfabetización en el plano nacional, los métodos de medición, las fuentes de datos y los años a los que éstos corresponden.

2. Los datos no comprenden la totalidad de las regiones geográficas.

Fuente: Anexo, Cuadro Estadístico 2.

El mundo dista mucho de ir por buen camino para alcanzar el objetivo de mejorar en un 50% los niveles de alfabetización de los adultos de aquí a 2015

indiquen si saben leer y escribir, o no. Teniendo en cuenta que la noción de alfabetización es específica, en función de la cultura y del contexto de que se trate, el vocablo en sí mismo puede tener significados diferentes, según las personas (Recuadro 2.20). Las encuestas nacionales carecen a menudo de datos representativos con respecto a las categorías de población difíciles de alcanzar o a las personas que viven en asentamientos informales (Fransman, 2005; IEU, 2008a). Teniendo en cuenta que el nivel de alfabetización de esos grupos es muy posiblemente más bajo que el de los demás sectores de la población, es probable que el número de analfabetos se haya subestimado (Aderinoye y Rogers, 2005).

Situación actual

El mundo dista mucho de ir por buen camino para alcanzar el objetivo de mejorar en un 50% los niveles de alfabetización de los adultos de aquí a 2015. Si no se lleva a cabo una campaña internacional concertada para dar prioridad a la alfabetización, hay escasas posibilidades de que se pueda alcanzar este objetivo. Sin embargo, la experiencia de algunas naciones –y de algunos programas de determinados países– demuestra que se puede hacer mucho en un lapso de tiempo relativamente reducido.

En los países en desarrollo, las tasas de alfabetización de los adultos han ido aumentando a medida que salían de la escuela nuevas generaciones de escolares. Cuando aumenta el número de niños escolarizados y el de los que salen de la escuela en posesión de competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, las tasas de alfabetización aumentan inevitablemente. Los programas de alfabetización también han desempeñado un papel positivo en algunos países. Entre el periodo 1985-1994 y el periodo 2000-2007, la población adulta analfabeta del mundo disminuyó en un 13%. Teniendo en cuenta que en ese mismo lapso de tiempo el crecimiento demográfico hizo aumentar la población mundial en un 30% aproximadamente, el resultado neto es claramente positivo. Los niveles de alfabetización de los adultos aumentaron con mayor rapidez que en el decenio de 1990 (Qiao, 2007). Las tasas de alfabetización de los adultos aumentaron en un 10%, hasta alcanzar la proporción de 84% en el periodo 2000-2007.

Este panorama globalmente positivo oculta hechos menos alentadores (Gráfico 2.31). La disminución del número de adultos analfabetos en los países en desarrollo se concentró casi exclusivamente en la región del Asia Meridional y el Pacífico. En el Asia Meridional y Occidental, el crecimiento demográfico contrarrestó la disminución del número de adultos analfabetos. En el África Subsahariana, el número de analfabetos aumentó en 19,5 millones. En la región de los Estados Árabes también se registró un aumento. En algunos países aumentó muy considerablemente –en cifras absolutas– el número de adultos analfabetos: más de un millón en Burkina Faso, Filipinas, la República Unida de Tanzania, Senegal y Viet Nam; y cuatro millones en Bangladesh y Etiopía (véase Anexo, Cuadro Estadístico 2).

La idea de que los países son impotentes para luchar contra el analfabetismo de los adultos ha sido refutada por la experiencia de las naciones que han conseguido progresos rápidos. A continuación, se proporcionan algunos ejemplos de cambios positivos ocurridos entre el periodo 1985-1994 y el periodo 2000-2007:

Recuadro 2.20: Una nueva generación de estadísticas sobre la alfabetización

Los problemas planteados desde hace mucho tiempo por los datos relativos a la alfabetización se están tratando de resolver con nuevos métodos. Un ejemplo destacado a este respecto es el Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización (LAMP).

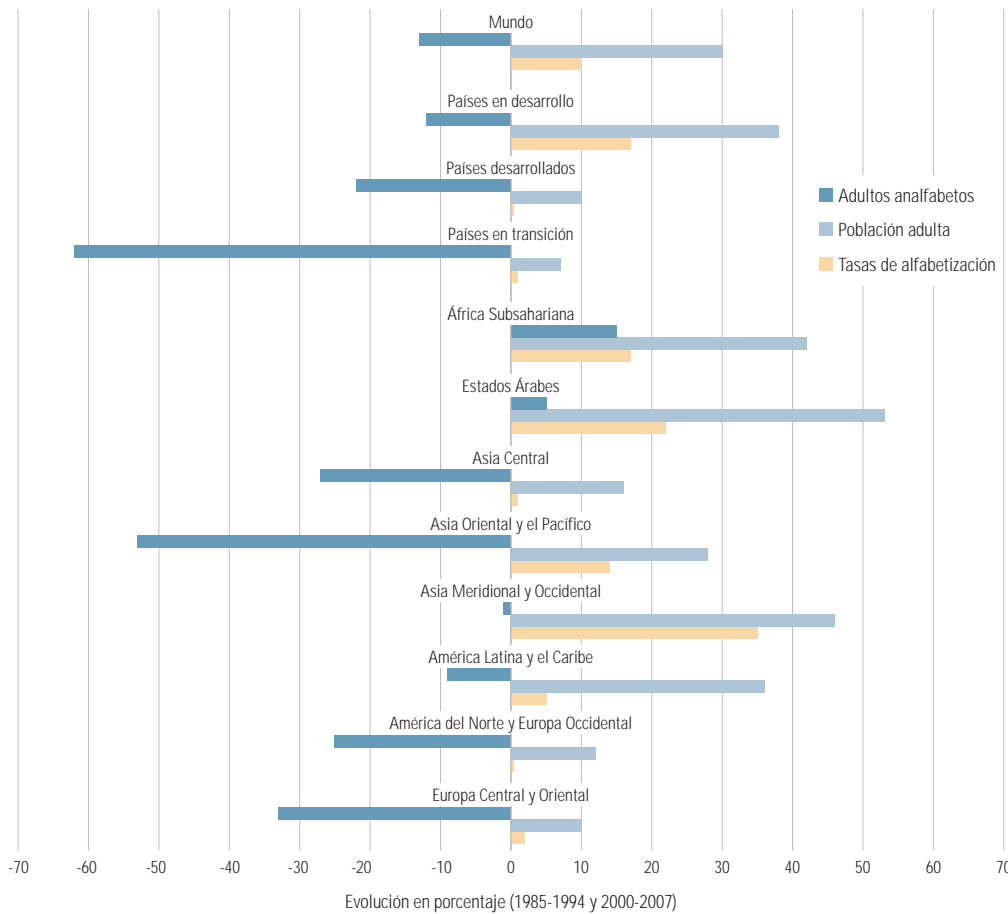
Los métodos convencionales de medición del analfabetismo suelen ser fundamentalmente erróneos. Pedir a la gente que indique si sabe leer y escribir no presenta mucha utilidad para evaluar sus capacidades reales. Asimismo, efectuar tests de alfabetización que se refieren a palabras, objetos y experiencias que no guardan relación alguna con la vida de las personas encuestadas puede conducir a subestimar el nivel de sus conocimientos.

El método del LAMP consiste en efectuar tests de alfabetización recurriendo a tres medios: textos continuos (en prosa), textos no continuos (documentos) y elementos numéricos. Los resultados reflejan la continuidad de los conocimientos adquiridos y los tests se conciben de manera que sean pertinentes para los encuestados. Los datos obtenidos en los tests están destinados a facilitar las comparaciones a nivel nacional e internacional. Preparadas por el IEU y efectuadas por intermedio de los ministerios de educación, las encuestas del LAMP se hallan en fase experimental en varios países.

Fuente: IEU (2009c; 2009d).

Gráfico 2.31: El número de adultos analfabetos disminuye a pesar del crecimiento demográfico

Evolución del número de adultos analfabetos –personas de 15 años y más–, de las tasas de alfabetización y de la población, por región (1985-1994 y 2000-2007)¹



Las tasas de alfabetización de los adultos aumentaron en un 10%, hasta alcanzar la proporción de 84% en el periodo 2000-2007

Notas: La población utilizada para calcular el número de analfabetos procede de la revisión de las estimaciones de la División de Población de las Naciones Unidas efectuada en 2006. Para los países cuyos datos de alfabetización han sido observados a nivel nacional, la población utilizada es la que corresponde al año del censo o la encuesta correspondiente. Para los países sobre los que existen estimaciones del IEU, las poblaciones utilizadas son las que corresponden a 1994 y 2007.

1. Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado.

Fuente: Anexo, Cuadro Estadístico 2.

Burkina Faso y Chad han duplicado y casi triplicado, respectivamente, sus tasas de alfabetización

- Una gran parte de la reducción del analfabetismo en el Asia Oriental se debe a China. El número de adultos analfabetos disminuyó en 114 millones, o sea en un 62%, entre los dos periodos de referencia. Entre 1990 y 2000 el número de adultos alfabetizados aumentó en cuatro millones por término medio (NCEDR, 2008).
- La India, el país del mundo que cuenta con la población analfabeta más numerosa del mundo, ha realizado progresos. En el periodo 1985-1994, algo menos del 50% de los adultos sabían leer y escribir. Ese porcentaje supera hoy el 75%. Teniendo en cuenta que la población adulta aumentó en un 45% en ese lapso de tiempo, el avance registrado es real. Esto induce a pensar que la campaña de alfabetización total lanzada en este país bajo los auspicios de la Misión Nacional de Alfabetización ha podido surtir efectos (India, Ministerio de Fomento de Recursos Humanos y Universidad de Planificación y Administración de la Educación, 2008).
- En muchos países del África Subsahariana, las tasas de alfabetización de los adultos experimentaron un aumento muy acusado. Burkina Faso y Chad, dos países con tasas de alfabetización que figuraban entre las más bajas del mundo, han duplicado y casi triplicado, respectivamente estas tasas.
- Varios países de la región de los Estados Árabes realizaron progresos importantes. En Egipto, la tasa de alfabetización de los adultos pasó del 44% al 66% y en el Yemen del 37% al 59%.

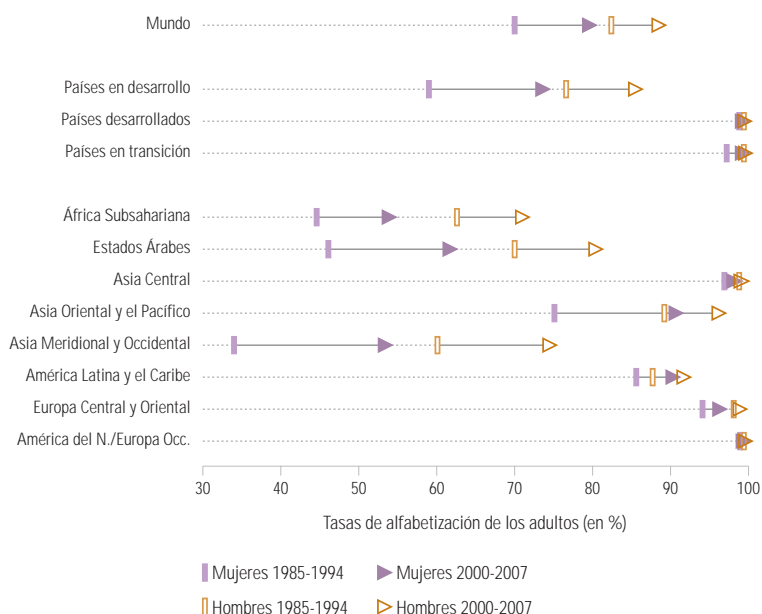
La paridad entre los sexos mejora

El incremento de la alfabetización ha ido acompañado por una reducción de las disparidades entre los sexos. Han emprendido el camino que conduce a la paridad muchos países que partían, en general, de un nivel bastante bajo y con disparidades importantes entre las tasas de alfabetización de las mujeres y las de los hombres.

De los 79 países sobre los que se dispone de datos, solamente ocho no mejoraron la paridad entre los sexos³¹. En Bangladesh, Burkina Faso, Burundi, Malawi, Nepal y el Yemen, las tasas de alfabetización de la mujer se multiplicaron por dos o por tres y aumentaron a un ritmo dos veces más rápido que las de los hombres. Habida cuenta de que las disparidades en alfabetización de los adultos denotan la evolución de la educación básica, este proceso de mejora refleja una disminución de la disparidad entre los sexos en ese nivel de educación. Entre los dos periodos de referencia, el número de mujeres adultas alfabetizadas aumentó en un 14%, mientras que en el caso de los varones adultos ese aumento se cifró en un 7% (véase Anexo, Cuadro Estadístico 2).

Gráfico 2.32: Las mujeres tienen que recorrer un largo trecho para alcanzar las tasas de alfabetización de los hombres, debido a su gran retraso actual

Tasas de alfabetización de los adultos –personas de 15 años y más–, por región y por sexo (1985-1994 y 2000-2007)¹



1. Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado.
Fuente: Anexo, Cuadro Estadístico 2.

Conviene situar esta tendencia positiva en su contexto. Aunque vayan ganando terreno, las mujeres parten de un nivel muy bajo en muchos países. Las disparidades entre los sexos siguen siendo muy profundas y, además, la proporción de mujeres en el número total de analfabetos ha experimentado un leve aumento. El proceso de convergencia entre los sexos parte, por consiguiente, de niveles muy desiguales (Gráfico 2.32). En las tres regiones con tasas de alfabetización más bajas y con mayores disparidades entre los sexos –los Estados Árabes, el Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana– las tasas de alfabetización de las mujeres adultas en el periodo 2000-2007 eran todavía inferiores al promedio de alfabetización de los hombres en el periodo 1985-1994. Si esta tendencia perdura, las mujeres del Asia Meridional y Occidental necesitarán unos 56 años para recuperar su retraso con respecto a los hombres.

La convergencia entre los sexos en la alfabetización de adultos progresa a ritmo diferente, según de los países de que se trate. A este respecto se pueden comparar las experiencias, muy distintas, de

31. El Índice de Paridad entre los Sexos (IPS) disminuyó en Ecuador, Etiopía y Zambia. En Botswana, el IPS mejoró, pasando de 1,09 a 1,00. Maldivas, Panamá, Seychelles y Uruguay, que ya habían alcanzado la paridad entre los sexos en el periodo 1985-1994, la mantuvieron en el periodo 2000-2007 (véase Anexo, Cuadro Estadístico 2).

Bangladesh y de la India. En Bangladesh, la tasa de analfabetismo de las mujeres de 25 a 34 años es un 32% superior a la de los hombres del mismo grupo de edad. Esta diferencia refleja las disparidades entre los sexos que prevalecían en el sistema educativo cuando esa generación iba a la escuela primaria. Actualmente, en Bangladesh no existe disparidad entre los sexos en el grupo de población con edades comprendidas entre 15 y 24 años. En la India, aunque la diferencia entre hombres y mujeres se ha reducido, las mujeres de 15 a 24 años de edad siguen teniendo todavía dos veces más probabilidades de ser analfabetas que los hombres de ese mismo grupo de población. En la región de los Estados Árabes, Marruecos ha registrado progresos rápidos en la alfabetización a cada generación de escolares, pero ha tenido mucho menos éxito en la reducción de la disparidad entre los sexos, tal como lo pone de manifiesto la comparación con China (Gráfico 2.33).

La mejora del acceso a la educación de una generación a otra es uno de los factores de incremento de los niveles de alfabetización. En casi todos los países, las tasas de alfabetización de los adultos jóvenes (personas de 15 a 24 años) son más altas que las tasas medias del conjunto de la población adulta (personas de 15 años o más). En el periodo 2000-2007, en la región de los Estados Árabes, el Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana, las tasas de alfabetización de los jóvenes eran superiores en una proporción del 16% al 24% a las tasas medias del conjunto de la población adulta (véase Anexo, Cuadro Estadístico 2). Las disparidades entre los grupos de edad son especialmente acusadas en algunos países como Botswana, Eritrea, la República Islámica del Irán, Nigeria y Sri Lanka, donde la proporción de analfabetos en el conjunto de la población adulta es por lo menos dos veces superior a la que se observa en la población de adultos jóvenes.

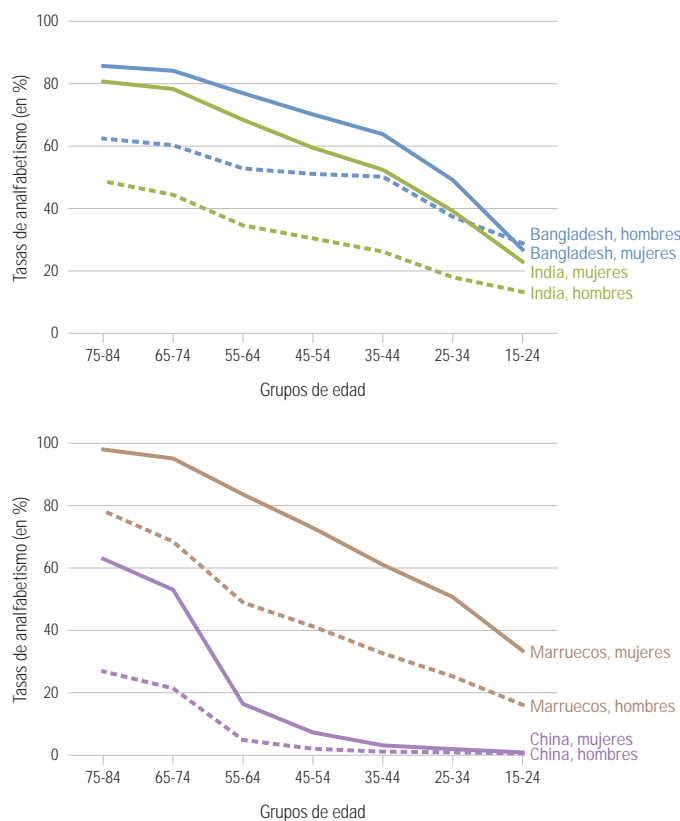
El analfabetismo refleja desventajas más generales

Las estadísticas nacionales de alfabetización pueden proporcionar una visión de la situación media de los países enmascarando disparidades que pueden existir dentro de ellos, ya que el analfabetismo puede combinarse con otros factores como el nivel de ingresos, el grado de instrucción de los padres, la pertenencia étnica, el idioma y la discapacidad. Aunque las mujeres suelen hallarse en situación de desventaja sistemática, las disparidades entre los sexos son amplificadas por estructuras de desventaja y marginación de más vasto alcance.

Bajos ingresos. Los adultos de las familias más pobres tienen muchas más probabilidades de ser analfabetos que los demás. En Guatemala, el 60%

Gráfico 2.33: Experiencias desiguales en la reducción del analfabetismo y de la correspondiente disparidad entre los sexos en cuatro países

Perfil del analfabetismo en un grupo de países, por grupo de edad y sexo (2007)



Fuente: Base de datos del IEU.

de los adultos que viven en la extrema pobreza y el 42% de los que viven en una pobreza no extrema son analfabetos, mientras que en el caso de los adultos con más medios económicos ese porcentaje se cifra en un 17% (Porta Pallais y Laguna, 2007). En Bangladesh, la tasa de alfabetización de las familias más acomodadas asciende a un 76%, en cambio la de las familias más pobres se cifra en un 28% (Bangladesh, Ministerio de Planificación, y UNESCO Bangladesh, 2008).

Pertenencia étnica, idioma y desventajas vinculadas a grupos determinados. Los niveles de alfabetización de los grupos lingüísticos minoritarios y los pueblos indígenas suelen ser mucho más bajos que los demás. En Viet Nam, la tasa de alfabetización de la población mayoritaria, los kinh, se cifra en un 94%, mientras que la de las minorías étnicas alcanza sólo un 72% (Daswani, 2005). En Perú, el analfabetismo abunda más entre las personas de lenguas indígenas. El 21% de los adultos que hablan esas lenguas son analfabetos, mientras que ese porcentaje sólo alcanza un 4% entre los que hablan español (Cueto y otros, 2009). En el Asia Meridional, las diferencias que se dan en materia de alfabetización entre las castas inferiores y superiores son

Si persiste la tendencia actual, las mujeres del Asia Meridional y Occidental van a necesitar unos 56 años para recuperar su retraso con respecto a los hombres

acusadas. En Nepal, las disparidades que se dan entre las castas son incluso más importantes que las que se observan entre las familias de diferentes niveles de ingresos y entre los sexos (Nepal, Ministerio de Educación y Deporte, y UNESCO Katmandú, 2007).

Disparidades relacionadas con el lugar de domicilio. El analfabetismo tiende a ser más importante en las regiones más pobres, las zonas rurales y las barriadas urbanas miserables. Las disparidades regionales reflejan a menudo el mapa de la pobreza de un país. En Brasil, por ejemplo, algunos de los Estados federados más pobres del Nordeste –Alagoas, Maranhão, Paraíba y Piauí– tienen niveles de analfabetismo dos veces más elevados que los de los Estados del Sudeste (Universidad George Washington, 2006). En la India, las diferencias regionales van desde la tasa de analfabetismo casi nula del Estado de Mizoram hasta la tasa de analfabetismo del 50% registrada en el Rajasthán (India, Ministerio de Fomento de Recursos Humanos y Universidad de Planificación y Administración de la Educación, 2008). Las zonas rurales acusan frecuentemente un gran retraso con respecto a las zonas urbanas (Kinsella y He, 2009).

En Pakistán, las tasas de alfabetización en las zonas urbanas son dos veces más altas que el promedio observado en las zonas rurales. En las ciudades, el analfabetismo tiende a concentrarse en las zonas de hábitat informal, que se caracterizan por su alto nivel de pobreza (Pakistán, Ministerio de Educación, 2008).

Ninguna de estas desventajas se da por separado. El hecho de ser mujer es un indicador prácticamente universal de un nivel medio de alfabetización más bajo en muchos países de la región de los Estados Árabes, así como en la mayor parte del Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana. La desventaja vinculada a la disparidad entre los sexos la exacerban la pobreza, el lugar de domicilio y la pertenencia étnica (Gráfico 2.34). En Filipinas, la disparidad en materia de ingresos es particularmente acusada: el promedio de las tasas de alfabetización de las mujeres de las familias más pobres se cifra en un 65%, mientras que el de las mujeres de familias más acomodadas alcanza el 96%. En Sudáfrica, prácticamente la totalidad de las adultas jóvenes de raza blanca saben leer y escribir, mientras que el porcentaje de las mujeres de raza negra alfabetizadas se cifra solamente en un 70%. En México, las mujeres que solamente hablan una lengua indígena tienen 15 veces más probabilidades de ser analfabetas que las que sólo hablan español, y la tasa de alfabetización de las mujeres que no saben español sólo alcanza la cifra del 5%. En Camboya,

la tasa de alfabetización de las mujeres que viven en la provincia de Rattanak Kiri, poblada predominantemente por tribus indígenas montañosas, apenas supera el tercio de la tasa observada en las mujeres de Phnom Penh, la capital.

Perspectivas de alcanzar el objetivo fijado para 2015

Las tendencias actuales de la alfabetización de los adultos no van a hacer posible que se alcance el objetivo fijado para 2015³². El ritmo de los progresos ha sido tan lento que el objetivo es inalcanzable. Incluso en el mejor de los casos, los niños que lleguen alfabetizados a la edad adulta en los cinco próximos años no serán lo suficientemente numerosos como para reducir en un 50% el nivel del analfabetismo. Si la tendencia actual persiste, se distará mucho de cumplir el compromiso contraído en Dakar.

Las proyecciones efectuadas para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010* proporcionan una estimación aproximada de la magnitud del déficit: de aquí a 2015, la tasa de analfabetismo de los adultos habrá disminuido en las tres regiones donde es más alta, pero seguirá cifrándose en una proporción del 29% al 34%. Esto quiere decir que sólo se habrá recorrido entre la mitad y dos tercios de la distancia que es preciso cubrir para alcanzar el objetivo de reducir el nivel de analfabetismo en un 50%.

Ese déficit entraña un costo humano evidente. Si persiste la trayectoria actual, en 2015 habrá 710 millones de adultos –esto es, un 13% de los adultos del mundo entero– que seguirán desprovistos de competencias elementales en lectura, escritura y cálculo. A nivel regional, la distancia que media entre el objetivo y los resultados previstos en las proyecciones es mucho más acusada en el caso del Asia Meridional y Occidental, el África Subsahariana y los países de la región de los Estados Árabes (Gráfico 2.35). El hecho de fallar el objetivo fijado en Dakar con respecto a la alfabetización de los adultos se traducirá en déficits muy importantes en muchos países. En la India, si persisten las tendencias actuales, 81 millones de personas que deberían haber sido alfabetizadas seguirán siendo analfabetas en 2015. Por su parte, Bangladesh contará con 16 millones de analfabetos suplementarios que deberían haber sido alfabetizados con arreglo a los objetivos establecidos para 2015³³. En el África Subsahariana, Mozambique registrará un déficit de 2,6 millones de personas sin alfabetizar, calculado en base al objetivo de reducción del analfabetismo establecido en función de los datos correspondientes a 1997 (IEU, 2009d).

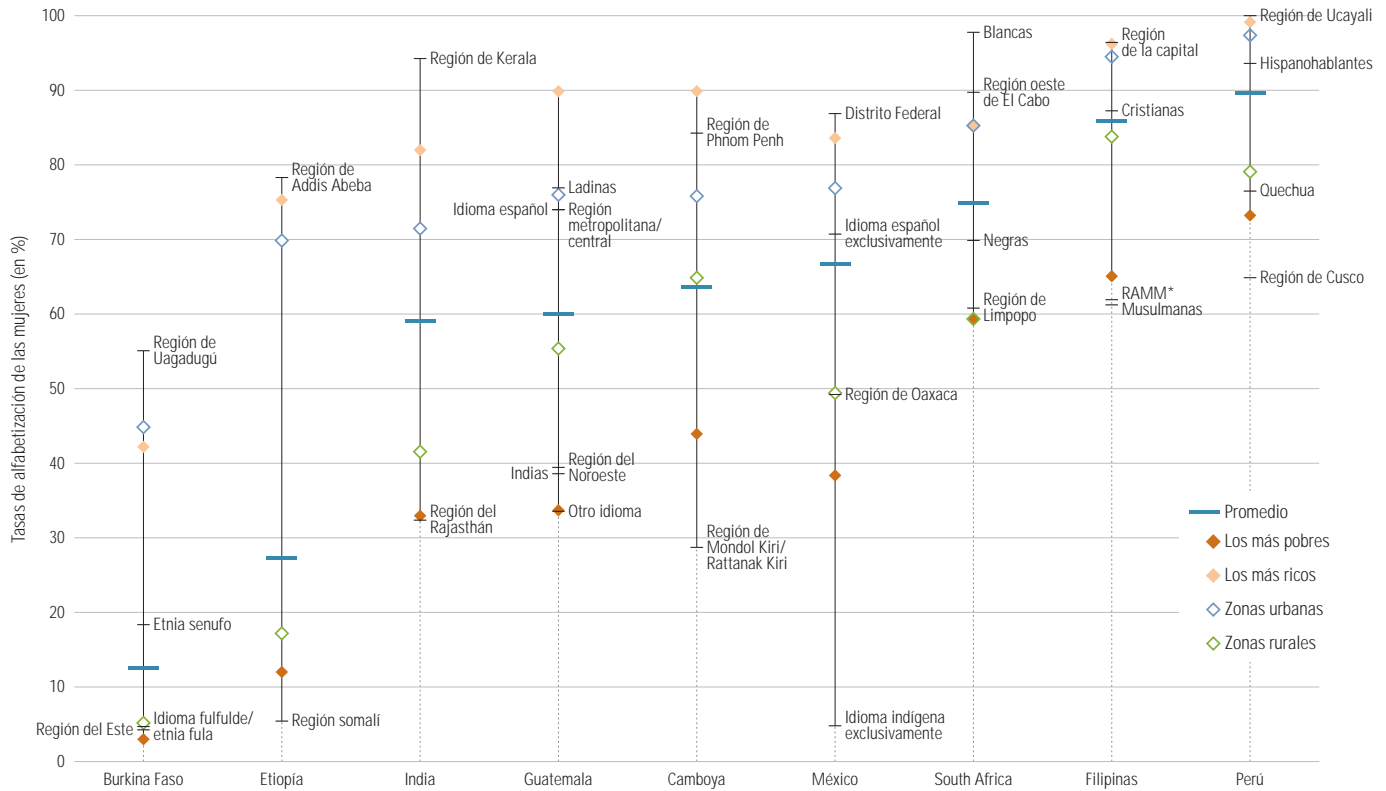
Si persiste la trayectoria actual, en 2015 habrá 710 millones de adultos que seguirán desprovistos de competencias elementales en lectura, escritura y cálculo

32. Véase, en la nota del Gráfico 2.35, el método utilizado para medir el objetivo de la alfabetización.

33. Los objetivos relativos a Bangladesh y la India se han establecido recurriendo a las estadísticas de alfabetización de la base de datos del IEU correspondientes a 2001.

Gráfico 2.34: Dentro de los países, las tasas de alfabetización de la mujer dependen de factores socioeconómicos y geográficos

Tasas de alfabetización de las mujeres adultas (de 18 años y más), por zona, pertenencia étnica, ingresos, idioma, religión o región, en un grupo de países (último año disponible)



Notas: Los datos relativos a Burkina Faso (2003), Camboya (2005), Etiopía (2005), Guatemala (1999), India (2005) y Perú (2004) proceden de las Encuestas sobre Demografía y Salud. Los datos relativos a México (2005), Filipinas (2000) y Sudafrica (2001) proceden de los censos de población. Los países se han clasificado en función de la tasa media de alfabetización de las mujeres. * Región Autónoma del Mindanao Musulmán. Fuente: UNESCO-PEME (2009).

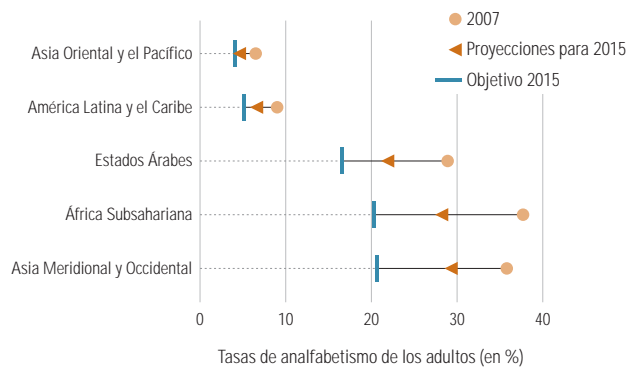
Cambiar la tendencia: lograr que el Decenio de la Alfabetización cobre su debida importancia

Los progresos realizados hacia la consecución del objetivo establecido en Dakar para la alfabetización han sido decepcionantes y reflejan un fracaso colectivo en el plano del compromiso político. Aunque se han dado numerosas excepciones, los gobiernos y los donantes de ayuda no han concedido suficiente importancia a la erradicación del analfabetismo. Sin embargo, hay algunos signos alentadores que inducen a pensar que esta situación podría empezar a cambiar.

Algunos de esos signos son manifiestos a nivel internacional. En 2003, las Naciones Unidas proclamaron el Decenio de la Alfabetización y, con ese motivo, los gobiernos expresaron su convicción "de que la alfabetización es esencial para que todos los niños, jóvenes y adultos adquieran los conocimientos esenciales para la vida cotidiana que les permitan hacer frente a los problemas con que puede tropezar en la vida y representa un avance fundamental en la educación básica" (Naciones Unidas, 2002, pág. 2).

Gráfico 2.35: Al ritmo actual, las regiones más rezagadas no alcanzarán el objetivo de la alfabetización fijado para 2015

Tasas de analfabetismo de los adultos –personas de 15 años y más– por región: niveles de 2007, proyecciones para 2015 y niveles exigidos para alcanzar el objetivo de 2015



Notas: El objetivo de mejorar en un 50% los niveles de alfabetización de los adultos se mide sobre la base de la tasa de analfabetismo de 1999, teniendo en cuenta la formulación inicial que se hizo del objetivo en la Conferencia de Jomtiem (1991). La tasa de analfabetismo se ha calculado sustrayendo de 100 la tasa de alfabetización. Las regiones se han clasificado en función de la distancia que las separa del objetivo fijado para el nivel de la tasa de analfabetismo en 2015. Fuentes: Anexo, Cuadro Estadístico 2; IEU (2009b).

En Brasil, la India y la República Islámica del Irán, los programas de alfabetización a gran escala están dando resultados positivos

Aunque los decenios del desarrollo llegan y se van tal como han venido –a menudo sin repercusiones significativas– el Decenio de la Alfabetización ha dado lugar a intensos debates a nivel regional y ha conferido una mayor notoriedad al problema del analfabetismo (Robinson, 2009; UNESCO, 2008b). La Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI), celebrada a finales de 2009, ofreció una ocasión para pasar del diálogo a la acción.

A la alfabetización se le sigue otorgando una atención insuficiente a muchos niveles. No se considera una prioridad en el plano de las políticas y recibe apoyo financiero insuficiente. Además, todavía no se han realizado esfuerzos suficientes para integrar las estrategias de alfabetización en los planes globales de reducción de la pobreza (Caillods y Hallak, 2004; Giffard-Lindsay, 2008; Lindt, 2008). A pesar de todo, algunos gobiernos han demostrado con acciones concretas que los programas nacionales surten efectos. Otros gobiernos han contraído compromisos financieros más importantes en favor de la alfabetización. Además, hay una vasta gama de asociaciones para la cooperación y de planteamientos que promueven actualmente la alfabetización en el plano comunitario (Oxenham, 2008).

Algunos gobiernos han reconocido abiertamente que el hecho de descuidar la alfabetización representaba un serio fallo en el plano de las políticas (Lindt, 2008). Uno de los esfuerzos de más vasto alcance realizados para remediar ese fallo es el Programa Brasil Alfabetizado (Recuadro 2.21). En la República Islámica del Irán, los centros comunitarios de aprendizaje creados a iniciativa de una entidad gubernamental, la Organización del Movimiento por la Alfabetización, han conseguido matricular a 3,1 millones de analfabetos en cursos propedéuticos de educación básica entre 2000 y 2006. Tres cuartas partes de las personas matriculadas en esos cursos los terminan con éxito (Richmond y otros, 2008).

En Burkina Faso, el gobierno se ha fijado el objetivo ambicioso de lograr que las tasas de alfabetización de los adultos pasen del 28% al 48% en 2010. La realización de este objetivo se ha apoyado con un aumento del 1% al 7% de la proporción del presupuesto de educación dedicada a la alfabetización. Esto ha facilitado la creación de centros permanentes de alfabetización y de centros de educación básica no formal. El número de graduados de esos centros aumentó en un 24% entre 2003 y 2007 (Richmond y otros, 2008).

Otro ejemplo es el caso de la India, donde se ha revitalizado la Misión Nacional de Alfabetización iniciada en 1988. En el undécimo plan quinquenal, que finalizará en 2012, se quintuplicó el presupuesto de la Misión, dotándolo con 21.000 millones de dólares. Los programas se han revisado adoptando

un enfoque integrado que combina la alfabetización inicial con cursos permanentes de postalfabetización. Al haberse transferido la autoridad a los Estados y distritos en el marco de la descentralización, la elaboración de material de alfabetización en lenguas vernáculas ha sido objeto de una atención mucho mayor. En 2009, el gobierno de la India señaló también que se iba a hacer más hincapié en las cuestiones de la igualdad entre los sexos y la equidad: en primer lugar, dando un nuevo nombre a la Misión Nacional de Alfabetización para llamarla Misión Nacional de Alfabetización de la Mujer; y en segundo lugar, adoptando una estrategia orientada hacia destinatarios específicos. Se ha contraído el compromiso de que el 85% de los beneficiarios serán mujeres y de que un 50% procederán de las castas, tribus y minorías catalogadas, prestándose además una atención especial a los musulmanes (India, Ministerio de Fomento de Recursos Humanos, 2009).

La lentitud de los progresos en la mejora de la alfabetización se ha aducido a veces como prueba de que es poco lo que se puede hacer con las generaciones de más edad. Sin embargo, está demostrado que los enfoques anteriores planteaban problemas para lograr esa mejora. Después de 1960, muchos gobiernos intentaron –por espacio de dos o tres decenios– combatir el analfabetismo con cursos académicos mal adaptados a la vida de los educandos, mal preparados y desprovistos de seguimiento. En esas condiciones, las tasas de deserción eran altas y la adquisición de competencias era limitada. Además, también se ignoraban las necesidades de los pueblos indígenas y de los grupos que hablan idiomas minoritarios. Al igual que las escuelas, los programas de alfabetización privaban a las personas de la posibilidad de aprender en su lengua vernácula, contribuyendo así a rebajar el valor de sus culturas.

Los programas nacionales siguen presentando todavía insuficiencias persistentes, especialmente en lo referente a los destinatarios específicos. Las iniciativas adoptadas en materia de alfabetización se centran a menudo en los jóvenes y los adultos jóvenes, concediendo escasa atención a las personas de más edad –y más concretamente a las mujeres– que representan la gran mayoría de la población analfabeta. Los programas de la India y Brasil están destinados principalmente a los menores de 30 años (India, Ministerio de Fomento de Recursos Humanos y Universidad de Planificación y Administración de la Educación, 2008). Puede ser difícil llevar la educación a los analfabetos de edad, pero se puede hacer mucho más para ofrecerles más oportunidades por conducto de programas de alfabetización centrados en los medios de subsistencia.

Otro motivo de preocupación es la financiación. Es alentador comprobar que un mayor número de gobiernos están fijándose objetivos audaces, pero esos objetivos pocas veces están respaldados por un apoyo presupuestario adecuado. Es bastante frecuente que la alfabetización sólo represente entre el 1% y el 2% del total del gasto en educación (Lindt, 2008). Muchos programas de alfabetización también siguen adoleciendo de bajas tasas de ingreso y de terminación de los cursos.

Por otra parte, cabe señalar que han obtenido resultados algunos programas que facilitan un aprendizaje activo gracias a un contenido pertinente y que llevan a cabo una labor de seguimiento. Muchos de ellos se basan en el establecimiento de asociaciones que agrupan tanto a las comunidades locales como a organismos públicos y entidades no gubernamentales. El programa "Reflect" es uno de los ejemplos más notables a este respecto. Preparado y coordinado por ActionAid, una organización caritativa internacional, "Reflect" se centra en los objetivos de alfabetización, motivación y competencias de los propios educandos (Riddell, 2001). Además de promover la utilización de textos vivos emanados del entorno en que viven los educandos, "Reflect" incita también a éstos a que elaboren sus propios textos. Este programa también apunta a transformar el entorno alfabetizador circundante, por ejemplo haciendo campañas para que los periódicos utilicen las lenguas vernáculas o publiquen textos más accesibles para los educandos adultos que están aprendiendo a leer y escribir (Aderinoye y Rogers, 2005). "Reflect" se aplica actualmente en Bangladesh, Pakistán y en muchos otros países (Duffy y otros, 2008).

La educación bilingüe es fundamental para que tengan éxito los programas de alfabetización destinados a los pueblos indígenas y las minorías étnicas. Aquí también, muchos gobiernos han reconocido abiertamente sus errores del pasado. Varios gobiernos de América Latina –en particular los de Chile, Guatemala, México, Paraguay y Perú– y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) han elaborado una estrategia regional de reducción de la pobreza en la que se integra un programa de alfabetización bilingüe destinado a los grupos indígenas (Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía 2009; Stockholm Challenge, 2008).

Conclusión

Aunque se han conseguido bastantes logros desde el año 2000 gracias a la intensificación de las iniciativas de alfabetización, los elementos de información y los datos de seguimiento de que se dispone permiten llegar sin ambigüedad

Recuadro 2.21: Brasil: "hacer que la gente se alfabetice"

En Brasil hay unos 14 millones de personas, jóvenes, adultas y de edad, que carecen de competencias básicas en lectura y escritura. El Programa "Brasil Alfabetizado", creado en 2003 por iniciativa del Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, es el primer esfuerzo nacional concertado con miras a relegar el analfabetismo a los libros de historia.

La coordinación de este programa corre a cargo del Ministerio de Educación, pero su estructura está sumamente descentralizada. Se está llevando a cabo en 3.699 municipios y algo más de 1.000 de entre ellos gozan de prioridad, habida cuenta de que presentan tasas de analfabetismo superiores al 25%. Las actividades del programa se orientan fundamentalmente hacia grupos desfavorecidos como poblaciones indígenas, jornaleros agrícolas, niños que trabajan –en el marco del Programa para la Erradicación del Trabajo Infantil– y a las personas beneficiarias del programa de protección social "Bolsa Familia".

El Programa "Brasil Alfabetizado" está abierto a cualquier persona de más de quince años de edad que haya cursado menos de un año de estudios. Gracias a este programa se han impartido cursos de alfabetización a unos ocho millones de educandos. Los cursos de alfabetización suelen durar por regla general entre seis y ocho meses y se imparten a grupos de 18 a 25 educandos. Los costos de la formación y de las subvenciones otorgadas a los alfabetizadores –muchos de los cuales son docentes– se sufragan con transferencias de fondos del gobierno federal. Las cartillas de alfabetización se editan en lenguas vernáculas y tienen en cuenta los contextos locales. También se utilizan planteamientos pedagógicos innovadores. La enseñanza se organiza en torno a la idea de "hacer que la gente se alfabetice" mediante procedimientos de aprendizaje dinámico que desembocan en la adquisición de competencias en lectura, escritura y cálculo. Las competencias de los alumnos son evaluadas y registradas por organismos gubernamentales y se expiden certificaciones que pueden servir para ingresar en el sistema de enseñanza formal.

El Programa "Brasil Alfabetizado" no se ha limitado al suministro de servicios educativos. Los dirigentes políticos brasileños han cuestionado la "cultura del silencio" y la indiferencia reinantes con respecto al problema del analfabetismo. Un programa del Ministerio de Educación ha otorgado a la elaboración de manuales de alfabetización –muy descuidada hasta ahora– la misma prioridad que a la preparación de libros de texto para la enseñanza primaria y secundaria. Se convocan certámenes para premiar la elaboración de materiales de alfabetización y los mejores materiales presentados se integran en los programas nacionales. Asimismo, se han creado premios especiales para los afrobrasileños debido a su situación desfavorecida en el plano educativo.

Fuentes: Brasil, Ministerio de Educación (2008); Henriques e Ireland (2007); Ireland (2007, 2008); IUAL (2009); UNESCO Brasilia (2009).

a la conclusión de que los objetivos fijados para el año 2015 no se alcanzarán al ritmo actual. Es preciso hacer mucho más para acelerar los progresos. Esto exigirá una voluntad política mucho más firme. Los gobiernos del mundo entero siguen concediendo muy poca importancia a la alfabetización en sus planes nacionales. Eso significa carecer de visión a largo plazo, ya que el analfabetismo supone un costo enorme para la economía y la sociedad, mientras que las inversiones dedicadas a la alfabetización pueden generar importantes beneficios para ambas. □

El Programa "Brasil Alfabetizado" ha impartido cursos de alfabetización a unos ocho millones de educandos

Calidad de la educación

Objetivo 6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria.

La tarea esencial de todo sistema educativo es dotar a los jóvenes con las competencias que necesitan para participar en la vida social, económica y política. Escolarizar a los niños en la enseñanza primaria y hacerlos progresar a través de todos sus grados para que lleguen a la enseñanza secundaria no es un fin en sí mismo, sino un medio de proporcionarles competencias. Triunfar o fracasar en la empresa de lograr la educación para todos no depende solamente de que los países garanticen un mayor número de años de escolaridad, ya que en última instancia el rasero por el que se puede medir el éxito o el fracaso es lo que los niños aprenden en la escuela y la calidad de su experiencia en el sistema educativo.

Muchos países no logran superar con éxito la prueba de la calidad. Los niños sin escolarizar tienen que afrontar desventajas obvias, pero se suele prestar mucha menos atención al hecho de que millones de niños salen cada año de la escuela primaria sin haber adquirido las competencias básicas necesarias en lectura, escritura y cálculo. Esos niños, que son incapaces de formular o de leer un enunciado sencillo, no están suficientemente pertrechados para pasar a la enseñanza secundaria, y para qué hablar del paso al mercado del empleo. El problema de la calidad afecta también a los centros docentes de secundaria, en los que muchos niños –a veces una mayoría– no logran adquirir un nivel mínimo de competencias.

Los encargados de la elaboración de políticas, los educadores y los padres tienen que concentrarse más en el objetivo central de la educación: velar por que los niños adquieran las competencias que van a ser determinantes para sus posibilidades de desenvolverse en la vida más tarde. Se puede decir que este objetivo es mucho más difícil de alcanzar que el de la escolarización de los niños. Los gobiernos tienen que revisar sus planteamientos de la docencia, del aprendizaje y de la elaboración de currículos. Teniendo en cuenta que la crisis financiera mundial ha hecho aún más estrictas las limitaciones ya serias de los presupuestos, los costos suponen a menudo un obstáculo, pero

el aprovechamiento escolar se puede mejorar considerablemente con pocos gastos, recurriendo en algunos casos a una mejor utilización de los recursos ya invertidos en la educación.

La preocupación de la sociedad por la calidad de la educación es evidente no sólo en un número considerable de los países más ricos del mundo, sino también en muchos países pobres. La presente sección se centra en la situación de los países en desarrollo. Sus mensajes clave son tres:

- *Aunque las disparidades en lo referente al acceso a la escuela se estén reduciendo a nivel mundial, las diferencias que se dan con respecto a la calidad de la enseñanza siguen siendo enormes.* Los datos proporcionados por los tests de aprovechamiento escolar indican que, en muchos países en desarrollo, el promedio de los alumnos consigue resultados que giran en torno al nivel mínimo de competencias o se sitúan por debajo de él. Las disparidades a escala mundial se refuerzan con las desigualdades dentro de cada país. El problema no estriba solamente en el rendimiento comparativo de los sistemas escolares, ya que en muchos países el nivel absoluto del aprovechamiento escolar es excepcionalmente bajo.
- *Es importante que las bases sean sanas, y muchos países no consiguen construir sistemas escolares asentados en cimientos sólidos.* Los niños de los primeros grados de primaria no dominan las competencias en lectura que necesitan para su aprendizaje ulterior. Sin esas bases, los beneficios de las enormes inversiones efectuadas por los poderes públicos y las familias en la educación distarán mucho de ser óptimos. Mejorar las competencias en lectura es una empresa relativamente fácil. Los ministerios de educación y los docentes tienen que redoblar sus esfuerzos en lo que respecta a la adquisición de esas competencias elementales.
- *Los niños no comienzan su escolaridad en pie de igualdad y por eso hay que hacer más en favor de la igualdad de oportunidades.* Algunos factores que no dependen en absoluto de los niños, como el nivel de ingresos y educación de sus padres, el idioma que hablan y el lugar donde viven, influyen en su aprovechamiento escolar. Si se quiere alcanzar el objetivo de la calidad, es preciso fijarse el objetivo esencial de que todos los educandos, sea cual sea su medio social de origen, alcancen un nivel elemental de conocimientos. Es necesario crear programas destinados a mejorar los resultados de los educandos más desfavorecidos.

El objetivo central de la educación es velar por que los niños adquieran las competencias que van a ser determinantes para sus posibilidades de desenvolverse en la vida más tarde

La presente sección consta de tres partes. En la primera se ponen de relieve las importantes disparidades observadas en el aprovechamiento escolar de un país a otro y dentro de cada país. En la segunda se examina la cuestión de la lectura en los primeros grados de primaria, que es una de las bases más importantes del aprendizaje. En la tercera se examina el problema más vasto de la mejora del aprendizaje en las escuelas y las tendencias mundiales en materia de contratación de docentes.

La disparidad en el aprendizaje: del plano mundial al local

En un mundo cada vez más cimentado en el conocimiento, la prosperidad, el empleo y la reducción de la pobreza –tanto para los países como para las personas– dependen cada vez más de las competencias y capacidades adquiridas en la escuela. Sin embargo, los sistemas educativos no consiguen dar una respuesta a las expectativas legítimas de una gran parte de la población mundial. La insuficiente calidad de la educación pone en peligro el futuro de millones de jóvenes y, para un gran número de ellos, la única perspectiva es la de ser analfabetos de por vida.

Desigualdades entre los países y déficits en el aprovechamiento escolar

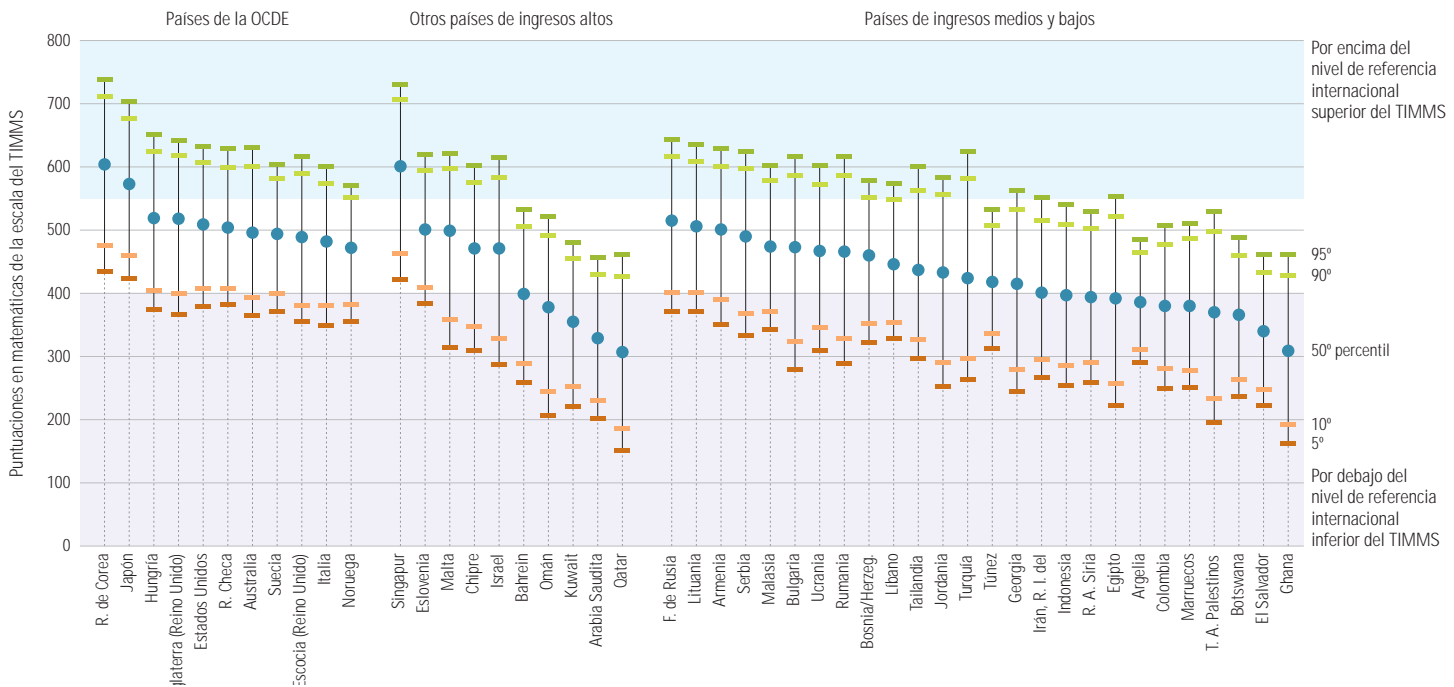
Aunque siguen subsistiendo disparidades importantes, son cada vez más numerosos los países que participan en evaluaciones mundiales y regionales que permiten medir, de un país a otro, las diferencias que se dan entre las competencias adquiridas por los alumnos al cabo de un periodo de aprendizaje determinado.

El cuarto Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), realizado en 2007 con alumnos del octavo grado, ha mostrado la existencia de disparidades importantes en el aprovechamiento escolar (Gráfico 2.36). Una forma de examinar esas disparidades consiste en examinar la clasificación de los resultados. En la República de Corea, primer país de la clasificación internacional, el promedio de las puntuaciones obtenidas en las pruebas por los alumnos fue dos veces superior al de los participantes de Ghana, último país de dicha clasificación. Si examinamos la clasificación desde otro ángulo, observamos que el estudiante medio de El Salvador, Ghana, Indonesia y Marruecos obtiene resultados iguales o inferiores a los del grupo formado por el 10% de los alumnos menos eficientes de los países que consiguen los mejores resultados.

Son muy considerables las diferencias que se dan en el aprovechamiento escolar entre los diferentes países

Gráfico 2.36: Existencia de grandes disparidades entre los países en el aprovechamiento escolar

Distribución de las puntuaciones en matemáticas de la escala del TIMSS obtenidas por alumnos del grado octavo (2007)



Notas: Las marcas muestran los resultados del percentil indicado. El 50° percentil es la puntuación media para el país. Este representa el punto medio de la distribución: 50% de los alumnos obtienen, respectivamente, puntuaciones por encima y por debajo de la mediana. Nivel de referencia inferior: los alumnos poseen algunos conocimientos de los números enteros y decimales, así como de las operaciones y gráficos elementales. Nivel de referencia superior: los alumnos pueden organizar la información y sacar conclusiones de ésta, efectuar generalizaciones y resolver problemas que no tienen un carácter rutinario.

Fuente: Mullis y otros (2008).

La escasa calidad de la educación en la más temprana edad tiene importantes repercusiones en el grado de alfabetización de las personas a la edad adulta

Los países en desarrollo más pobres han participado en escaso número en el TIMSS de 2007. Algunos analistas han tratado de superar esta limitación reconfigurando las puntuaciones obtenidas en pruebas de más amplio alcance. Los resultados de esos análisis confirman que los países de ingresos bajos están muy rezagados con respecto a los demás en el aprovechamiento escolar (Altinok, 2008; Hanushek y Woessmann, 2009). En la India, una evaluación efectuada en los Estados de Orissa y Rajasthan en 2005 utilizó las preguntas del TIMSS para comparar los resultados de los alumnos de esos dos Estados con los obtenidos por los estudiantes de los países participantes en el TIMSS original (Das y Zajonc, 2008). Los resultados mostraron que los alumnos del grado noveno se situaban al mismo nivel que los de los países que habían obtenido peores resultados en el TIMSS.

Las evaluaciones del aprendizaje no sólo permiten efectuar mediciones comparativas. El TIMSS define una serie de umbrales de rendimiento destinados a medir las capacidades de los alumnos. Los alumnos clasificados en el extremo inferior de la escala (puntuaciones de 400 o menos) sólo poseen un conocimiento elemental de los números enteros, decimales y gráficos básicos. Los alumnos clasificados en la parte superior de la escala (puntuaciones de 550) pueden utilizar sus capacidades de comprensión y sus conocimientos en situaciones complejas diversas. De los países abarcados por el estudio, hubo 18 –entre los que figuraban Arabia Saudita, Botswana y Egipto– en los que los resultados del alumno medio se situaban por debajo del umbral inferior (Gráfico 2.36). Esto indica la existencia de fallos en los sistemas educativos. Aunque las puntuaciones medias en las pruebas son más elevadas en los países de la OCDE, sus sistemas educativos siguen fracasando a la hora de impartir conocimientos a una importante minoría. Por ejemplo, el 10% de los alumnos de Inglaterra (Reino Unido) y de los Estados Unidos –y una proporción aún más elevada de los escolares de Italia– obtienen puntuaciones que se sitúan por debajo del umbral inferior.

El aprovechamiento escolar aumenta con el promedio de ingresos del país, pero se dan variaciones importantes y excepciones sorprendentes. Las familias y los gobiernos de los países más ricos pueden invertir más en la educación y esto se traduce a menudo en un aprovechamiento escolar más elevado. Por ejemplo, el promedio del gasto público por alumno de secundaria ascendió en 2005 a la cifra de 13.388 dólares en Noruega, mientras que en Ghana sólo alcanzó la suma de 348 dólares (véase Anexo, Cuadro Estadístico 11)³⁴. Sin embargo, el vínculo entre el promedio de ingresos y el aprendizaje dista mucho de ser

automático. En el grupo de países de ingresos altos, los que consiguen mejores resultados (la República de Corea y Singapur) sobrepasan a países mucho más ricos, por ejemplo los Estados Unidos. Las excepciones más sorprendentes se dan en los países de la región de los Estados Árabes. En Arabia Saudita y Qatar, dos países de ingresos altos, las tres cuartas partes de los alumnos obtienen puntuaciones que se sitúan por debajo del umbral inferior, es decir que su aprovechamiento escolar es comparable al de los alumnos de Ghana. Más de la mitad de los alumnos de Argelia, Egipto y Marruecos, tres países de ingresos medios, obtienen puntuaciones inferiores a las establecidas para el umbral más bajo.

Estos resultados ponen de manifiesto la existencia de graves problemas de fondo en las políticas de educación y contribuyen a explicar el fracaso –ampliamente observado– de los Estados Árabes en la tarea de transformar la inversión en la educación en mejora de competencias, creación de empleos y crecimiento económico.

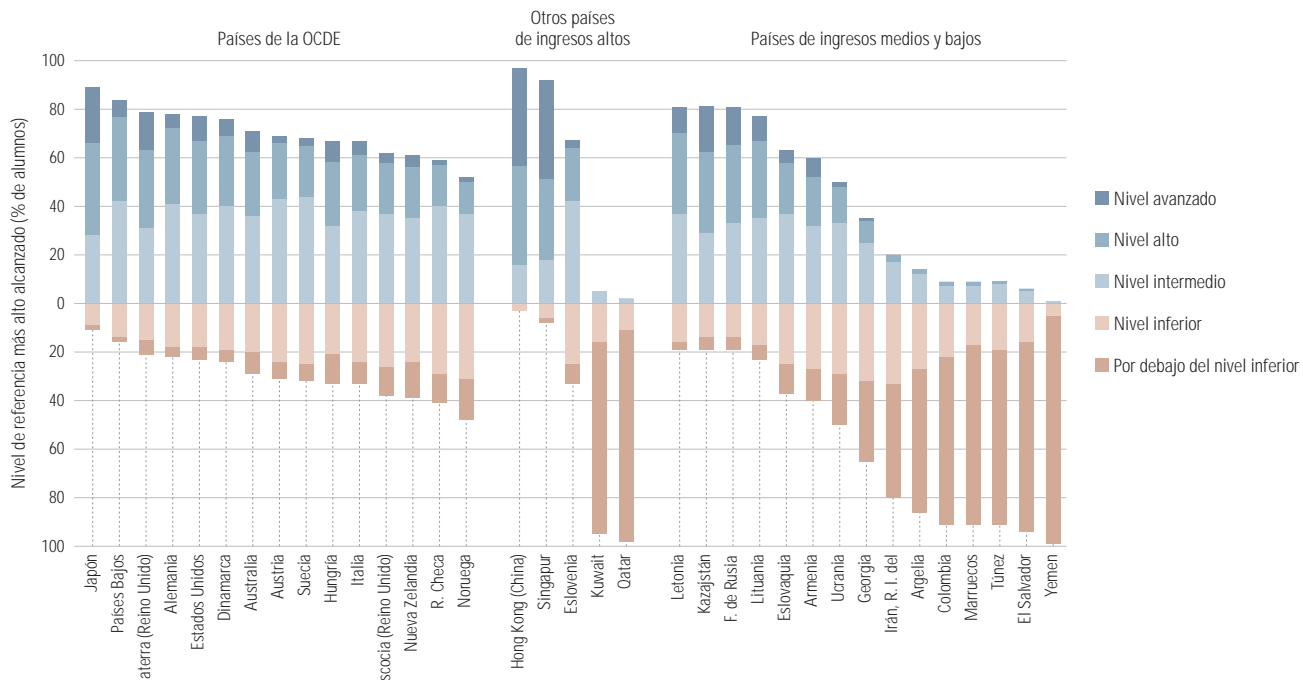
Las comparaciones a nivel internacional ponen de manifiesto la magnitud de las desigualdades en el aprovechamiento escolar entre los diferentes países: los alumnos de los países de bajos ingresos obtienen en particular resultados muy insuficientes, tal como se puede ver manifiestamente en los Gráficos 2.37 y 2.38. En Japón y los Países Bajos, menos de uno de cada cinco alumnos de 10 u 11 años del cuarto grado de primaria obtiene un resultado inferior al punto de referencia intermedio de la escala pertinente del TIMSS. En Japón, casi todos los alumnos consiguen puntuaciones que se sitúan por lo menos en un nivel intermedio de competencia, mientras que en Qatar y el Yemen prácticamente ningún niño obtiene puntuaciones por encima de ese nivel. Por otra parte, en El Salvador, Marruecos y Túnez, menos del 20% de los alumnos se sitúan en el punto de referencia inferior de la escala de puntuaciones (Gráfico 2.37).

Los datos empíricos suministrados por las evaluaciones internacionales de las competencias en lectura son más inquietantes todavía. La evaluación del PISA mide los conocimientos de los alumnos que han cursado por lo menos ocho años de escolaridad. Se considera que los que obtienen puntuaciones en lectura por debajo del nivel 1 correrán peligro a la hora de incorporarse al mundo laboral. También tendrán pocas posibilidades de alcanzar un grado de competencia suficiente que les permita beneficiarse de una educación más avanzada y de otras oportunidades de aprendizaje a lo largo de su vida (OCDE, 2007b). En Kirguistán, el 70% de los alumnos participantes en la prueba del PISA no alcanzaron el nivel 1 de competencia

34. Estas sumas están expresadas en dólares constantes de 2006 a paridad de poder adquisitivo.

Gráfico 2.37: Existencia de grandes disparidades entre los países en los resultados en matemáticas de los alumnos de primaria

Porcentaje de alumnos de cuarto grado cuyos resultados alcanzan los niveles de referencia internacionales del TIMSS en matemáticas (2007)



Notas: Nivel inferior: los alumnos poseen algunos rudimentos de matemáticas, saben sumar y restar con números enteros y saben leer información en gráficos con barras y cuadros sencillos. Nivel superior: los alumnos saben aplicar sus conocimientos de matemáticas en situaciones relativamente complejas, así como explicar su significado. Fuente: Mullis y otros (2008).

en lectura (Gráfico 2.38). En Brasil, Indonesia, México y Tailandia, más del 40% de los alumnos obtuvieron puntuaciones que los situaban en el nivel 1 o por debajo de éste. Después de ocho años de escolaridad, todos esos niños no habían alcanzado el nivel de conocimiento de la lectura que generalmente se suele adquirir en los grados medios del ciclo de la enseñanza primaria en los países de la OCDE.

Aunque las evaluaciones internacionales del aprendizaje no cubren suficientemente el África Subsahariana, no faltan datos empíricos sobre esta región que ponen de manifiesto la existencia de problemas agudos. Las evaluaciones regionales efectuadas entre 2000 y 2002 por el Consorcio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación (SACMEQ) en Malawi, Namibia y Zambia, muestran que más del 70% de los alumnos del sexto grado de esos países no habían adquirido las bases del cálculo elemental. Los alumnos de Lesotho y Sudáfrica no obtuvieron mejores resultados, ya que menos de la mitad consiguieron alcanzar el nivel elemental en cálculo. Los datos empíricos de que se dispone sobre el África Subsahariana muestran también que el ingreso medio del país no es el único factor determinante del aprovechamiento escolar. Lesotho y Sudáfrica, dos países con una renta per cápita y recursos presupuestarios mucho más elevados que

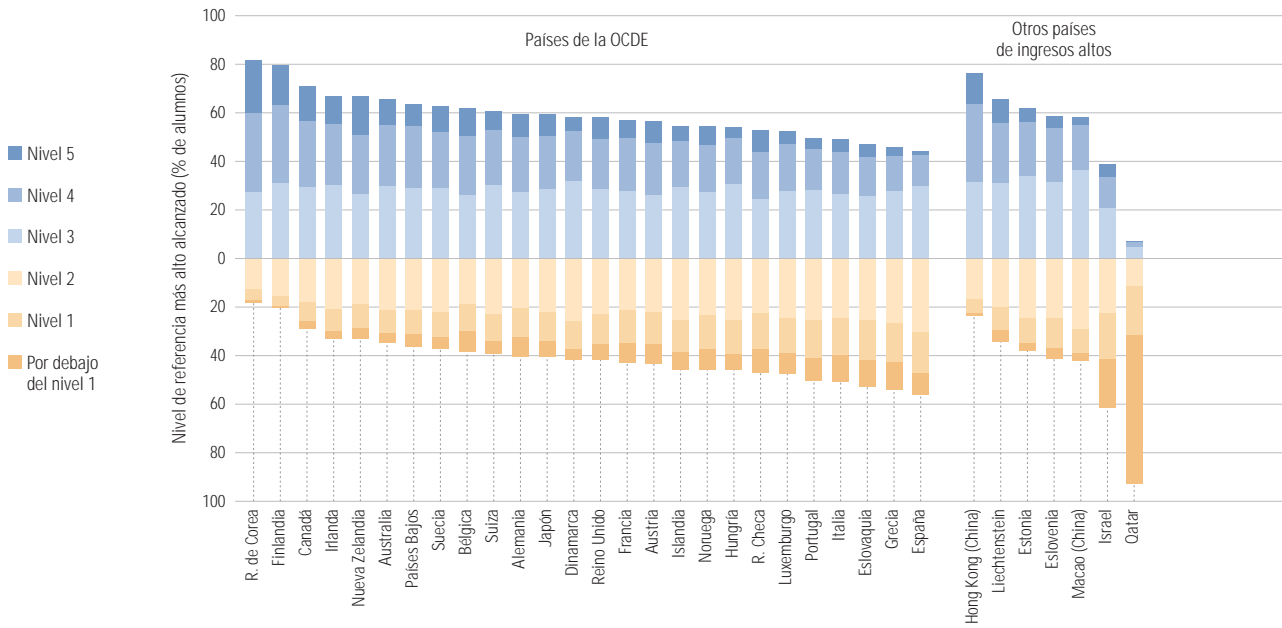
los de Kenya, obtuvieron resultados inferiores a los de este país en lo que respecta al aprovechamiento escolar de los alumnos de primaria.

La escasa calidad de la educación en la más temprana edad tiene importantes repercusiones en el grado de alfabetización de las personas a la edad adulta. Los adultos jóvenes sin instrucción alguna, o que han estado escolarizados unos pocos años, ocupan inevitablemente un lugar destacado en el contingente de adultos analfabetos. Sin embargo, otro tanto ocurre con un cierto número de los que han frecuentado la escuela durante varios años. Un estudio sobre la alfabetización de los adultos en 21 países del África Subsahariana, basado en datos procedentes de las encuestas de hogares, ha mostrado que los jóvenes de 22 a 24 años escolarizados durante cinco años tenían un 40% de probabilidades de ser analfabetos (UNESCO-BREDA, 2007). Esa probabilidad se cifraba en un 20% en el caso de las personas escolarizadas durante siete años. Estas cifras no sólo indican un enorme despilfarro de potencial humano y una limitación de las oportunidades, sino que también muestran que la inversión en la educación no ha conseguido resultados.

Las capacidades en lectura de los alumnos de primaria en América Latina y el Caribe son también muy variables (Gráfico 2.39). Según la evaluación efectuada por el Segundo Estudio Regional

En Costa Rica y Cuba más del 85% de los alumnos de tercer grado superan el nivel elemental en competencias de lectura

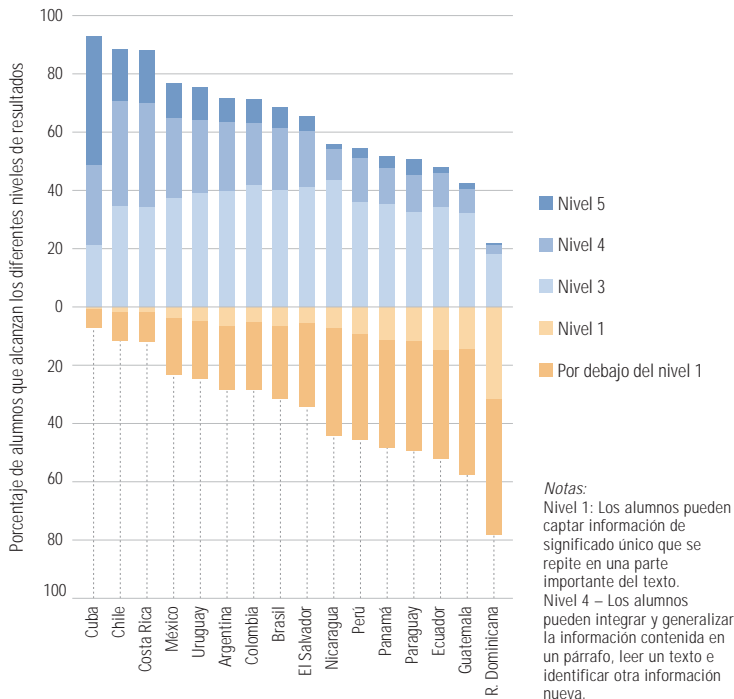
Gráfico 2.38: La capacidad de lectura en la enseñanza secundaria es muy variable de un país a otro
 Porcentaje de alumnos de 15 años que alcanzan los niveles estándar del PISA en conocimiento de la lectura (2006)



Notas: Por debajo del Nivel 1: los alumnos tropiezan con graves dificultades de utilización de la lectura como un instrumento eficaz para incrementar sus conocimientos y competencias y extenderlos a otros ámbitos. Nivel 5: los alumnos pueden realizar operaciones de lectura complejas, como efectuar evaluaciones críticas, construir hipótesis y situar e integrar conceptos opuestos a los esperados.
 Fuente: OCDE (2007b).

Gráfico 2.39: En América Latina se observan grandes disparidades en los niveles de resultados en lectura entre los diferentes países

Niveles de resultados en lectura de los alumnos de tercer grado de primaria en América Latina (2007)



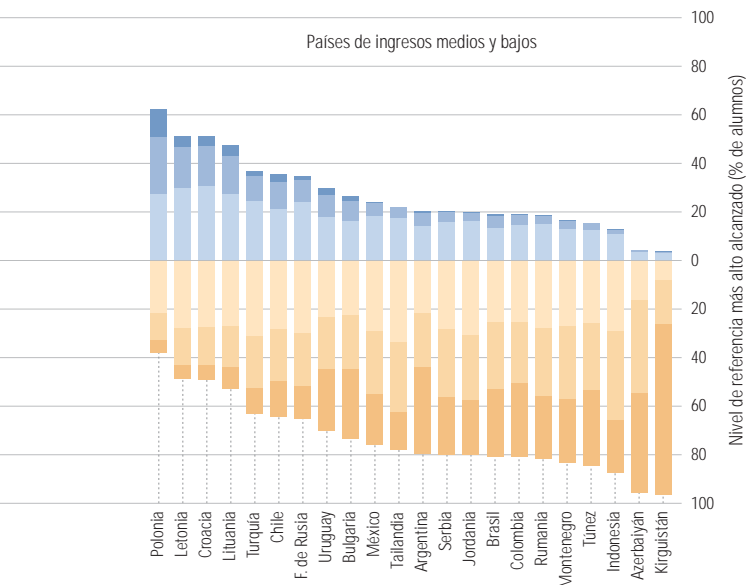
Notas:
 Nivel 1: Los alumnos pueden captar información de significado único que se repite en una parte importante del texto.
 Nivel 4 – Los alumnos pueden integrar y generalizar la información contenida en un párrafo, leer un texto e identificar otra información nueva.

Fuente: UNESCO-OREALC (2008).

Comparativo y Explicativo (SERCE), menos de la mitad de los alumnos de tercer grado de Ecuador, Guatemala y la República Dominicana poseían competencias de lectura superiores a un nivel muy elemental³⁵ (UNESCO-OREALC, 2008). En cambio, en Costa Rica y Cuba más del 85% de los alumnos superan el nivel elemental. En Cuba, los alumnos de primaria obtienen excelentes resultados: más del 40% de los alumnos del tercer grado de primaria alcanzan en lectura el nivel más alto establecido por la evaluación, ese porcentaje es dos veces superior al registrado en Chile y México. En el otro extremo de la escala del aprovechamiento escolar, Cuba tiene el más bajo porcentaje de alumnos con resultados inferiores al nivel más bajo.

En los países del Asia Meridional y Occidental se dan también déficits importantes en los niveles de aprendizaje alcanzados. Un estudio reciente ha mostrado que en las zonas rurales del Pakistán solamente dos tercios de los alumnos del tercer grado podían efectuar operaciones de sustracción con una sola cifra y tan sólo una pequeña proporción de ellos podían leer la hora o efectuar multiplicaciones y divisiones sencillas (Das y otros, 2006). En las zonas rurales de la India, los niveles de aprendizaje presentan también un perfil inquietante. En 2008, sólo un 28% de los alumnos de tercer año

35. Este resultado se basa en el número de alumnos del tercer grado que tuvieron resultados iguales o inferiores al nivel 1 de competencia establecido por la evaluación.



podían efectuar sustracciones con dos cifras y solamente un tercio de ellos sabían leer la hora (Pratham Resource Centre, 2008).

Las evaluaciones internacionales del aprendizaje subestiman el problema del aprovechamiento escolar, ya que sólo abarcan a los niños escolarizados y no al grupo de edad en su totalidad. Si se tomasen en cuenta los niños sin escolarizar, las puntuaciones correspondientes disminuirían considerablemente en el caso de los países que todavía distan mucho de alcanzar la universalización de la enseñanza primaria. En Ghana, el TIMSS de 2007 permitió comprobar que un 17% de los jóvenes de 16 años conseguían puntuaciones por encima del punto de referencia internacional más bajo, pero sólo la mitad de los niños de esta edad estaban escolarizados. Eso significa que sólo el 9% de los jóvenes de 16 años de este país han adquirido las competencias más básicas en matemáticas. En algunos países de ingresos elevados como Inglaterra (Reino Unido) y la República Checa, la mayoría de los jóvenes de esa edad están escolarizados y han adquirido competencias mucho más altas en matemáticas³⁶ (Mullis y otros, 2008).

Disparidades en el aprendizaje dentro de los países

La igualdad de oportunidades en el aprendizaje es un derecho humano tan importante como el derecho a ir a la escuela, sean cuales sean los ingresos de

la familia, el sexo, el idioma o la pertenencia étnica. Los objetivos establecidos en Dakar apuntan explícitamente al logro de una mayor equidad. Por ejemplo, la consecución de la paridad entre los sexos en los resultados del aprendizaje es una parte importante del objetivo 6 y un componente esencial de la meta de alcanzar la igualdad entre los sexos en 2015 (objetivo 5) (Recuadro 2.22). Sin embargo, en muchos países se dan grandes disparidades en el aprovechamiento escolar que indican diferencias profundas en lo que respecta a la igualdad de oportunidades. El aprovechamiento escolar de los alumnos depende mucho del tipo de escuela que frecuentan y de las características de su medio familiar.

Los argumentos en favor de una reducción de las disparidades en el aprovechamiento escolar trascienden el marco de la educación. Una educación más equitativa, unida a una mejora continua de su calidad global, es muy posible que influya positivamente en el crecimiento económico y la cohesión social. Lograr una mayor equidad va a exigir que se preste mucha más atención a las escuelas frecuentadas por niños desfavorecidos y a los factores que –fuera del marco de la educación– disminuyen el aprovechamiento escolar. Muchos países han demostrado que es posible combinar la equidad con un aprovechamiento escolar global de alto nivel.

Medir la equidad en el aprovechamiento escolar es de por sí una tarea difícil. Un enfoque posible consiste en medir simplemente la diferencia que se da entre los alumnos que obtienen mejores y peores resultados. El Gráfico 2.40 aplica este tipo de medición a los resultados en matemáticas en el cuarto grado, sobre la base de los datos del TIMSS. La longitud de las barras indica la diferencia en la puntuación obtenida en las pruebas entre los que consiguen mejores (95º percentil) y peores (5º percentil) resultados, expresada en porcentaje de la puntuación media del país. En los países de la OCDE, las disparidades en el aprendizaje suelen ser menores que en los demás países abarcados por el TIMSS. En Alemania, la diferencia entre los que obtienen mejores y peores resultados oscila en torno al 42% de la puntuación media, que es de 525.

Las disparidades en el aprendizaje tienden a ser mucho más acusadas en los países de ingresos bajos, y algunas de las más importantes se han podido observar en los países de la región de los Estados Árabes. En el Yemen, la diferencia entre los que obtienen mejores y peores resultados se cifra en 368 puntos de la escala, es decir, en un 165% de la puntuación media, que es de 224. Un estudio sobre los conocimientos adquiridos en matemáticas efectuado en los Estados indios de Orissa y Rajasthan ha puesto de manifiesto que

Las evaluaciones internacionales del aprendizaje subestiman el problema del aprovechamiento escolar, ya que sólo abarcan a los niños escolarizados

36. En el estudio del TIMSS se evalúa a los niños que cursan el octavo grado de enseñanza. En Inglaterra (Reino Unido) y la República Checa, el promedio de edad de los niños del grado octavo es de 14 años, mientras que en Ghana es de 16 años.

Recuadro 2.22: Paridad entre los sexos y aprovechamiento escolar

En muchos países, las niñas tienen menos probabilidades que los varones de estar escolarizadas. Sin embargo, una vez que ingresan en la escuela, tienden a conseguir resultados iguales, o incluso mejores, que los de los alumnos de sexo masculino. Aunque se dan diferencias importantes debidas al sexo en el aprovechamiento escolar por disciplina, no se puede decir que haya profundas desigualdades en este ámbito.

- **Países de la OCDE.** En el PISA de 2006, la nota media en lectura de las niñas de 15 años fue un 8% más alta que la de los varones en el conjunto de los países de la OCDE. En matemáticas, los varones superaron a las muchachas. La diferencia más notable se observó en Austria, donde los resultados de los varones superaban a los de las muchachas en un 5%, por término medio. En ciencias, las diferencias entre los sexos resultaron ser insignificantes en el plano estadístico.
- **Estados Árabes.** El TIMSS de 2007 abarcaba 13 de los 20 países de la región de los Estados Árabes. En la mayoría de ellos, las niñas del grado octavo consiguieron mejores resultados que los varones en matemáticas. En Qatar, las puntuaciones de las muchachas superaron en un 13% a las de los varones. En un número similar de países se observó una diferencia en favor de las niñas en ciencias, registrándose a menudo diferencias más importantes entre los sexos. En Qatar, las muchachas obtuvieron puntuaciones superiores en un 25%, por término medio, a las de los varones.
- **Europa Central y Oriental.** El PISA de 2006 abarcaba 15 de los 21 países que integran esta región. En todos ellos se observó que las muchachas aventajaban manifiestamente a los varones en los resultados en lectura. En la mayoría de los países, las diferencias entre los sexos en las pruebas de matemáticas fueron insignificantes desde el punto de vista estadístico. En los demás países, los varones obtuvieron resultados levemente superiores a los de las muchachas.
- **América Latina y el Caribe.** En la evaluación efectuada por el SERCE en 2006 sobre los conocimientos en matemáticas, los datos relativos a

16 países mostraron que los varones de sexto grado conseguían mejores resultados que las muchachas. En la evaluación de los conocimientos en lectura, fueron las muchachas las que obtuvieron mejores resultados, pero en ambas materias las diferencias, por término medio, fueron mínimas.

- **África Subsahariana.** Los alumnos de segundo y quinto grado de los países de habla francesa participantes en la evaluación del PASEC obtuvieron en francés y matemáticas resultados que denotaban pocas diferencias entre los sexos. En lo que respecta a los 13 países participantes en las evaluaciones del SACMEQ en el periodo 2000-2002, las diferencias entre los sexos fueron en su conjunto insignificantes o muy pequeñas desde el punto de vista estadístico¹. En las pruebas de matemáticas, no se observaron diferencias estadísticas importantes entre los sexos en la mitad, aproximadamente, de los países participantes. En los restantes países, las puntuaciones medias de los varones resultaron ser más elevadas, pero las diferencias con las puntuaciones de las muchachas no fueron importantes².

Todas estas observaciones confirman que, en lo que respecta al aprovechamiento escolar global, las diferencias entre los sexos son relativamente reducidas. Cuando esas diferencias se dan, los datos de que se dispone muestran que –salvo en Arabia Saudita– las muchachas obtienen mejores resultados en lengua y los varones en matemáticas y ciencias. Será necesario acabar con las diferencias existentes si se quiere alcanzar el objetivo de la Educación para Todos. No obstante, es preciso admitir que los datos actuales proporcionan una visión incompleta, sobre todo en el caso de los países que no participan en evaluaciones internacionales y regionales del aprendizaje.

1. Cabe exceptuar el caso de Seychelles, donde las muchachas obtuvieron en inglés resultados superiores a los de los varones en un 0,65 de desviación estándar.

2. En las pruebas de matemáticas, Seychelles también constituyó la excepción ya que las muchachas obtuvieron puntuaciones superiores a las de los varones en un 0,38 de desviación estándar.

Fuentes: Bonnet (2009); Ma (2007); Mullis y otros (2008); OCDE (2007b).

Las diferencias entre las escuelas desempeñan un papel esencial en el grado de equidad dentro de los sistemas educativos

la distribución de las puntuaciones en las pruebas, entre los que obtienen mejores y peores resultados, era mucho más amplia que en todos los demás países abarcados por el TIMSS, a excepción de Sudáfrica³⁷ (Das y Zajonc, 2008).

Las diferencias entre las escuelas desempeñan un papel esencial en el grado de equidad dentro de los sistemas educativos, como lo muestran los datos empíricos obtenidos en los países de la OCDE. En una escala de medición mundial, esos países

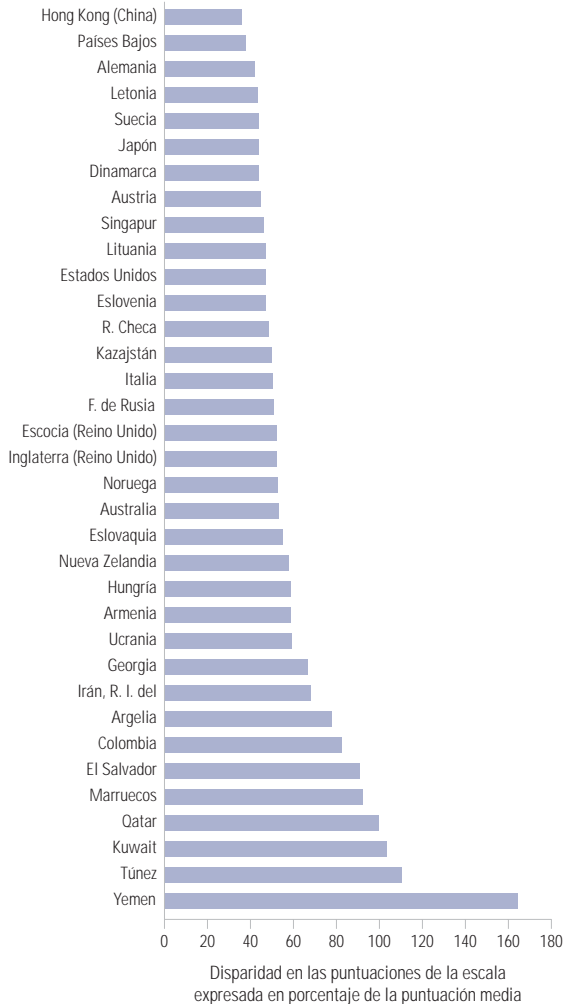
presentan niveles globales de desigualdad relativamente bajos en lo que respecta al aprovechamiento escolar. En cambio, difieren en lo que respecta a la proporción de desigualdad que se puede atribuir a las escuelas. En los países nórdicos como Finlandia, Islandia y Noruega, menos del 10% de la variación de los resultados en ciencias se explica por las diferencias existentes entre las escuelas. En el otro extremo de la escala, tenemos Alemania donde esas diferencias explican la mitad de la variación de las puntuaciones obtenidas en las pruebas³⁸

37. El estudio compara las puntuaciones de los alumnos situados en el 5º y el 95º percentiles de la distribución de los resultados.

38. La dispersión global de las puntuaciones obtenidas en las pruebas en Alemania representa un 110% del promedio de la OCDE, mientras que en Finlandia ese porcentaje se cifra en un 81% (OCDE, 2007b).

Gráfico 2.40: Las disparidades en el aprendizaje son más acusadas en los países pobres

Disparidades en el aprendizaje observadas en las puntuaciones en matemáticas de la escala del TIMSS obtenidas por alumnos del cuarto grado (2007)



Nota: Las barras muestran la diferencia en las puntuaciones de las pruebas entre los alumnos clasificados en el 5º percentil y el 95º percentil, expresada en porcentaje de la puntuación media del país en el test.

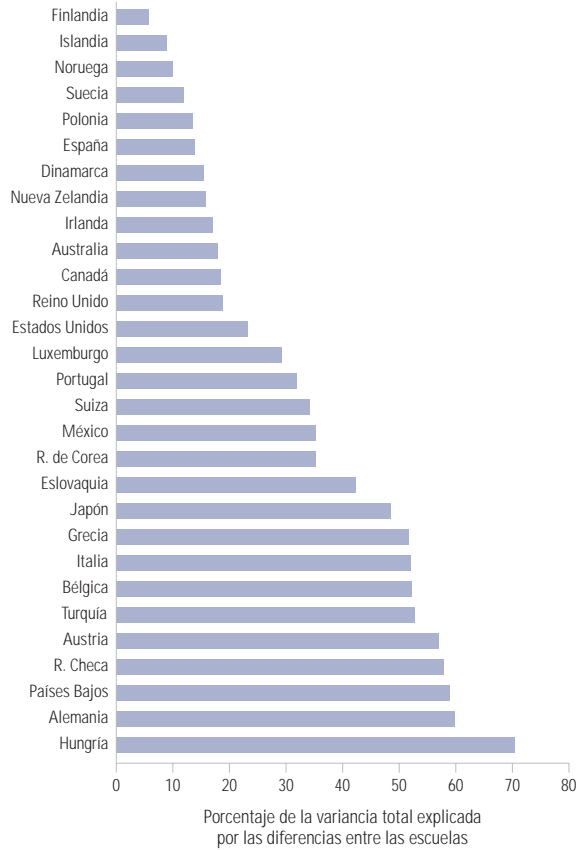
Fuente: Mullis y otros (2008).

(Gráfico 2.41). Estas conclusiones ponen de manifiesto hasta qué punto los factores relacionados con la escuela pueden ampliar o reducir las disparidades en materia de aprovechamiento escolar.

¿Se puede lograr una mayor equidad a costa de reducir el promedio de rendimiento? En el caso que nos ocupa, no: el sistema finlandés es, a la vez, más equitativo y de mayor rendimiento que el alemán. La mayor equidad suele ser, en parte, el resultado de la existencia de sistemas educativos globales que ofrecen a todos oportunidades similares. En los últimos años, Polonia ha reducido considerablemente las disparidades entre las escuelas ampliando la duración de la enseñanza general (Recuadro 2.23). En muchos países de la

Gráfico 2.41: La importancia de la escuela: la desigualdad en los resultados de los alumnos que se da entre las escuelas varía considerablemente en los países ricos

Variación en las puntuaciones en ciencias de la escala del PISA en los países de la OCDE explicada por las diferencias entre las escuelas (2006)



Nota: La longitud de las barras muestra el porcentaje de la variación total en las puntuaciones de los alumnos explicada por las diferencias de resultados que se dan entre las escuelas.

Fuente: OCDE (2007b).

OCDE, uno de los factores que contribuyen a la desigualdad entre las escuelas es la orientación de los alumnos en función de niveles de competencia rígidamente separados y su agrupación en ramas o escuelas de enseñanza general o profesionales (OCDE, 2007b; Schutz y otros, 2008). En Alemania, las ramas profesionales en la enseñanza secundaria han permitido reducir el desempleo de los jóvenes, pero la orientación precoz ha contribuido a crear una desigualdad importante entre las escuelas.

En muchos países en desarrollo, las diferencias de rendimiento que se dan entre las escuelas guardan relación con el entorno de la enseñanza. En los sistemas escolares suelen caracterizarse por importantes variaciones en el tamaño de las clases, la disponibilidad de libros y material didáctico, la calidad de los docentes y las normas relativas a las edificaciones escolares³⁹. En la evaluación del SACMEQ efectuada en 2000-2002, las diferencias entre las escuelas explicaban el 37% de la variación

39. Las diferencias de resultados que se dan entre las escuelas pueden obedecer también al hecho de que las familias de un mismo medio socioeconómico suelen elegir del mismo modo las opciones de educación [por ejemplo, entre la enseñanza pública y privada], o al hecho de que las políticas gubernamentales que determinan el modo de selección de los alumnos para escuelas específicas tienen el mismo efecto.

Recuadro 2.23: Mejora de la equidad en Polonia

En 1999, se empezó a ofrecer en Polonia un año adicional de enseñanza general a los alumnos, antes de su separación por ramas en el segundo ciclo de secundaria. A partir de los datos de tres evaluaciones del PISA, se puede apreciar el impacto de esta reforma en la equidad:

- De 2000 a 2003, la variación media de los resultados de los alumnos en ciencias pasó del 51% del promedio de los países de la OCDE al 15%. En 2006, Polonia alcanzó uno de los niveles de variación más bajos de los países participantes en lo que respecta a las puntuaciones en ciencias (Gráfico 2.41). La mejora de la equidad ha acompañado una mejora general de los resultados. Por ejemplo, la puntuación media en lectura de los escolares de 15 años aumentó en 29 puntos entre 2000 y 2006.
- La mayoría de las mejoras se registraron entre los alumnos con resultados bajos. Entre 2000 y 2006, la proporción de alumnos que no conseguían puntuaciones en lectura superiores al nivel 1 (el más bajo) pasó del 23% al 16%.
- Los alumnos de la rama profesional son manifiestamente los que más se han beneficiado de la mayor integración del sistema.

Fuente: OCDE (2007b).

de los resultados de los alumnos en lectura (Dolata y otros, 2004). Algunos trabajos de investigación llevados a cabo en la India y Pakistán han demostrado que las diferencias entre las características de las escuelas contribuían a explicar la desigualdad en las puntuaciones obtenidas en las pruebas (Das y otros, 2006; Das y Zajonc, 2008). En Bolivia y Chile, un estudio ha demostrado que más de la mitad de las disparidades importantes en materia de aprendizaje entre los alumnos indígenas y los no indígenas se explicaban por la mala calidad de las escuelas que acogen a los alumnos de la primera categoría (McEwan, 2004).

Las conclusiones de todos esos estudios muestran que la mejora de la calidad de las escuelas y la reducción de las diferencias entre ellas pueden reducir la desigualdad en el aprovechamiento escolar de los alumnos. A mediados del decenio de 1990, Brasil creó el Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valorización de los Profesionales de la Educación (FUNDEF), con miras a financiar el gasto en primaria y el primer ciclo de secundaria de los Estados federados y garantizar así una distribución más equitativa del gasto por alumno en el conjunto del país. Los primeros elementos de información de que se dispone inducen a pensar que esta política redistributiva ha reducido las desigualdades en el aprendizaje, aunque en proporciones modestas (Gordon y Vegas, 2005). En otros países se han creado sistemas de financiación por alumno, a fin de que los recursos se repartan más equitativamente entre las regiones y los grupos de población.

Las disparidades imputables a las escuelas no ejercen una influencia aislada. En muchos casos se da una interacción entre estas disparidades y otros factores de desventaja, a los que refuerzan. Los ingresos y el grado de instrucción de los padres, la lengua hablada en el hogar y otros factores guardan una relación estrecha con el aprovechamiento escolar, tal como lo demuestran los siguientes casos:

- En Pakistán, los niños pertenecientes al tercio más acomodado de la población obtienen, por término medio, puntuaciones que superan entre 0,25 y 0,5 de desviación estándar a las de los niños de los hogares más pobres (Das y otros, 2006).
- En las evaluaciones nacionales de matemáticas efectuadas en 2004 en Perú, los alumnos de sexto grado de lengua materna española obtuvieron puntuaciones que superaron en más de un entero de desviación estándar a las de los niños que hablan una lengua vernácula (Cueto y otros, 2009).
- En Camerún, un 48% de los alumnos de quinto grado del grupo lingüístico bamileké superaron con éxito la prueba de alfabetización del PASEC, mientras que ese porcentaje ascendió al 56% en el caso de los alumnos del grupo lingüístico ewondo (Fehrler y Michaelowa, 2009).
- En las evaluaciones efectuadas en 2006 por el SERCE en América Latina y el Caribe, los alumnos que debían asumir una carga considerable de trabajo dentro o fuera de su hogar obtuvieron, por término medio, resultados más bajos en matemáticas. Por ejemplo, en El Salvador los alumnos de sexto grado que trabajaban obtuvieron puntuaciones un 6% más bajas, por término medio, que las de los alumnos que no realizaban ningún trabajo (Bonnet, 2009).
- Un estudio longitudinal efectuado en Etiopía permitió observar que el 42% de los alumnos de 12 años que habían perdido a sus madres entre los ocho y 12 años de edad no sabían leer. En cambio ese porcentaje se cifró en un 23% en el caso de los niños que no eran huérfanos ni de padre ni de madre (Himaz, 2009). El estudio atribuyó esa diferencia a la menor grado de escolarización de los huérfanos y a su aprovechamiento escolar más bajo.

En los países con sistemas más equitativos, el medio familiar de los niños tiene menos importancia en la determinación del aprovechamiento escolar. Cuando se da una fuerte relación entre el medio de origen de los alumnos y sus resultados escolares, o cuando existen grandes diferencias en los orígenes de los alumnos, la reducción de las diferencias de calidad

Se da una interacción entre las disparidades existentes a nivel de las escuelas y el origen familiar y la condición socioeconómica de los alumnos

de las escuelas es poco probable que baste para mejorar la equidad significativamente. En este caso se necesitarán también programas orientados hacia destinatarios específicos, a fin de mejorar el aprendizaje de los niños que están rezagados (véase el Capítulo 3). En México, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) proporciona fondos suplementarios, material pedagógico –incluidos libros de texto en lenguas indígenas– y personal docente a las escuelas que se hallan en zonas donde el bajo rendimiento y los factores de desventaja son persistentes. Las evaluaciones indican que esas medidas han reducido las disparidades en las puntuaciones obtenidas en matemáticas en la escuela primaria, pero han tenido poco impacto en los resultados en español (Vegas y Petrow, 2008).

La enseñanza de la lectura en los primeros años de primaria es esencial para el aprendizaje

Los niños que carecen de competencias y tienen dificultades de comprensión en materia de lectura no pueden utilizar los libros de texto ni otros materiales escritos, ni tampoco pueden aprovechar las posibilidades de aprendizaje que se les ofrecen dentro y fuera de la escuela. Los trabajos de investigación muestran que los niños que tienen dificultades para adquirir esas competencias en los primeros años de su vida es muy probable que tropiecen con obstáculos a lo largo de todo su

itinerario escolar (Jukes y otros, 2006). En muchos países en desarrollo, las escuelas no consiguen dotar a los jóvenes educandos con esas competencias básicas. Si se quiere alcanzar el objetivo de la EPT relativo a la calidad, es fundamental detectar precozmente las dificultades de lectura de los niños y tratarlas rápidamente.

La comprensión es fundamental para la adquisición de competencias en lectura. Los niños tienen que ser capaces de leer con la suficiente fluidez para captar el sentido de lo que están leyendo. Se ha demostrado que, en muchos casos, la precisión y la rapidez de la lectura guardaban una relación estrecha con la comprensión (Abadzi, 2006; Fuchs y otros, 2001). En una encuesta de escala reducida efectuada con alumnos de primer y segundo grado en Perú, los niños que eran capaces de responder a una serie de tres preguntas para medir su grado de comprensión leían, por término medio, 77 palabras por minuto, mientras que los niños que habían respondido correctamente a una sola de esas preguntas leían a una velocidad de 15 palabras por minuto⁴⁰ (Abadzi y otros, 2005). Las evaluaciones de la lectura en los primeros grados de primaria tienen por objeto comprobar el grado de comprensión midiendo la fluidez de la lectura (Recuadro 2.24). Las estimaciones son variables, pero se considera que para la comprensión se necesita un ritmo de lectura superior a 40 palabras por minuto⁴¹ (Abadzi, 2006).

Es fundamental detectar precozmente las dificultades de lectura de los niños y tratarlas rápidamente

Recuadro 2.24: En qué consisten las evaluaciones de la lectura en los primeros grados y para qué pueden servir

La incapacidad para adquirir competencias en lectura en los primeros años de escolarización puede comprometer gravemente el aprendizaje ulterior, así como la progresión a través de los grados, y contribuir a una deserción precoz de la escuela. Las evaluaciones de lectura en los primeros grados ayudan a los docentes a detectar los problemas y a corregirlos. Los componentes evaluados son, entre otros, los siguientes:

- Conciencia de los fonemas – Los niños tienen que saber concentrarse en los sonidos de las palabras, manipularlos y descomponerlos.
- Capacidad para utilizar la fonética – Los niños tienen que comprender el nexo entre las letras y los sonidos para formar correspondencias letras-sonidos y esquemas de deletreo, y tienen que saber aplicar sus conocimientos en este ámbito.
- Soltura en la lectura – Los niños tienen que poder leer en voz alta con velocidad, precisión y expresividad.

- Vocabulario – Los niños tienen que conocer un número cada vez mayor de palabras, orales e impresas.
- Comprensión – Los niños tienen que abordar activamente los textos y extraer su significado.

La mayoría de estos componentes se evalúan contando el número de letras y de palabras que los niños pueden pronunciar con precisión en un minuto. Aunque existen riesgos evidentes de aplicación mecánica, las evaluaciones se pueden utilizar para captar tanto el reconocimiento como la comprensión de las palabras. En la alfabetización de los adultos se utilizan métodos similares. Las evaluaciones de los conocimientos de lectura en los primeros grados no están concebidas como pruebas destinadas a clasificar a los alumnos o las escuelas. Su mayor utilidad estriba en integrarlas en un marco más amplio para consolidar la confianza de los niños en sí mismos y proporcionar a las escuelas y los docentes los medios necesarios para que respondan a sus necesidades.

Fuentes: Abadzi (2006); Kudo y Bazan (2009); RTI International (2008).

40. La correlación positiva entre la comprensión y la fluidez de la lectura oral ha sido objeto de numerosos trabajos de investigación. Para otros ejemplos, véanse Kudo y Bazan (2009) y RTI International (2008).

41. En Estados Unidos, se considera que los niños corren el riesgo de tropezar con dificultades de aprendizaje si su velocidad de lectura es inferior a 70 palabras por minuto en el segundo grado y a 80 en el tercer grado.

Algunas evaluaciones de la lectura realizadas a pequeña escala en varios países de bajos ingresos esbozan un panorama inquietante⁴² (Cuadro 2.7). Aunque estas pruebas no sean representativas a nivel nacional, indican a menudo la existencia de niveles muy bajos de fluidez de lectura. En muchas pruebas, los resultados medios indican que los niños distan mucho de poder leer con soltura, lo cual indica que un gran número de ellos no están en condiciones de adquirir las competencias básicas que se necesitan para facilitar el aprendizaje ulterior. Por ejemplo:

- En Gambia, los alumnos de los tres primeros grados podían, por término medio, leer correctamente seis palabras por minuto.
- En Liberia, los alumnos de segundo grado podían leer 18 palabras por minuto. Aunque en el tercer grado aumenta la fluidez, el ritmo de lectura sigue siendo inferior a las 40 palabras por minuto que se estiman necesarias para la comprensión.

Si se efectúa un examen que vaya más allá de los promedios, se pueden observar los resultados insuficientes de determinados grupos de niños:

- En Etiopía, un estudio realizado en 2008 con alumnos de tercer grado escolarizados en el distrito de Woliso puso de relieve que el 36% de ellos no podían leer una sola palabra en su lengua vernácula, el afan oromo (DeStefano y Elaheebocus, 2009).
- En Guatemala, un estudio mostró que los dos tercios de los alumnos podían leer correctamente más de 40 palabras por minuto, pero también señaló la existencia de disparidades importantes entre los diferentes grupos lingüísticos. La fluidez media de los alumnos de lengua materna mam era inferior a 40 palabras por minuto, mientras que los alumnos cuya lengua materna era el quiché o el español eran capaces de leer más de 60 palabras por minuto (Dowd, 2009).

Una evaluación temprana de las competencias en lectura en la escuela primaria ofrece la posibilidad de detectar a los niños con un bajo aprovechamiento escolar y tomar medidas para prevenir su deserción de la escuela y las repeticiones de curso. Es mucho menos costoso en tiempo y en dinero prevenir el fracaso a una edad temprana que actuar más tarde.

Los datos empíricos obtenidos en varios países demuestran que las intervenciones en el plano de las políticas pueden mejorar realmente las competencias en lectura. Una de las claves del éxito consiste en lograr la participación de las escuelas y las comunidades. En el Estado de Uttar Pradesh

Cuadro 2.7: Resultados de las evaluaciones de lectura en los primeros grados de primaria (número de palabras correctamente leídas por minuto)

	Año	Grado	Fluidez de lectura de un texto continuo	Tamaño de la muestra
Pruebas de lectura en inglés				
Gambia	2007	1-3	6	1.200
Malindi, Kenya	2007	2	10	40 escuelas
Liberia	2008	2	18	429
Liberia	2008	3	28	407
Pruebas de lectura en español				
Nicaragua	2006	3	18	2.206
Junin (Perú)	2008	3	57	475
Pruebas de lectura en francés				
Senegal	2007	1-3	19	502

Notas: A no ser que se indique otra cosa, el tamaño se refiere al número de alumnos sometidos a la prueba. Las evaluaciones mencionadas en el cuadro miden otros aspectos de la lectura puestos de relieve en el Recuadro 2.24 y, en algunos casos, miden también la competencia en lenguas vernáculas.

Fuentes: Castro y Laguna (2008); Crouch y Korda (2008); Crouch y otros (2009); Jammeh (2008); Kudo y Bazan (2009); Sambe y Sprenger-Charolles (2008).

(India), un programa llevado a cabo por una organización no gubernamental ha recurrido a la organización de "campamentos de recuperación del retraso en lectura" dirigidos por educadores voluntarios, logrando así mejoras impresionantes en la práctica temprana de la lectura (Recuadro 2.25). En el distrito de Malindi (Kenya), se organizó un cursillo de formación para maestros sobre la utilización de una serie de cursos minuciosamente preparados para enseñar a leer con eficacia a los alumnos de segundo grado (Crouch y otros, 2009). Ese cursillo trajo consigo mejoras significativas: una comparación de los resultados obtenidos en el segundo grado, antes y después del cursillo de formación de los maestros, puso de manifiesto que la velocidad de lectura de los alumnos había mejorado en un 80%, por término medio. Aunque es difícil imputar toda esa mejora al cursillo, el estudio correspondiente demostró que esta intervención relativamente modesta y la información que proporcionó sobre las deficientes competencias en lectura contribuyeron en gran medida a la mejora⁴³. Algunos estudios experimentales realizados en 2007 en Malí y el Níger pusieron también de manifiesto la existencia de métodos prometedores de costo relativamente bajo para la mejora de las competencias en lectura (Mitton, 2008).

Se está discutiendo si esos programas experimentales pueden aplicarse a mayor escala para mejorar la lectura en el conjunto de los sistemas educativos nacionales. El éxito de muchos de ellos estriba en los intensos esfuerzos realizados para recabar recursos y movilizar a las comunidades y los profesionales locales. Aplicar este tipo de acciones en otras partes suele ser una empresa difícil para las autoridades locales y regionales, y mucho más

42. Este cuadro no permite efectuar comparaciones entre países a causa de los diferentes idiomas utilizados y de las diferencias de edad de las poblaciones de alumnos.

43. El estudio consistió en una prueba aleatoria, pero la mejora de las competencias en lectura se pudo comprobar tanto en escuelas cuyos maestros habían asistido al cursillo de formación como en otras escuelas donde los docentes no se habían beneficiado de ese cursillo. El estudio mostró que la comunicación de información relativa a las técnicas de enseñanza y la transferencia de docentes entre las escuelas del grupo de control y las del grupo del test explicaban la similitud de las mejoras en los dos tipos de escuelas.

Recuadro 2.25: Cursos de recuperación del retraso en lectura en el Estado de Uttar Pradesh (India)

Una encuesta básica efectuada en 2005 en el distrito de Jaunpur (Estado de Uttar Pradesh) puso de manifiesto un bajo nivel adquisición de competencias básicas. El 60% de los niños de siete a 14 años no estaban en condiciones de leer o comprender un relato sencillo concebido para alumnos del primer grado de primaria. En este contexto, una evaluación aleatoria examinó las repercusiones de tres acciones combinadas en las competencias básicas:

- Estimulación de la participación de las comunidades, proporcionando información, facilitando el debate sobre la situación de las escuelas locales y señalando a los comités de educación de las aldeas sus funciones y responsabilidades.
- Formación de los miembros de la comunidad para que pudiesen evaluar el aprendizaje de los niños y presentación de los resultados de la evaluación en reuniones de las aldeas.

- Formación de voluntarios locales para el aprendizaje de técnicas simples de enseñanza de la lectura a los niños y creación de cursos de lectura después del horario escolar.

La evaluación mostró que el hecho de compartir información no mejoraba las competencias en lectura, pero que los cursos suplementarios después de la escuela tenían repercusiones importantes. Globalmente, la evaluación mostró que la combinación de la enseñanza en la escuela con cursos suplementarios de dos horas diarias durante tres meses permitía lograr que los niños que no leían con soltura llegasen a leer con bastante fluidez.

Fuente: Banerjee y otros (2008).

En la India, los “campamentos de recuperación del retraso en lectura” han logrado mejorar asombrosamente la lectura en los primeros grados

todavía para los ministerios nacionales. Los buenos resultados de los programas experimentales muestran que, a pesar de todo, es posible efectuar mejoras sustanciales. Los gobiernos centrales y las autoridades encargadas de la educación pueden cambiar decisivamente la situación del aprendizaje a una edad temprana mediante una acción a múltiples niveles, que debe comprender una formación más eficaz de los maestros y el suministro de material didáctico apropiado.

Mejorar el aprendizaje en la escuela

Una de las condiciones más importantes para una mejora continua de la calidad de la educación es la existencia de un buen entorno para el aprendizaje. Ese entorno comprende las infraestructuras materiales de los edificios escolares, los procesos de aprendizaje y la interacción entre los niños y los docentes.

Los bajos niveles de aprovechamiento escolar van con frecuencia unidos a la carencia de un entorno material conveniente. Las aulas mal ventiladas, los techos con goteras, los servicios higiénicos deficientes y la falta de material constituyen obstáculos importantes para un aprendizaje eficaz en muchas escuelas. En Filipinas, Perú y Sri Lanka más del 50% de los alumnos de las escuelas primarias de zonas rurales reciben educación en edificios que, según sus directores, necesitan una refección importante⁴⁴ (IEU, 2008b). Una encuesta realizada recientemente en los Estados nigerianos de Enugu y Kaduna mostró que el 80% y el 50% de las aulas, respectivamente, carecían de pizarra

o poseían una prácticamente inutilizable (Banco Mundial, 2008c). Este tipo de situaciones es corriente en muchos países.

El hecho de que la mayoría de los niños marginados suelen frecuentar escuelas de calidad inferior agrava sus desventajas en materia de aprendizaje. La diferencia que se da entre las zonas urbanas y rurales ocupa un puesto importante en las disparidades relacionadas con la calidad de las escuelas. En Filipinas, más del 70% de los alumnos de cuarto grado de las zonas urbanas acuden a escuelas provistas de instalaciones básicas –por ejemplo, servicios higiénicos y pizarras–, pero el 50% de los alumnos de las zonas rurales no disfrutaban de ese tipo de instalaciones (IEU, 2008b). La mejora del aprendizaje en ese tipo de contextos exige una redistribución de los recursos para encauzarlos hacia las zonas más pobres.

Muchos estudios han puesto de relieve el papel positivo que desempeña la disponibilidad de libros de texto adecuados (Boissiere, 2004; Scheerens, 2004). Una evaluación minuciosa del sistema de educación básica de Ghana ha llegado a la conclusión de que las mejoras en los resultados de los exámenes de matemáticas e inglés, entre 1988 y 2003, obedecieron en parte al hecho de que los alumnos pudieron disponer de más libros de texto que antes (White, 2004).

Cuanto más tiempo pasan los niños en la escuela a lo largo del año, mayores sus posibilidades de dominar las materias del currículo y alcanzar los objetivos de aprendizaje (Boissiere, 2004).

44. Este porcentaje corresponde a los alumnos de cuarto grado que acuden a escuelas cuyo director ha declarado que “la escuela necesita una refección completa” o que “algunas clases necesitan reparaciones importantes”.

En Etiopía y Guatemala los niños están en clase y aprenden solamente durante la tercera parte del tiempo oficial de apertura de la escuela

El número oficial de horas lectivas varía considerablemente en función de los países (Benavot, 2004), pero lo que importa para los resultados es el tiempo realmente dedicado al aprendizaje. En las clases eficaces se dedica al aprendizaje un 80% del tiempo lectivo, un porcentaje de referencia que muchas escuelas de los países en desarrollo no consiguen alcanzar (Abadzi, 2006). El absentismo de los alumnos y los maestros reduce aún más el tiempo lectivo. En Nepal, un estudio detallado sobre un número reducido de escuelas primarias mostró que el tiempo de aprendizaje de un alumno medio se cifraba en 97 días, a pesar de que las escuelas están oficialmente abiertas durante 192 días al año (Dowd, 2009). En Etiopía y Guatemala los niños están en clase y aprenden solamente durante la tercera parte del tiempo oficial de apertura de la escuela (DeStefano y Elaheebocus, 2009; Dowd, 2009). Efectuar un mejor seguimiento, ofrecer incentivos más interesantes a los maestros y prestar apoyo a los niños que tienen problemas para frecuentar la escuela, son medidas que pueden incrementar el tiempo de aprendizaje y el aprovechamiento escolar de los alumnos.

Alargar el tiempo de aprendizaje de los alumnos puede resultar difícil. La sobrecarga crónica de las aulas ha inducido a muchos países a establecer sistemas de horarios dobles en las escuelas. Esto permite un aumento potencial de la eficiencia en lo que respecta al número de niños que pueden acudir a clase, pero este tipo de ganancias se pagan a veces. En el África de habla francesa, la enseñanza con doble horario ha reducido a veces el aprovechamiento escolar de los alumnos, debido a que éstos pasan menos tiempo en la escuela (Michaelowa, 2001). A largo plazo, se pueden construir aulas suplementarias para establecer un sistema de horario único. Sin embargo, los encargados de la elaboración de políticas tienen que estimar si la construcción de clases es tan eficaz para mejorar el aprendizaje como otro tipo de inversiones, por ejemplo el suministro de material de enseñanza y aprendizaje más abundante. Crear las condiciones necesarias para que los niños permanezcan en la escuela, velar por que los maestros estén realmente presentes y organizar la jornada escolar de tal forma que se pueda dedicar más tiempo al aprendizaje, son opciones poco onerosas que pueden generar beneficios importantes.

El papel fundamental de los docentes

Los docentes constituyen el recurso más importante de la educación en todos los países. Desde la enseñanza preescolar y a lo largo de toda la enseñanza primaria y secundaria, la presencia de un docente calificado y motivado es esencial para un aprendizaje eficaz. Las prácticas aplicadas en

clase y las competencias de los docentes influyen enormemente en lo que los alumnos aprenden en la escuela (Aslam y Kingdon, 2007). En muchos países, la escasez de maestros formados sigue representando un obstáculo de envergadura para el logro de los objetivos de la Educación para Todos, especialmente en el caso de los grupos marginados.

Enseñanza preescolar. Los maestros y las personas encargadas de dispensar cuidados a los niños en la primera infancia desempeñan un papel fundamental en su preparación para el ingreso en la escuela primaria y en el fomento de su desarrollo social, afectivo y cognitivo. La calidad de la atención y educación dispensadas a los niños pequeños dependen esencialmente de la proporción alumnos/docente, de la formación de los maestros y de la creación de un entorno de aprendizaje activo (Schumacher y Hoffmann, 2008; UNESCO, 2005). Sin embargo, muchos países no cumplen con los criterios mínimos de calidad. En el Estado Plurinacional de Bolivia, la India, Liberia⁴⁵, Nepal, la República Unida de Tanzania y Uganda, por ejemplo, la proporción alumnos/docente en la enseñanza preescolar se cifraba en 2007 en 40 niños o más por maestro (véase Anexo, Cuadro Estadístico 10A).

Los datos sobre la situación existente dentro de los países ponen de relieve las desventajas que sufren los marginados. En Kenya, la proporción alumnos/docente formado en la enseñanza preescolar es de 54/1 a nivel nacional. En el distrito árido de Turkana, que está habitado principalmente por pastores y es uno de los más pobres de Kenya, esa proporción es de 123/1 (Ruto y otros, 2009). En Indonesia, la proporción de maestros de preescolar que cuentan por lo menos con un título oscila entre un 60% en Banten, una zona relativamente próspera, y 1% solamente en Maluku, una región donde la pobreza alcanza niveles muy elevados (Indonesia, Ministerio de Educación Nacional, 2007).

Enseñanza primaria. El aumento de la escolarización en primaria desde 1999 ha ido unido a un incremento de la contratación de maestros. En muchos países del África Subsahariana –por ejemplo, en Burkina Faso, Burundi, Níger y Senegal⁴⁶– el número de maestros se ha multiplicado por más de dos, con lo cual ha mejorado la proporción alumnos/docente (véase Anexo, Cuadro Estadístico 10A). A medida que los países tratan de

45. En Liberia, la proporción alumnos/docente pasó de 14 en 2006 a 142 en 2008. Este fenómeno obedece a una disminución sustancial del número de docentes voluntarios o no formados que se contrataron anteriormente para responder a la demanda de maestros que surgió inmediatamente después de la guerra civil (Base de datos del IEU).

46. En Senegal, este aumento del número de docentes se debe a la creación de un mayor número de escuelas, a la creación de nuevos grados en escuelas donde sólo se impartía una parte del ciclo de enseñanza primaria y a la creación de clases con doble horario (IEU, 2009b).

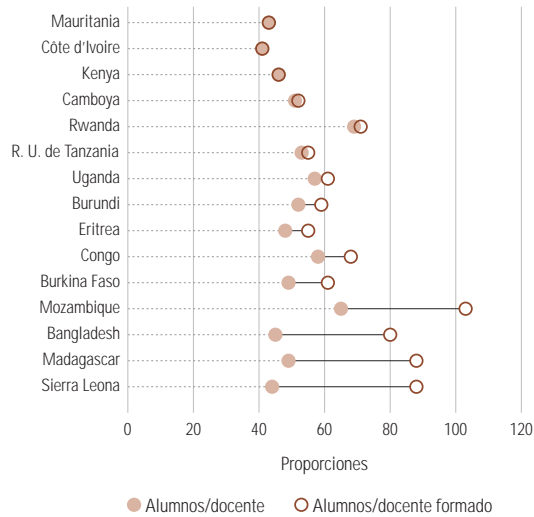
acelerar los progresos hacia la universalización de la enseñanza primaria, tendrán que mantener un rumbo concertado para contratar y formar maestros.

A pesar de los progresos realizados en el último decenio, la escasez de docentes constituye un grave motivo de preocupación. Como los países determinan sus propios objetivos en lo que respecta a la proporción alumnos/docente, resulta difícil hacer comparaciones entre ellos (Bennell, 2009). Sin embargo, el tope más frecuentemente establecido a nivel internacional para esa proporción es el de 40/1 (Takala, 2003; Grupo de Evaluación Independiente del Banco Mundial, 2006). En 2007, de los 171 países sobre los que se dispone de datos 26 sobrepasaron ese tope. Todos ellos, menos cuatro, pertenecen a la región del África Subsahariana (véase Anexo, Cuadro Estadístico 10A). Aunque sólo se dispone de datos incompletos sobre la proporción de alumnos por docente *formado*, este aspecto también constituye un motivo de preocupación. En algunos países como Madagascar, Mozambique, Sierra Leona y Togo, esa proporción es superior a 80/1 (Gráfico 2.42). De los 40 países sobre los que se dispone de datos hay 15 en los que se ha observado una disminución –a veces espectacular– del porcentaje de maestros formados en el cuerpo docente desde 1999 (véase Anexo, Cuadro Estadístico 10A). En Togo, ese porcentaje pasó del 31% al 15% cuando se dio prioridad a la contratación de docentes interinos.

Los promedios nacionales de la proporción alumnos/docente pueden ocultar la existencia de grandes disparidades. Un estudio reciente sobre la estructura de la distribución de los docentes ha examinado las diferencias que se dan entre regiones de diez países del África Subsahariana (Pôle de Dakar, 2009). En algunos países, esas proporciones pueden llegar a ser en algunas regiones tres veces mayores que las observadas en otras. Aunque las proporciones más bajas se dan a menudo en zonas rurales con población muy dispersa, las más altas tienden a concentrarse en zonas víctimas de la pobreza y de las desventajas más acusadas. En las regiones del norte de Uganda afectadas por conflictos las proporciones alumnos/docente son superiores a 90/1, o sea casi el doble del promedio nacional (Gráfico 2.43).

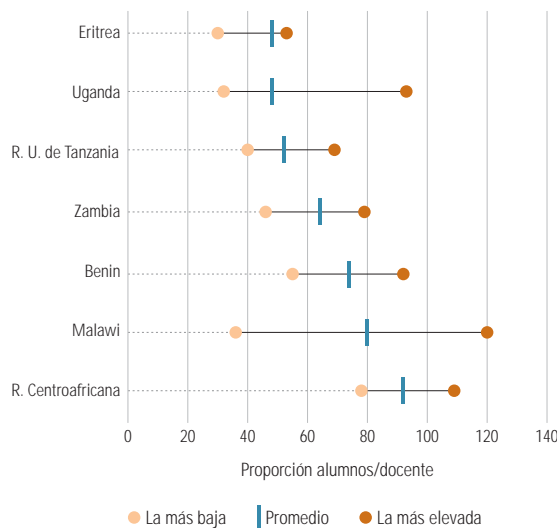
Las diferencias entre zonas rurales y urbanas crean aún más desigualdad. La forma que revisten las desventajas es muy variable, pero la proporción alumnos/docente tiende globalmente a ser más alta en las zonas urbanas (Zhang y otros, 2008). No obstante, en algunos países como Malawi la proporción media en las zonas urbanas es de 46/1, mientras que en las zonas rurales es de 81/1 (Mulkeen, 2009). Sin embargo, los docentes

Gráfico 2.42: Los docentes formados escasean a veces
Proporción alumnos/docente y proporción alumnos/docente formado en la enseñanza primaria de un grupo de países (2007)



Nota: De los países sobre los que se ha podido disponer de datos sólo figuran en el gráfico aquellos en los que la proporción alumnos/docente es igual o superior a 40/1. Los países se han clasificado en función del grado de disparidad que se da entre la proporción alumnos/docente y la proporción alumnos/docente formado.
Fuentes: Anexo, Cuadro Estadístico 10A; Base de datos del IEU.

Gráfico 2.43: Los promedios nacionales pueden ocultar importantes diferencias en la proporción alumnos/docente
Disparidades provinciales en la proporción alumnos/docente de la enseñanza primaria, en un grupo de países del África Subsahariana (circa 2005-2006)



Nota: A no ser que se indique lo contrario, los datos no distinguen los docentes que son funcionarios de los docentes comunitarios, ni los docentes del sector público de los docentes del sector privado. Los datos relativos a Benin excluyen a los docentes comunitarios. Los datos relativos a la República Centroafricana incluyen a los docentes comunitarios. Los países se han clasificado en función de la proporción media alumnos/docente.
Fuente: Pôle de Dakar (2009), Cuadro 5.4.

En el norte de Uganda se han contabilizado 90 alumnos por docente, o sea casi el doble del promedio nacional

De aquí a 2015 será necesario contratar 1,9 millones de maestros suplementarios para alcanzar el objetivo de la enseñanza primaria universal

formados suelen estar concentrados en las zonas urbanas. En la capital ugandesa, Kampala, la proporción de docentes formados se cifra en un 60%, pero en el distrito rural de Yumbe sólo alcanza el 11%. En las tierras bajas de Lesotho un 25% aproximadamente de los docentes carece de calificaciones, mientras que en las zonas montañosas y más apartadas del país ese porcentaje asciende a un 50% (Mulkeen, 2009). En estas zonas las tasas de repetición de curso tienden a ser más elevadas que en otras partes y, al igual de lo que ocurre en otras comarcas rurales, las puntuaciones en los exámenes son más bajas (Mulkeen y Chen, 2008).

En cierta medida, estos perfiles de la distribución de los docentes reflejan procesos de selección y desventajas intrínsecas que se perpetúan de por sí mismas. Hay más probabilidades de que los docentes formados opten por ejercer la docencia en las zonas urbanas, sobre todo en los sistemas en los que su remuneración depende en parte de la contribución de los padres. Por otra parte, en las zonas urbanas se suelen dar más oportunidades de formación profesional, lo cual permite a los docentes que ejercen en ellas adquirir calificaciones con mayor facilidad que sus colegas de las zonas rurales (Bennell y Akyeampong, 2007). Los docentes también pueden preferir las zonas urbanas a las zonas rurales por otros motivos: desde la calidad de las viviendas, los comercios, los servicios y las escuelas hasta la proximidad de los amigos y la familia. También puede influir en esa preferencia la inquietud que suscita el hecho de vivir en comunidades rurales apartadas y desconocidas. Estos factores influyen en el hecho de que, en muchos países, las mujeres que ejercen la docencia prefieran enseñar en las zonas urbanas. En Uganda y Zambia, la proporción de maestras en las escuelas primarias urbanas se cifra en un 60%, mientras que en las zonas rurales esa proporción oscila entre un 15% y un 35% (Mulkeen, 2009).

Estimación del número de maestros de primaria necesarios hasta 2015

Las futuras necesidades en materia de contratación de docentes varían mucho de una región a otra. Esas necesidades las determina, por una parte, el déficit actual y, por otra parte, una combinación compleja de factores como la demografía, las tendencias de la escolarización y el número de niños sin escolarizar. El IEU ha efectuado una nueva estimación del número total de maestros que se necesitarán para alcanzar el objetivo de la enseñanza primaria universal en 2015⁴⁷ (IEU, 2009e).

47. La estimación del número de maestros necesarios se basa en hipótesis que guardan relación con la escolarización, la repetición de curso y la proporción alumnos/docente. Para los detalles técnicos, véase IEU (2009e).

Las cifras expuestas a continuación ponen de relieve la magnitud del desafío que tienen que afrontar muchos países:

- De aquí a 2015 será necesario contratar 1,9 millones de maestros suplementarios para alcanzar el objetivo de la enseñanza primaria universal.
- El África Subsahariana necesitará los dos tercios de esos maestros suplementarios, esto es, 1,2 millones.
- Los países de la región de los Estados Árabes necesitarán un 15% aproximadamente del número total de maestros suplementarios.

El esfuerzo necesario para cubrir estas necesidades varía en función de los países (Gráfico 2.44). Muchos gobiernos tendrán que aumentar la contratación de docentes desde un 4% hasta un 18% anual. En algunos países, esto significa que se ha de mantener el índice de crecimiento registrado desde 1999. Otros países –por ejemplo, Chad, Côte d'Ivoire, Djibuti, Eritrea, Kenya y Uganda– tendrán que acelerar el ritmo de contrataciones y presupuestar la creación de nuevas plazas de docentes.

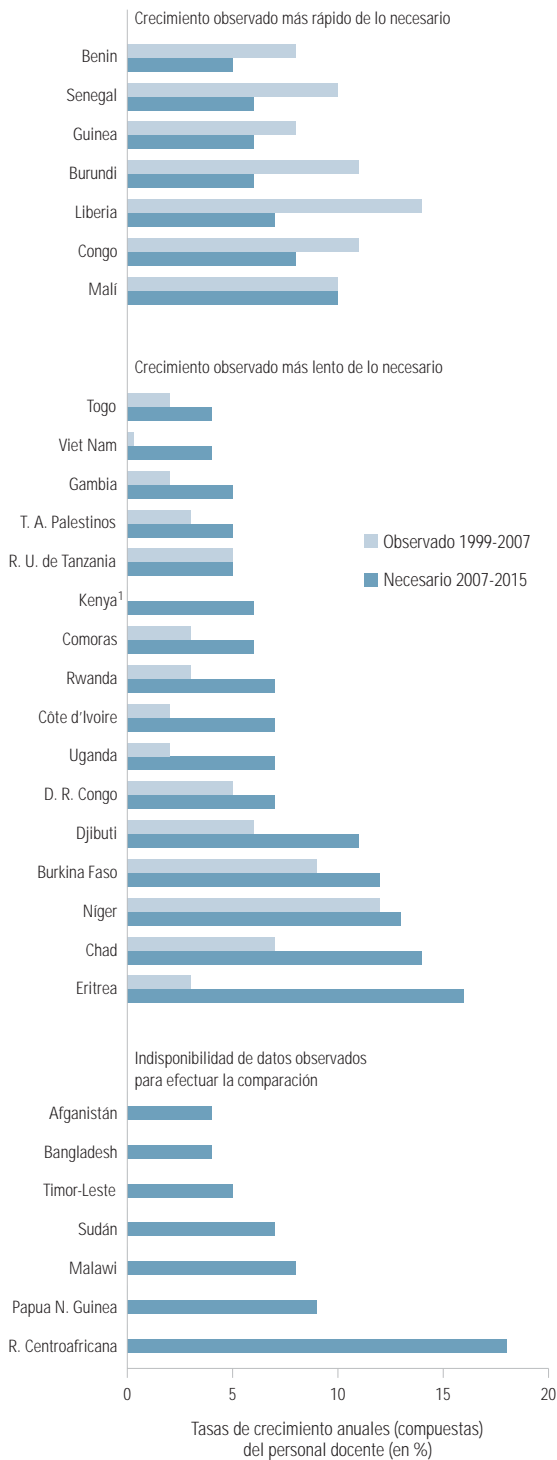
Además de incrementar la contratación para lograr la universalización de la enseñanza primaria, los gobiernos tendrán que sustituir a los docentes que se jubilen o abandonen la docencia de aquí al año 2015⁴⁸. Si se tiene en cuenta la necesidad de sustituir a esos docentes, el número de contrataciones necesarias aumenta tanto a nivel regional como mundial (IEU, 2009e):

- Será necesario contratar y formar en todo el mundo a 8,4 millones de maestros de primaria suplementarios para sustituir a los docentes que se jubilen o dejen la docencia antes de 2015.
- En Asia Oriental y el Pacífico se necesitarán casi un 25% de esos docentes, esto es, 2,1 millones aproximadamente.
- De las contrataciones suplementarias que se van a necesitar para sustituir a los maestros que dejen la docencia de aquí a 2015, a América del Norte y Europa Occidental le corresponderá el 17% de esas contrataciones, al Asia Meridional y Occidental el 19% y al África Subsahariana el 15%.

48. Estas proyecciones se basan en una tasa de desgaste del cuerpo docente del 5% y comprenden los docentes suplementarios que se necesitarán para cubrir las vacantes de puestos resultantes del mayor desgaste ocasionado por la expansión de la enseñanza primaria universal y el crecimiento demográfico. Para los resultados basados en otras hipótesis de desgaste, véase IEU (2009e).

Gráfico 2.44: Necesidad de acelerar el ritmo de creación de nuevos puestos de maestros para lograr el objetivo de la universalización de la enseñanza primaria en 2015

Crecimiento anual de los puestos de maestros que se necesitan para lograr la enseñanza primaria universal en 2015, en un grupo de países



Nota: Solamente figuran el gráfico los países en los que el número actual de docentes debe aumentar como mínimo en un 30% para alcanzar a su debido tiempo el objetivo de la enseñanza primaria universal.

1. A efectos de presentación, no se ha hecho figurar en el gráfico la tasa de crecimiento observada en Kenia entre 1999 y 2007: -0,1%.

Fuente: IEU (2009e).

Si al número de maestros imprescindible para lograr la universalización de la enseñanza primaria (1,9 millones) se le añaden los 8,4 millones necesarios para sustituir a los que dejen la docencia, el número total de maestros suplementarios que el mundo va a necesitar de aquí a 2015 se cifrará en un total de 10,3 millones. El número de nuevas plazas de maestros que se tendrán que crear puede parecer reducido con respecto a las necesidades en docentes ocasionadas por las jubilaciones o abandonos de la profesión. Sin embargo, la creación de nuevos puestos requerirá un aumento del presupuesto global asignado a los sueldos de los docentes. En muchos países, esto va a exigir un esfuerzo mayor que el necesitado para sustituir a los maestros que dejen sus plazas vacantes.

La capacidad de los países para financiar más contrataciones de maestros es variable, pero la perspectiva de que muchos de ellos logren cubrir sus necesidades en este ámbito dependerá en parte de los donantes de ayuda. Un esfuerzo continuado en la contratación de docentes entrañará en el futuro un aumento de los costos ordinarios que los gobiernos deben prever. En el caso de los países de ingresos bajos cuya base fiscal es limitada, será esencial que se contraigan compromisos de ayuda plurianuales de cinco a diez años con plazos de entrega previsible para que la financiación de la contratación de maestros sea viable. Esto exigirá un incremento de la ayuda y un cambio radical en las prácticas de su gestión, dos temas que se tratan en el Capítulo 4.

La contratación sólo es una parte de un conjunto más amplio de cuestiones que los gobiernos deben tratar. En muchos de los países más pobres del mundo, el problema no estriba exclusivamente en la escasez del número de docentes, sino también en su bajo estado de moral y su motivación insuficiente. Cada vez resulta más difícil atraer a la profesión docente a candidatos suficientemente calificados que se mantengan en ella, como lo demuestran las altas tasas de desgaste observadas en muchos países. El problema de los sueldos bajos es endémico y en muchos países no sólo impide la contratación de candidatos aptos, sino que además obliga a muchos docentes a complementar su remuneración con otro trabajo, lo cual reduce el tiempo que dedican a la enseñanza. En Bangladesh, la remuneración de los docentes de las escuelas que reciben ayuda estatal es inferior a un dólar diario, y los dos tercios de ellos señalan que tienen una actividad complementaria para redondear sus ingresos (Programa de Reforma de la Gestión Financiera, 2006).

La remuneración de los docentes es objeto de controversias en muchos países. Los gobiernos

En muchos de los países más pobres del mundo, el problema no estriba exclusivamente en la escasez del número de docentes, sino también en su bajo estado de moral y su motivación insuficiente

Se ha observado que la intensificación de la contratación de docentes interinos compromete la calidad de la educación

se ven ante un dilema obvio: incrementar la contratación de docentes sin ejercer presiones inviables sobre los presupuestos. Algunos países han tratado de resolver este dilema disminuyendo los costos salariales, y más concretamente contratando a menos docentes remunerados con arreglo al estatuto de la función pública y a más maestros interinos con sueldos más bajos y una cobertura social más reducida. Los ministerios de hacienda y algunos donantes de ayuda han alentado activamente el incremento de los empleos contractuales. Esto entraña el riesgo de contratar a candidatos menos calificados y de ejercer más presión sobre los maestros para que complementen sus ingresos desempeñando otros empleos, con las repercusiones subsiguientes que esto tiene en su estado de moral y motivación. En el África Occidental, se ha observado que la intensificación de la contratación de docentes interinos compromete la calidad de la educación (UNESCO, 2008a). Aunque es necesario encontrar un equilibrio entre un costo asequible y una enseñanza de calidad, también es preciso reconocer que los recortes de gastos tienen sus límites. Los gobiernos y los donantes tienen que velar por que el sueldo y las condiciones de trabajo de los docentes traduzcan la voluntad de impartir una enseñanza de calidad con un personal cualificado y motivado.

La formación inicial y el perfeccionamiento profesional son también esenciales para mantener la motivación de los docentes y lograr que la enseñanza sea eficaz. Los docentes son un producto de los sistemas educativos en los que trabajan. Cuando esos sistemas son de mala calidad es todavía más importante que los docentes reciban una formación y un apoyo eficaces a lo largo de toda su carrera. Los docentes tienen que comprender el contenido de los currículos y ser capaces de transmitirlos a alumnos que tienen capacidades diversas. En muchos países, la formación inicial de los docentes no es suficientemente buena para adquirir las competencias necesarias. Incluso se da el caso más grave de que muchos docentes no reciben ni siquiera una formación inicial. En Mozambique, una evaluación reciente ha puesto de manifiesto que el 41% de los maestros de primaria carecían por completo de formación (Mulkeen y Chen, 2008). La formación profesional en el trabajo –que debe asentarse fundamentalmente en las competencias iniciales– está también muy poco desarrollada en muchos países de bajos ingresos (Leu, 2004; Lewin y Stuart, 2003).

Conclusión

En última instancia, la finalidad de las escuelas es dotar a los niños con las competencias y conocimientos que necesitan para desarrollar todas sus posibilidades, procurarse medios de subsistencia y participar en la vida social. Los datos expuestos en esta sección inducen a pensar que muchas escuelas no consiguen ni siquiera cumplir con las normas mínimas de calidad de la enseñanza. Millones de niños, sobre todo los que proceden de grupos marginados socialmente, finalizan el ciclo de la enseñanza primaria sin haber adquirido las competencias básicas necesarias en lectura, escritura y cálculo. Asimismo, la enseñanza secundaria de muchos sistemas educativos de los países en desarrollo se caracteriza por un escaso nivel de aprendizaje y un grado elevado de desigualdad. Proporcionar a las escuelas los medios que necesitan para impartir una educación de buena calidad exigirá que los gobiernos se centren más en la contratación y formación de docentes, el suministro de libros de textos y el fomento de prácticas pedagógicas en las aulas que promuevan un aprendizaje activo. El apoyo a la alfabetización y el aprendizaje de la lectura en los primeros grados de primaria desempeña un papel importante, porque la adquisición de esas competencias es la base de todo el aprendizaje ulterior. □

Estimar el costo de la realización de la Educación para Todos

El Marco de Acción de Dakar comprende una serie de compromisos firmes en favor de la financiación de la educación. Los países en desarrollo se comprometieron a “aumentar de manera considerable la inversión en educación básica” (párrafo 8 i), mientras que los países ricos prometieron incrementar la ayuda principalmente en forma de donaciones y financiación en condiciones preferentes para garantizar que “ningún país que se comprometa seriamente con la educación para todos se verá frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr esa meta” (párrafo 10).

Diez años después de Dakar, la financiación sigue constituyendo un obstáculo importante para el logro de la Educación para Todos. Los países en desarrollo han intensificado sus esfuerzos para movilizar sus propios recursos, aunque lo hayan hecho de forma desigual. Muchos países podrían esforzarse más por aumentar sus inversiones en la educación incrementando la recaudación tributaria y la equidad del gasto público. La comunidad internacional también ha aumentado la ayuda a la educación básica, pero los donantes, en su conjunto, han distado mucho de cumplir las promesas que formularon en Dakar.

En esta sección se evalúa la magnitud del déficit de financiación de la Educación para Todos. Presenta los resultados de un estudio de cálculo de costos que abarca a 46 países de ingresos bajos⁴⁹. El estudio examina qué financiación se necesita para alcanzar una serie de objetivos en el sector de la educación básica y en otros sectores. Estas son algunas de sus conclusiones principales:

- *El déficit de financiación es mucho mayor de lo que se suponía anteriormente.* Aun cuando incrementen sus esfuerzos para movilizar recursos internos, los países de ingresos bajos van a tener que afrontar un déficit de financiación de unos 16.000 millones de dólares para la educación básica (alfabetización, enseñanza preescolar y primaria), lo cual viene a representar el 1,5% del conjunto de sus PIB⁵⁰. Esta suma es superior en un tercio a las estimaciones anteriores. Si se toma en cuenta el primer ciclo

de la enseñanza secundaria, el déficit ascendería a 24.000 millones de dólares.

- *Los países de ingresos bajos deben incrementar la eficiencia y la equidad en la financiación de la educación.* Es perfectamente posible movilizar más recursos internos mejorando la recaudación tributaria, dando una mayor prioridad a la educación y centrándose más en la educación básica. Un aumento de la recaudación tributaria y una mayor equidad podrían incrementar la financiación interna de la educación básica en un 0,7% del PIB. Esto representa una suma de 7.000 millones de dólares, que equivale a los dos tercios de los niveles actuales del gasto de los países abarcados por el estudio. Varios países pueden duplicar la proporción del PIB destinada a la educación básica. La explotación de esta posibilidad debería formar parte de un acuerdo en pro de la Educación para Todos entre los países en desarrollo y los donantes de ayuda.
- *Los donantes deben contraer un compromiso de ayuda más importante que el de Gleneagles.* La ayuda a la educación básica en los 46 países estudiados debería multiplicarse por seis con respecto a su nivel actual, pasando de 2.700 a 16.000 millones de dólares⁵¹. Aun cuando los donantes de ayuda cumplan los compromisos contraídos en la cumbre del G-8, celebrada en 2005 en Gleneagles (Escocia), y aumenten considerablemente la ayuda a los países más pobres, seguirán faltando todavía 11.000 millones de dólares. Se debería convocar una conferencia sobre los compromisos de ayuda para movilizar la ayuda adicional necesaria.
- *La empresa de llevar la educación a los marginados exige una financiación adicional.* El hecho de no haber tomado en cuenta los costos que supone el llegar a los grupos marginados ha contribuido a subestimar sistemáticamente el déficit de financiación. Es más costoso ofrecer más oportunidades educativas a los más desfavorecidos que llevar la educación a los hogares más acomodados. El nuevo estudio estima que las medidas complementarias para ampliar el acceso a la enseñanza primaria de los grupos sociales sumidos en una pobreza extrema y persistente costarán 3.700 millones de dólares anuales.

Diez años después de Dakar, la financiación sigue constituyendo un obstáculo importante para el logro de la Educación para Todos

49. En EPDC y UNESCO [2009] se puede encontrar información completa sobre la metodología aplicada en este estudio, así como sobre sus resultados.

50. Estas cifras se refieren al promedio de los déficits financieros y de los niveles del PIB de los países de ingresos bajos entre 2008 y 2015.

51. El Capítulo 4 indica que los compromisos anuales de ayuda ascendían por término medio a 4.900 millones de dólares en 2006 y 2007 (véase el Gráfico 4.7). Los países de ingresos bajos comprendidos en el estudio de cálculo de costos han recibido el 55% de las sumas prometidas y 2.700 millones de dólares de ayuda total a la educación básica. En el Capítulo 4 se indica que los países de bajos ingresos recibieron el 60% de la ayuda total a la educación básica, pero este porcentaje incluye algunos países pequeños que no se han tomado en consideración en el estudio de cálculo de costos. Este estudio tampoco incluye a la India que, en el momento de la redacción del presente Informe, el CAD de la OCDE definía todavía como país de ingresos bajos.

Llevar la educación a la infancia marginada exige un nivel de gasto más elevado, porque no se trata sólo de construir escuelas y proporcionar maestros, sino de prestar apoyo a la demanda de educación

La revisión del déficit de financiación de la Educación para Todos muestra que tanto los beneficiarios de la ayuda como los donantes de ésta tienen que afrontar toda una serie de desafíos. Los países en desarrollo tienen que fijarse objetivos más ambiciosos en lo que respecta al gasto público dedicado a la educación, en un momento en que la desaceleración del crecimiento económico está ejerciendo presiones sobre los presupuestos. Los donantes de ayuda más importantes están sufriendo, por su parte, las consecuencias de la recesión y del aumento de los déficits fiscales. Algunos están reduciendo los presupuestos dedicados a la ayuda. Otros están reexaminando sus futuros compromisos. En un momento en que estas presiones aumentan, es importante que los gobiernos admitan el papel esencial que tienen las inversiones en la educación para echar los cimientos de la recuperación económica y de los esfuerzos que se realicen para reducir la pobreza en el futuro.

En la primera parte de esta sección se presentan las estimaciones de costos y las hipótesis en las que se basan. En la segunda parte se presentan los resultados relativos al déficit de financiación de la Educación para Todos.

Evaluar el costo del compromiso en favor de los objetivos de la Educación para Todos

Los gobiernos y los donantes de ayuda se han fijado demasiado a menudo objetivos audaces en las cumbres internacionales sobre el desarrollo, sin conseguir en la práctica que se apliquen las medidas financieras necesarias para alcanzarlos. ¿En qué medida la financiación actual se ajusta a los objetivos de la Educación para Todos?

Varios estudios han examinado esta cuestión. En 2003, el Banco Mundial efectuó un análisis detallado de la financiación que se necesitaría para lograr la universalización de la enseñanza primaria en los países de ingresos bajos (Bruns y otros, 2003). Basando sus estimaciones en hipótesis sobre el crecimiento económico, la recaudación de ingresos fiscales, el gasto público y el volumen de la ayuda, el estudio concluyó que el déficit de financiación anual ascendía a 3.600 millones de dólares (a precios constantes de 2000). El primer *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* de 2002 ajustó esta estimación basándose en una hipótesis de crecimiento económico más moderado, en las repercusiones del VIH y el sida y en la inclusión de los programas de transferencia de dinero en efectivo destinados a ayudar a las niñas y las familias pobres. Esos ajustes hicieron que la estimación del déficit de financiación del objetivo de la enseñanza primaria universal se cifrase en 5.600 millones de

dólares (a precios constantes de 2000). El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* de 2007 actualizó esta estimación para tener en cuenta el hecho de que el volumen de la ayuda había sido inferior al previsto. También se efectuaron estimaciones aproximativas de la financiación adicional necesaria para alcanzar el objetivo de la educación y protección de la primera infancia y el objetivo de la alfabetización⁵². Esos ajustes condujeron a estimar el déficit de financiación anual en los países de ingresos bajos en 11.000 millones de dólares (a precios constantes de 2003), una suma que fue ampliamente utilizada como elemento de referencia por la comunidad internacional.

El estudio de cálculo de costos efectuado para el presente Informe ha permitido revisar y reevaluar detalladamente el déficit de financiación (EPDC y UNESCO, 2009). El estudio recurre a los últimos datos nacionales disponibles para actualizar la estimación global relativa a los países de ingresos bajos⁵³. Abarca un mayor número de objetivos de la educación que el estudio de 2003, ya que parte de la base de que el movimiento en pro de la Educación para Todos trasciende la mera universalización de la enseñanza primaria. Otra novedad importante del estudio es la estimación de los costos necesarios para llevar la educación a los más marginados. Los estudios anteriores partían del principio de que el costo de la extensión de la educación a los niños sin escolarizar era idéntico al costo medio de la educación de los niños escolarizados, pero esta hipótesis era errónea. Muchos niños de los grupos marginados viven en regiones apartadas y sufren de una pobreza crónica. Además, las niñas de esos grupos padecen desventajas extremas. Llevar la educación a toda esa infancia marginada exige un nivel de gasto más elevado, porque no se trata solamente de construir escuelas y proporcionar maestros, sino también de prestar un apoyo a la demanda de educación.

Hay razones sólidas para tomar en consideración esos costos adicionales. Los niños marginados tienen el mismo derecho a la educación que los demás y ese derecho entraña una reivindicación de recursos financieros. Mantener la equidad en el gasto público significa que los gobiernos deben

52. El déficit de financiación estimado para el objetivo de la alfabetización representaba la mitad de los 2.000 millones de dólares anuales en los que se estimaba el costo de los programas de alfabetización en todos los países en desarrollo, esto es, un grupo mucho más amplio que el de los países de ingresos bajos utilizado en los demás componentes de la estimación (Van Ravens y Aggio, 2005). Además, se dio por sentado que el déficit de financiación relativo a la atención y educación de la primera infancia era similar al déficit referente a la alfabetización.

53. El estudio abarca 46 de los 49 Estados clasificados como países de bajos ingresos por el Banco Mundial en abril de 2009. No comprende las Islas Salomón ni Santo Tomé y Príncipe, porque estos dos países tienen una población inferior a un millón de habitantes, ni tampoco la República Popular Democrática de Corea, debido a la falta de datos. El estudio comprende el Sudán porque el sur de este país tiene un sistema educativo distinto y se puede considerar como un país de bajos ingresos.

evaluar qué sumas se necesitan para ofrecer oportunidades equivalentes a niños que se encuentran en situaciones muy diferentes. El hecho de que los niños marginados se hayan beneficiado menos que los demás del gasto público en el pasado refuerza su reivindicación de ser tratados más equitativamente. Además, por no haber estimado la financiación necesaria para llevar la educación a los marginados, muchos países no alcanzarán probablemente los objetivos de la Educación para Todos.

Las estimaciones del déficit de financiación no deben considerarse sin tener en cuenta el contexto. Un mismo nivel de financiación en dos países diferentes puede tener resultados muy divergentes. Los países no sólo difieren por sus estructuras de costos, sino también por la eficiencia y equidad del gasto público que dedican a la educación. Algunos países logran hacer mucho con menos recursos porque cuentan con sistemas de licitación pública, programas de construcción de escuelas y sistemas de distribución de libros de texto más eficaces que los de otros Estados. Las diferencias nacionales que se dan en la remuneración de los docentes –el principal capítulo de gastos de la mayoría de los presupuestos de educación– pueden tener una repercusión considerable en las estructuras de costos respectivas. El nivel de equidad es importante porque influye en el grado en que el aumento del gasto público se traduce en progresos para los más

marginados. Por todos estos motivos, los costos medios varían mucho de un país a otro. Los costos marginales vinculados a las actividades para llegar a los grupos desfavorecidos pueden depender de factores como el nivel de pobreza y las estructuras de la desigualdad.

Es preciso reconocer que los estudios mundiales de cálculo de costos tienen sus límites. Pueden contribuir a establecer órdenes de magnitud generales para la financiación que requiere el logro de los objetivos especificados, pero no pueden sustituir a las estimaciones detalladas establecidas en el plano nacional. Las estimaciones ascendentes aportan una visión más clara de la financiación que se necesita para alcanzar los objetivos establecidos por las políticas. Es preocupante ver cómo los gobiernos y los donantes de ayuda siguen abordando esta tarea de manera fragmentada e irregular diez años después del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar. Esta cuestión se examina con más detalle en el Capítulo 4. Las estimaciones de los déficits de financiación de la Educación para Todos presentados en este Informe se basan en los últimos datos disponibles (Recuadro 2.26). Sin embargo, es preciso reconocer que sólo tienen un carácter indicativo y provisional.

Estimar la financiación necesaria para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos plantea varios problemas porque no todos los objetivos fijados en

Los países deben tener en cuenta la financiación que se necesita para llevar la educación a los marginados

Recuadro 2.26: Datos utilizados para las estimaciones de costos a nivel mundial

Se han utilizado los datos internacionales más recientes para preparar las estimaciones de financiación a nivel mundial. Se han tomado en cuenta, entre otras, las siguientes variables: el tamaño de la población en edad escolar, la estructura y la capacidad de los sistemas escolares, las tasas de progresión de los alumnos (tasas de promoción, de repetición de curso y de deserción de la escuela) y los principales costos, por ejemplo los relativos a los docentes, las aulas y los manuales. Las tres principales fuentes de datos fueron:

- La base de datos de Perspectivas de la Población Mundial (Naciones Unidas) para la información sobre las poblaciones en edad escolar y las previsiones de crecimiento demográfico.
- El Instituto de Estadística de la UNESCO para la información sobre escolarización, tasas de progresión de los alumnos, docentes, aulas y financiación de la educación.
- El Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional para la información sobre los ingresos fiscales de los gobiernos y las previsiones de crecimiento económico.

Todos estos datos se complementaron con los procedentes de más de 30 fuentes suplementarias, entre los que figuraban informes y planes nacionales de los sectores de educación, así como estudios sobre el gasto público. También se recabó información directa de las oficinas de la UNESCO y se encargaron trabajos de investigación complementarios para el estudio de cálculo de costos (Recuadro 2.27). En los pocos casos en que no se pudo disponer de ningún dato nacional, se utilizaron datos agregados regionales. A menudo se observaron diferencias importantes en los datos relativos a determinados países, sobre todo en lo referente a los costos de la educación. Se hizo todo lo posible para utilizar los mejores datos disponibles. No obstante, en algunos casos los márgenes de error son amplios. Globalmente, las estimaciones de costos deben considerarse que son indicativas de la magnitud de los déficits de financiación en los países de ingresos bajos.

Una descripción detallada de la metodología, los datos y los resultados se puede consultar en EPDC y UNESCO (2009).

El estudio de cálculo de costos revisa y reevalúa globalmente el déficit de financiación de la Educación para Todos

Dakar son cuantificables. Además, la cuantificación de los déficits de financiación supone medir la diferencia entre los costos estimados y la capacidad de financiación interna. Para definir esta capacidad, es preciso determinar en qué medida los países de ingresos bajos pueden movilizar recursos internos, habida cuenta de las perspectivas de crecimiento económico y de los niveles del gasto público. En los párrafos siguientes se presentan los parámetros de estos ámbitos.

Definir los objetivos

En el Marco de Acción de Dakar, los gobiernos se comprometieron a lograr la universalización de la enseñanza primaria en 2015. Se trata de un objetivo claro, cuantificable y mensurable, aunque su definición precisa se presta a interpretaciones. También es cuantificable el objetivo de la alfabetización de los adultos, pero la cuantificación de otros objetivos importantes no está suficientemente clara. Así ocurre con las exhortaciones sobre la mejora de la calidad de la educación y el acceso a programas de aprendizaje adecuados para los jóvenes y los adultos. En algunos casos, los objetivos relacionados con la calidad y la equidad definen principios importantes, pero no establecen elementos de referencia precisos. Los objetivos escogidos para el presente estudio de cálculo de costos abarcan cuatro ámbitos (Cuadro 2.8):

- **Atención y educación de la primera infancia.** Está ampliamente admitido que una atención y educación de la primera infancia de calidad es importante de por sí y también como medio para mejorar la escolarización y los resultados del aprendizaje en la enseñanza primaria. Inspirándose en anteriores trabajos, este estudio adopta como objetivo proporcionar una educación preescolar gratuita a todos los niños que viven por debajo del umbral de la pobreza (Van Ravens y Aggio, 2007, 2008). Esto se traduce en una tasa bruta de escolarización del 52% por término medio, de aquí a 2015, para los países abarcados en el estudio.
- **Enseñanza primaria universal.** A efectos del estudio, se parte de la hipótesis de que todos los niños en edad de cursar primaria ingresan en la escuela a su debido tiempo y progresan a lo largo del ciclo de primaria con pocas repeticiones de curso y sin desertar la escuela, lo cual supone una tasa neta de escolarización del 100% en 2015⁵⁴.
- **Primer ciclo de la enseñanza secundaria.** El Marco de Acción de Dakar no fija objetivos para la enseñanza secundaria, pero el incremento de la escolarización en este nivel de enseñanza es importante. Por consiguiente, el presente informe

Cuadro 2.8: Metas para el ejercicio global de cálculo de costos

Objetivo	Criterios para la realización de aquí a 2015	Promedio para 46 países de ingresos bajos (circa 2007)	Meta para 2015
Educación y atención de la primera infancia	Proporcionar enseñanza preescolar a todos los niños que viven por debajo del umbral de la pobreza	Tasa bruta de escolarización en la enseñanza preescolar = 16%	52%
Enseñanza primaria universal	Proporcionar plazas en escuelas de buena calidad a todos los niños en edad de cursar primaria	Tasa bruta de escolarización en primaria = 95% Tasa neta de escolarización en primaria = 72%	108% ¹ 100%
Extensión de la escolarización en el primer ciclo de secundaria	Proporcionar plazas en los centros docentes del primer ciclo de secundaria a todos los niños que han terminado sus estudios primarios	Tasa de transición de primaria a secundaria = 69% Tasa bruta de escolarización en el primer ciclo de secundaria = 44%	100% 83%
Alfabetización de los adultos	Proporcionar a los adultos analfabetos un número suficiente de plazas en los programas de alfabetización de adultos, a fin de conseguir que las tasas de analfabetismo se reduzcan a la mitad del nivel que tenían en 1999	Tasa de alfabetización de los adultos = 59%	80%
Paridad e igualdad entre los sexos	Realización de la paridad entre los sexos en las tasas de escolarización en primaria y las tasas de transición al primer ciclo de secundaria, así como en las tasas de alfabetización de los hombres y las mujeres, a un nivel igual o superior a la meta	—	Plena paridad
Calidad de la educación	Inclusión de una serie de intervenciones encaminadas a mejorar la calidad de la educación en cada nivel de enseñanza	—	Véase el Cuadro 2.9

54. Esta hipótesis minimiza los costos que supone el llevar la educación a los niños que han sobrepasado la edad de cursar la enseñanza primaria y no están escolarizados en este nivel de enseñanza.

Notas: Las metas relativas a la educación de la primera infancia y la alfabetización de los adultos son específicas de cada país. Las metas que figuran en el cuadro son medias no ponderadas para todos los países estudiados.

1. Las metas relativas a las tasas brutas de escolarización son específicas de cada país, pero suponen la escolarización de todos los niños en edad de cursar primaria con un 10% de repeticiones de curso como máximo.

comprende un estudio de cálculo de costos que parte del principio de que todos los niños que finalicen sus estudios primarios de aquí a 2015 se matricularán a continuación en el primer ciclo de secundaria, lo cual supone una tasa bruta de escolarización del 88% aproximadamente, por término medio, en 2015, para los países abarcados en el estudio.

- **Alfabetización de los adultos.** El objetivo fijado en Dakar de reducir a la mitad el analfabetismo de los adultos va a necesitar intervenciones a gran escala. Una parte del objetivo se alcanzará gracias al aumento de la escolarización y la mejora de la calidad de la educación en la enseñanza primaria, lo cual hará que los alumnos salgan de la escuela sabiendo leer y escribir y reducirá, por consiguiente, las tasas de analfabetismo. El resto del objetivo, que representa aproximadamente un 42% de la reducción del analfabetismo necesaria, se supone que se alcanzará por intermedio de los programas de alfabetización de adultos.

Las estimaciones presentadas se basan en el principio de que la educación dispensada en esos niveles de enseñanza es gratuita, en consonancia con lo enunciado en el Marco de Acción de Dakar. Sin embargo, en muchos países, especialmente en

los que se han visto envueltos recientemente en conflictos, el hecho de que sea el Estado, y no las familias, el que asuma los costos de la educación representaría un cambio considerable (véase el Recuadro 2.27).

Determinar objetivos para los parámetros de gastos

La segunda etapa del estudio consiste en determinar objetivos para los principales parámetros, utilizando la información existente a nivel de los países sobre los costos. Los gastos ordinarios per cápita y los gastos en capital para la educación varían de una región a otra y dentro de cada una de ellas, lo cual tiene consecuencias importantes para las estimaciones de costos a nivel mundial. Dos factores intervienen en la mayor parte de esta variación. En primer lugar, las diferencias en el promedio de eficiencia vinculadas a los precios de los insumos más importantes –sueldos de los docentes, materiales de construcción y libros de texto– influyen inevitablemente en las estructuras de costos. En segundo lugar, los países tienen normas y reglamentaciones diferentes en lo que respecta a la remuneración de los docentes, la proporción alumnos/docente, la construcción de escuelas y otros insumos. El Cuadro 2.9 recapitula los objetivos para los principales parámetros de gastos utilizados en las estimaciones.

Reducir la carga que pesa sobre las familias constituye una prioridad para mejorar el acceso a la escolarización

Recuadro 2.27: La financiación de la educación básica en la República Democrática del Congo y el Sudán

Estimar los costos de la educación en los países afectados por conflictos es una tarea problemática. En muchos de ellos no se puede acceder a menudo al tipo de datos que se necesitan para efectuar una evaluación satisfactoria de las necesidades.

Gracias a un trabajo innovador realizado para el estudio de cálculo de costos a nivel mundial presentado en este capítulo, se han podido incluir varios países afectados por conflictos. La UNESCO ha efectuado un análisis detallado de la situación de dos países, la República Democrática del Congo y el Sudán, donde los conflictos han comprometido gravemente la planificación de la educación y el acopio de datos estadísticos. El análisis se basa en encuestas recientes, y más concretamente en un estudio estadístico del periodo 2006-2007 relativo a la República Democrática del Congo (el primero desde hace 20 años), así como en datos detallados sobre los costos emanados de diversas fuentes (donantes de ayuda, organismos internacionales y ministerios nacionales).

Este trabajo de investigación atrae la atención sobre algunos aspectos inquietantes. En estos dos países, el desmoronamiento de la financiación pública

dedicada a la educación ha hecho que la carga de los costos pese sobre las familias, que tienen que sufragar la mitad de los gastos totales en la República Democrática del Congo y un tercio en el Sudán. Reducir la carga que pesa sobre las familias constituye una prioridad para mejorar el acceso a la escolarización.

Estos estudios de casos ponen de manifiesto la existencia de diferencias dentro de cada país. En la República Democrática del Congo, el legado de una gobernanza endeble y de un conflicto que se remonta a muchos años atrás ha engendrado un sistema educativo sumamente fragmentado. Los conflictos y la inseguridad siguen obstaculizando las perspectivas de reconstrucción en algunas regiones, especialmente en las del este. En Sudán, el conflicto ha hecho surgir dos administraciones políticas distintas y sistemas educativos paralelos en el norte y el sur. La financiación de estos sistemas es diferente. Según las mejores estimaciones, el norte dedica el 13% de sus ingresos fiscales a la educación, mientras que el sur le asigna el 6%, lo cual genera diferencias muy considerables en el gasto por alumno. La proporción alumnos/docente en la enseñanza primaria es de 33/1 en el norte y de 51/1 en el sur.

Fuente: Chang y otros (2009).

Cuadro 2.9: Metas de 2015 para los principales parámetros de costos

Parámetros	Enseñanza preescolar	Enseñanza primaria	Primer ciclo de secundaria
Factores de costos			
Sueldos de los docentes África Subsahariana Otros países	4,5 veces el PIB per cápita 3 veces el PIB per cápita	4,5 veces el PIB per cápita 3 veces el PIB per cápita	6 veces el PIB per cápita 3,5 veces el PIB per cápita
Proporción alumnos/docente	20	40	35
Porcentaje de los costos salariales en el gasto ordinario	33%	33%	40%
Construcción y rehabilitación de edificios escolares ¹	13.500 dólares por clase	13.500 dólares por clase	17.000 dólares por clase
Proporción de la escolarización en el sector privado	Mantener los niveles actuales	10%	10%
Rehabilitación de escuelas (porcentaje de aulas que se han de reemplazar)			
Países de bajos ingresos	25%	25%	25%
Países víctimas de conflictos	50%	50%	50%
Programas específicamente orientados hacia los marginados			
Intervenciones complementarias relativas a la demanda (por ejemplo, programas de transferencias condicionales de dinero en efectivo y programas de alimentación escolar)	—	5% del PIB per cápita por alumno marginado	7,5% del PIB per cápita por alumno marginado
Intervenciones complementarias relativas a la oferta (por ejemplo: establecimiento de incentivos para que los docentes formados vayan a trabajar a zonas apartadas e incremento de los recursos para las escuelas que imparten enseñanza a grupos marginados)	—	un 33% más del gasto unitario ordinario por alumno marginado	un 33% más del gasto unitario ordinario por alumno marginado
Efecto en el gasto ordinario por alumno (en dólares constantes de 2007)			
Estimación del costo unitario actual	106	68	119
Costo por alumno en 2015 con medidas adicionales en materia de políticas	102	125	162

Notas: En el gasto por alumno para 2015 no se incluyen los costos adicionales de las intervenciones complementarias en materia de demanda y oferta destinadas a llevar la educación a los marginados.

1. Comprende el mantenimiento, estimado en un 2% del costo de construcción. La construcción y rehabilitación de aulas comprende el costo de construcción de las infraestructuras de los edificios escolares (retretes, oficinas, abastecimiento de agua, etc.) y de facilidades de acceso para los niños discapacitados.

Fuente: Centro de Políticas y Datos sobre Educación (EPDC) y UNESCO (2009).

La remuneración de los docentes suele ser el único capítulo realmente importante de los presupuestos de educación en los países de ingresos bajos

Para el establecimiento de los parámetros se han examinado algunas cuestiones arduas relativas a la financiación. Una de las cuestiones más importantes y controvertidas de todo estudio de cálculo de costos para la educación es el de la remuneración de los docentes, ya que suele ser el único capítulo realmente importante de los presupuestos de educación en los países de ingresos bajos, que representa a menudo las tres cuartas partes del gasto total. Por consiguiente, las ganancias en eficiencia técnica pueden reducir los costos considerablemente: ajustar en el África Subsahariana los sueldos al nivel de los que se abonan en el Asia Meridional y Occidental permitiría reducir los costos en un 40%, por término medio. Sin embargo, la problemática existente trasciende las consideraciones relativas a la eficiencia técnica. Por ejemplo, bajar los sueldos del personal docente podría reducir los costos, pero también podría acarrear una falta de motivación, haciendo más difícil la contratación de candidatos suficientemente

calificados y obligando a los docentes en ejercicio a complementar su sueldo desempeñando otros empleos.

Las estimaciones de los gastos en capital suscitan otras dificultades. Por definición, el logro de la Educación para Todos exige una infraestructura escolar que sea accesible a todos los niños y que tenga una calidad suficiente para garantizar la seguridad y proporcionar un entorno de aprendizaje adaptado. Los costos de la construcción de aulas varían enormemente. Las normas basadas en prácticas razonables cifran el costo de un aula de primaria en unos 13.500 dólares y el de un aula del primer ciclo de secundaria en unos 17.000 dólares⁵⁵. Es necesario

55. Los costos de construcción de aulas comprenden las infraestructuras suplementarias necesarias para un entorno de aprendizaje eficaz, por ejemplo el mobiliario, los servicios higiénicos y el abastecimiento en agua. Los costos unitarios se basan en el promedio de construcciones más caras y más baratas (Theunynck, 2009). Se presume que los costos unitarios para el primer ciclo de secundaria son un 25% más elevados.

obviamente construir aulas para acoger en las escuelas a los niños que no están escolarizados actualmente. Sin embargo, el estado de deterioro en que se encuentran las infraestructuras escolares de muchos países significa que también es necesario invertir considerablemente en su rehabilitación. Un estudio reciente pone de manifiesto que un 30% de las aulas en los países de ingresos bajos del África Subsahariana necesitan ser rehabilitadas (Theunynck, 2009). Los países afectados por conflictos tienen que hacer frente a problemas especialmente agudos. Por ejemplo, en Liberia la mitad de las aulas fueron destruidas o sufrieron importantes daños durante la guerra civil (Liberia, Ministerio de Educación, 2007b).

Los parámetros establecidos para el estudio de cálculo de costos del presente Informe se derivan de datos internacionales sobre las normas y prácticas actuales en una serie de ámbitos clave, y comprenden:

- *Los sueldos de los docentes.* Cada país debe tratar las cuestiones de eficiencia, normas y estándares para los docentes teniendo en cuenta el contexto nacional. El estudio de cálculo de costos no prejuzga el nivel de sueldo adecuado para los docentes, sino que toma el promedio regional actual de los sueldos en la enseñanza primaria y el primer ciclo de secundaria en el África Subsahariana como objetivo a largo plazo hacia el que deben converger todos los países de la región⁵⁶. Para los países que no pertenecen a la región del África Subsahariana, el punto de referencia es más bajo⁵⁷ (Cuadro 2.9).
- *Las reglas y normas.* Aunque la proporción alumnos/docente óptima es objeto de debates, se ha fijado el tope de 40/1 para la escuela primaria, al igual de lo que se hizo en los estudios de cálculo de costos precedentes. Para que la enseñanza sea eficaz, también es necesario poder disponer de material escolar, libros de texto y otro material pedagógico. Dedicando un 33% del presupuesto ordinario a gastos no relacionados con los salarios –y un 40% en el primer ciclo de secundaria– los países de ingresos más bajos podrían satisfacer las necesidades básicas en este ámbito⁵⁸.

56. El promedio regional corresponde también al promedio de los objetivos en materia de sueldos que figuran en los planes nacionales de educación del África Subsahariana (Bennell, 2009a).

57. Para los países de ingresos bajos incluidos en el estudio de cálculo de costos que no pertenecen a la región del África Subsahariana, el promedio de los sueldos de los docentes es 2,5 veces superior al PIB por habitante en la enseñanza primaria y tres veces superior en la secundaria.

58. Los costos derivados de la empresa de llevar la educación a los marginados no se toman en cuenta cuando el gasto no efectuado en salarios se calcula como una parte del costo total de funcionamiento.

- *Gastos en capital más importantes.* Además de cubrir los costos de la futura escolarización, los presupuestos deben correr con los gastos de refección de las infraestructuras. Según una estimación moderada, en los países de ingresos bajos casi un 25% de las aulas necesitan ser rehabilitadas. En los países víctimas de conflictos ese porcentaje se cifra en un 50%. Al igual que para los restantes objetivos, se presume que todas esas rehabilitaciones se efectuarán de aquí al año 2015.
- *Costos de los programas de alfabetización de adultos.* En consonancia con los estudios anteriores, el costo unitario de los programas de alfabetización de adultos se ha estimado en un 8,9% del PIB per cápita para los países del África Subsahariana y en un 5,3% para los demás países (Van Ravens y Aggio, 2005, 2007).

Llegar a los marginados

Las estimaciones mundiales anteriores relativas a los costos de la educación partieron de la hipótesis de que el costo medio de llevar la educación a los niños sin escolarizar era prácticamente equivalente a un indicador de referencia nacional medio. Esta hipótesis carecía de fundamento. Los programas específicos destinados a grupos muy marginados –niños que trabajan, niños sumidos en la extrema pobreza, niños pertenecientes a minorías étnicas, niñas y niños discapacitados– y a lugares como comarcas rurales apartadas y barriadas urbanas miserables, necesitan una financiación. Además, el hecho de hacer extensivos los programas de educación a esos grupos y zonas geográficas es muy probable que entrañe un aumento de las necesidades de gasto per cápita.

Las estimaciones descendentes constituyen un instrumento particularmente limitado para evaluar la financiación requerida por la empresa de llevar la educación a los marginados. Los encargados de la elaboración de políticas deben tomar en consideración todo el entramado de limitaciones que impide a los niños marginados ir a la escuela, o que no les deja asistir a ella con la frecuencia necesaria y limita su aprovechamiento escolar (véase el Capítulo 3). Las evaluaciones de la pobreza y los procedimientos de planificación detallados que se basan en los datos, informaciones y puntos de vista proporcionados por los propios marginados son esenciales para la elaboración de políticas.

Teniendo esto bien presente, los datos internacionales suministran indicaciones útiles. Los programas de transferencia de dinero en efectivo que proporcionan protección social pueden desempeñar un papel importante, al evitar a las familias vulnerables choques externos y permitirles

Los programas específicos destinados a grupos muy marginados pueden entrañar costos medios más elevados que los de otros programas

Los recursos financieros necesarios para alcanzar los objetivos de la educación básica son tres veces superiores al nivel de gasto actual

así que mantengan a sus hijos escolarizados. En algunos contextos, esos programas han desempeñado una función esencial facilitando el ingreso de las niñas en la escuela y su permanencia en ella. En determinadas circunstancias, los programas de alimentación escolar pueden constituir un fuerte incentivo para que los niños vayan a la escuela, además de ser sumamente beneficiosos para su salud. El costo de los programas eficaces de este tipo oscila en torno a un 5% del PIB per cápita⁵⁹ (Bundy y otros, 2009a; Fiszbein y otros, 2009a).

Los datos internacionales sobre los costos suplementarios que se pueden derivar de la creación de un entorno de aprendizaje de gran calidad son más fragmentados y menos coherentes (Chanamoto, 2009). Adscribir a los docentes a escuelas de regiones rurales apartadas, barriadas miserables y otras zonas marginadas exige la oferta de incentivos, pero ¿en qué medida? La escolarización de niños cuyas vidas han sido marcadas por la pobreza, el hambre, la estigmatización y la escasez de expectativas exige muy probablemente cursos suplementarios y más material didáctico, pero no existe un punto de referencia establecido para estimar la financiación adicional necesaria.

En el estudio de cálculo de costos se han utilizado tres criterios para determinar una financiación basada en la equidad:

La evaluación del tamaño de la población en edad escolar necesita un apoyo adicional. Gracias a una nueva fuente estadística –el conjunto de datos sobre Penuria de Educación y Marginación en la Educación (PEME) presentado en el Capítulo 3–, el presente Informe ha calculado, para cada país, la proporción de la población de 17 a 22 años de edad que ha cursado menos de cuatro años de estudios. Esa proporción se utiliza como indicador indirecto de la proporción de la población en edad escolar que está marginada y necesita la oferta de incentivos y recursos educativos adicionales para poder recibir una educación básica. Esta medición tiene límites evidentes, sobre todo por el hecho de que pone de manifiesto los resultados del pasado y no la situación actual. No obstante, el criterio de referencia de los cuatro años de estudios es un instrumento de medición útil de la magnitud de la marginación. En el Capítulo 3 se examina detalladamente cómo se utiliza este instrumento para medir la marginación.

Ofrecer incentivos a los niños marginados.

El estudio de cálculo de costos prevé la financiación de incentivos destinados a los grupos marginados. Se basa en un costo por niño equivalente al 5% del PIB per cápita para los

alumnos de la enseñanza primaria y al 7,5% para los alumnos del primer ciclo de secundaria.

Creación de un coeficiente de financiación suplementario. No hay estándares listos para ser utilizados a escala internacional. Para el estudio de cálculo de costos, el parámetro de gastos necesarios para llegar a los marginados se ha establecido en una suma que es un 33% más elevada que el promedio de los costos ordinarios. Esto es ampliamente coherente con los datos escasos de que se dispone sobre el costo de la financiación de los incentivos destinados a los maestros y de otras medidas encaminadas a proporcionar una educación de calidad a los niños marginados (Chen y Mulkeen, 2008; Mulkeen, 2009a).

El costo global

Los costos globales que se desprenden del análisis están basados en los datos nacionales de los 46 países de ingresos bajos estudiados⁶⁰. Para cada uno de los objetivos de la Educación para Todos seleccionados, las normas relativas a los insumos de educación se aplican al tamaño de la población a la que se debe llegar en cada país. Esto permite determinar la cantidad de docentes, de aulas y de materiales de aprendizaje adicionales que se necesitan. Luego se aplican los parámetros de gastos para esos insumos, efectuando los ajustes necesarios para llegar a los marginados. El Cuadro 2.10 muestra las proyecciones de costos resultantes. En resumen:

- Los costos acumulados a lo largo del periodo 2008-2015 para los objetivos de la educación básica ascienden a 286.000 millones de dólares, o 36.000 millones de dólares anuales (en dólares constantes de 2007). El gasto ordinario en educación básica representa aproximadamente 12.000 millones de dólares anuales. En otras palabras, los recursos financieros necesarios para alcanzar los objetivos de la educación básica son tres veces superiores al nivel de gasto actual.
- Se necesitan unos 3.700 millones de dólares, o el 14% del gasto anual en enseñanza primaria, para financiar las intervenciones y los programas destinados a llegar a los marginados para que éstos puedan cursar estudios primarios.
- Los costos adicionales relativos a los docentes representan el 40% del gasto necesario para la educación básica y la construcción de aulas representa algo menos de un tercio.
- Tomar en consideración el primer ciclo de la enseñanza secundaria supone un aumento del costo anual que se cifra en 16.000 millones de dólares.

59. La amplia gama de intervenciones políticas necesarias para tratar el problema de la marginación se estudia con detalle en el Capítulo 3.

60. El año de referencia es 2007 y las estimaciones se basan en el periodo 2008-2015, salvo que se indique lo contrario.

Cuadro 2.10: Costos de la realización de la EPT en los países de ingresos bajos

	Enseñanza preescolar	Enseñanza primaria	Alfabetización de los adultos*	Subtotal de la educación básica	Primer ciclo de secundaria	Total
Miles de millones de dólares (a precios constantes de 2007)						
Recursos internos actuales (circa 2007)	0,8	11,1	–	11,9	4,7	16,6
Costo acumulado (2008-2015)	60,4	220,4	5,1	285,9	120,2	406,1
Costo anual medio (2008-2015)	7,5	27,5	0,6	35,7	15,0	50,7
Desglose de los costos entre 2008 y 2015 (en %)						
Docentes	39	40	–	40	36	39
Construcción de aulas	41	27	–	30	30	30
Programas para llevar la educación a los marginados	–	14	–	11	12	11
Otros costos	20	20	–	20	22	21

Notas: El desglose de los costos relativo a la educación básica sólo se refiere a la enseñanza preescolar y la enseñanza primaria universal. Los subtotales se han calculado a partir de cifras no redondeadas.

* Los costos estimados de la alfabetización de adultos para los países de ingresos bajos estudiados son tres veces más elevados que los estimados en el estudio inicial (véase Van Ravens y Aggio, 2005).

Fuente: Centro de Políticas y Datos sobre Educación (EPDC) y UNESCO (2009).

Los recursos humanos figuran en el primer plano de las estimaciones de costos (Cuadro 2.10). Los países estudiados deben, en su conjunto, contratar 3,2 millones de docentes suplementarios de primaria y preescolar para alcanzar los objetivos de la educación básica. En la enseñanza primaria, el costo global de la financiación de la contratación a esta escala asciende a unos 9.100 millones de dólares anuales⁶¹. Esto supone un aumento importante del gasto en los presupuestos nacionales ordinarios. Diez países tienen que multiplicar por dos el gasto dedicado a los sueldos de los maestros de primaria y 13 países deben multiplicarlo por algo más de tres con respecto a su nivel de 2007 (Gráfico 2.45).

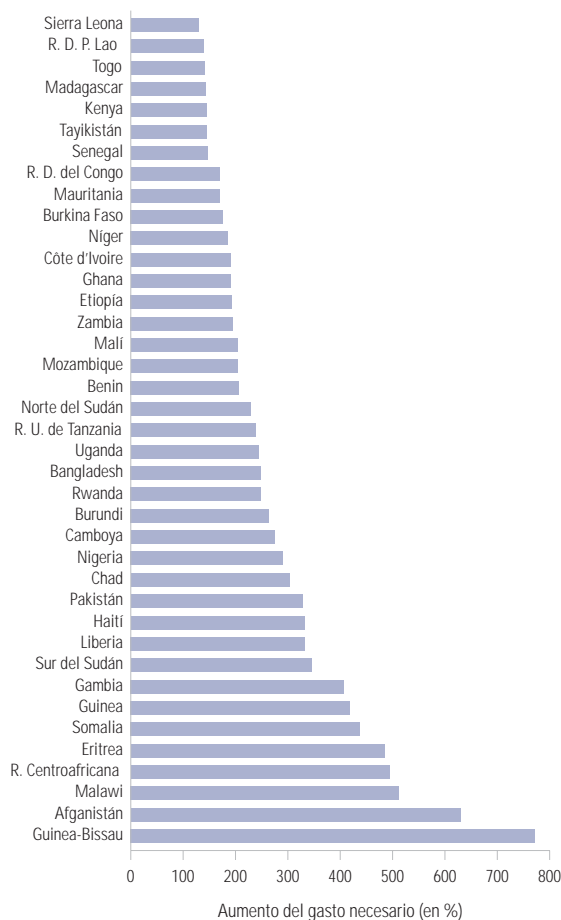
Acabar con el déficit de infraestructuras escolares va a exigir un aumento considerable de las inversiones. Se van a necesitar 6,2 millones de aulas suplementarias, aproximadamente, en la enseñanza preescolar y primaria para absorber el aumento de la escolarización requerido para alcanzar los objetivos establecidos⁶². Los índices actuales de construcción de aulas son muy inferiores a las necesidades en la mayoría de los países. En Burundi, Rwanda y Uganda, los índices de construcción recientes representan menos del 15% del índice que sería necesario para lograr la universalización de la enseñanza primaria (Gráfico 2.46). Los costos globales estimados de esta expansión de la construcción son más elevados en los países que cuentan con las poblaciones de niños sin escolarizar de más grandes proporciones. No obstante, son

61. Esta cifra se obtiene multiplicando el número de docentes suplementarios que se necesitan para el periodo 2008-2015 por los sueldos de los docentes señalados como objetivo en el Cuadro 2.9.

62. Esta cifra comprende las nuevas aulas necesarias para alcanzar los objetivos relativos a la proporción alumnos/docente y la rehabilitación de las aulas vetustas.

Gráfico 2.45: Necesidad de aumentar el gasto en personal docente

Porcentaje de aumento del gasto en maestros de primaria que es necesario para lograr la enseñanza primaria universal en 2015



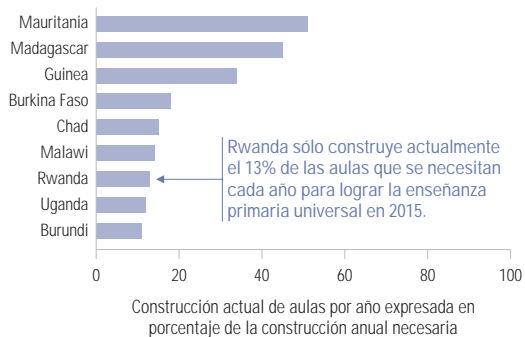
Nota: No se han incluido los países que no necesitan aumentar su gasto en maestros de primaria para lograr la enseñanza primaria universal.

Fuente: Centro de Políticas y Datos sobre Educación (EPDC) y UNESCO (2009).

Se van a necesitar unos 6,2 millones de aulas suplementarias en la enseñanza preescolar y primaria

Gráfico 2.46: Muchos países necesitan más aulas

Construcción actual de aulas expresada en porcentaje de la tasa de construcción que es necesaria para lograr la enseñanza primaria universal en 2015



Notas: La estimación del número de aulas que se necesitan para alcanzar la enseñanza primaria universal comprende la sustitución de las aulas antiguas (partiendo de la base de que la duración de vida de una aula es de 40 años) y la reconstrucción de las existentes. El período abarcado por los datos para el crecimiento real anual del número de clases varía según los países de que se trate. Para más detalles, véase el Cuadro 1.1 en Theunynck (2009).

Fuentes: Centro de Políticas y Datos sobre Educación (EPDC) y UNESCO (2009); Theunynck (2009).

muchos los países que tendrán que aumentar, muy por encima de su nivel actual, el gasto dedicado a la construcción y rehabilitación de aulas para poder alcanzar los objetivos de la Educación para Todos.

Evaluar el déficit de financiación y definir medidas para enjuagarlo

El costo de la realización de los objetivos de la Educación para Todos acordados por la comunidad internacional se debe evaluar con respecto a la financiación disponible. Los presupuestos nacionales constituyen la primera fuente de financiación de la educación. Tal como se dice en el Comentario Detallado sobre el Marco de Acción de Dakar, los países en desarrollo tendrán que esforzarse por disponer de más recursos para “aumentar la proporción de la renta nacional y los presupuestos asignados a la educación y, dentro de ella, a la educación básica” (párrafo 46). Es preciso ir más allá de estos compromisos generales y actuar para mejorar la eficiencia y equidad del gasto en educación y limitar la malversación de recursos debida a la corrupción.

La mayoría de los países examinados en el estudio de costos pueden incrementar el gasto interno dedicado a la educación básica. Un aumento de los ingresos fiscales, un compromiso más firme en el plano presupuestario y la redistribución del presupuesto de educación son elementos que pueden desempeñar un papel importante. No obstante, aun cuando realicen un mayor esfuerzo a nivel nacional, muchos países no estarán en condiciones de financiar todas las inversiones

necesarias. El análisis efectuado para el presente Informe evalúa el déficit de financiación de la Educación para Todos como la diferencia existente entre la necesidad de inversión total indicada en el estudio de cálculo de costos y la capacidad de financiación interna de los gobiernos que realizan el “mejor esfuerzo posible” para dedicar recursos a la educación.

Los gobiernos nacionales pueden recaudar una parte importante de los recursos adicionales necesitados

Los recursos presupuestarios internos disponibles para la financiación pública de los objetivos de la Educación para Todos están determinados por el ingreso nacional y, en última instancia, por tres factores. El primero es la *proporción del ingreso nacional correspondiente a los ingresos fiscales de los gobiernos*. Esta proporción aumenta, por término medio, con el nivel de ingresos per cápita, aunque se dan grandes diferencias entre los países que reflejan las diferentes políticas fiscales, el volumen de las exportaciones de sus recursos naturales y otras características nacionales propias. El segundo factor es la *proporción de los ingresos fiscales asignada al presupuesto global de educación*. El tercer factor es la *proporción del presupuesto de educación asignada a la educación básica*. La proporción del ingreso nacional dedicada a la educación básica proporciona una visión sintética del nivel de financiación pública de esta categoría de la educación.

El Gráfico 2.47 presenta la situación por país. Muestra la diferencia que se da entre los niveles actuales del gasto dedicado a la educación y los niveles exigidos para alcanzar los objetivos establecidos en el estudio de cálculo de costos del presente Informe. Por término medio, los 46 países tienen que aumentar el gasto público dedicado a la educación en un porcentaje equivalente al 2,5% del PIB para conseguir los objetivos de la Educación para Todos⁶³. Sin embargo, se dan grandes variaciones en torno a este promedio.

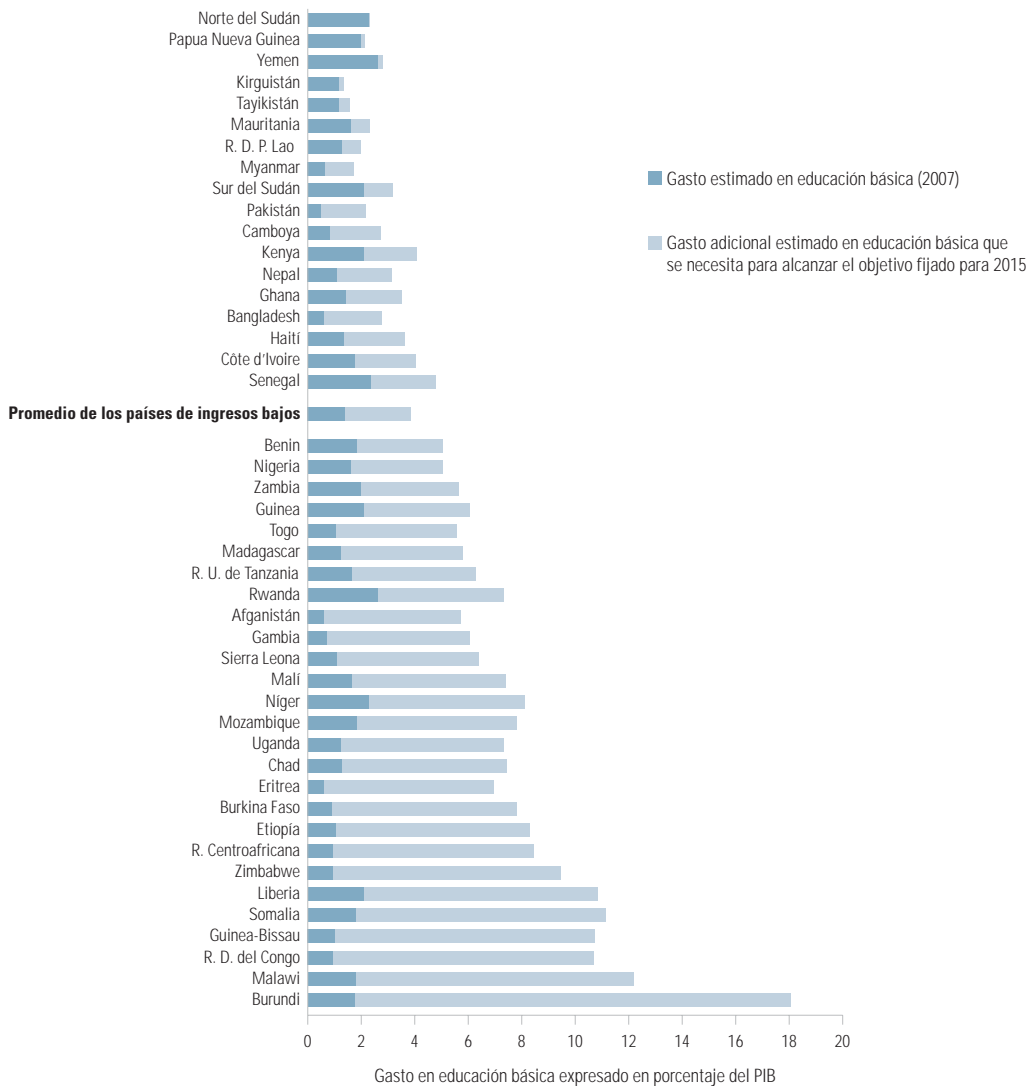
¿En qué medida pueden los países de ingresos bajos incrementar el gasto dedicado a la educación básica basándose en sus propios recursos? Cualquier tentativa para responder a esta pregunta debe tener muy en cuenta las hipótesis relativas al crecimiento económico, la recaudación de ingresos fiscales y la estructura del gasto público. A efectos del presente análisis, se ha establecido como elemento de referencia el “mejor esfuerzo posible” para evaluar la capacidad de financiación nacional. Si se tienen en cuenta las previsiones relativas al crecimiento económico⁶⁴ –que es una fuente importante de ingresos suplementarios–, es posible estimar los recursos adicionales que se pueden obtener de

63. Se trata de una media ponderada, teniendo en cuenta el tamaño de los países de bajos ingresos en función del PIB.

64. Para las proyecciones de recursos se utilizan las últimas previsiones de crecimiento económico del FMI (FMI, 2009f).

Gráfico 2.47: El gasto nacional actual no alcanza el nivel necesario para alcanzar los objetivos de la educación básica

Gasto actual en educación básica y gasto que sería necesario, expresados en porcentaje del PIB



Cuarenta y seis países de ingresos bajos tienen que aumentar el gasto público dedicado a la educación en un porcentaje equivalente al 2,5% del PIB para conseguir los objetivos de la EPT

Notas: El gasto correspondiente a 2007 es una estimación del gasto nacional dedicado a la educación y no comprende las donaciones. El Norte y el Sur de Sudán se presentan desglosados en el estudio de los costos debido a que sus sistemas de educación están separados (Véase el Recuadro 2.27). Uzbekistán y Viet Nam no se incluyen porque se prevé que no van a necesitar aumentar su gasto en educación básica. Fuente: Centro de Políticas y Datos sobre Educación (EPDC) y UNESCO (2009).

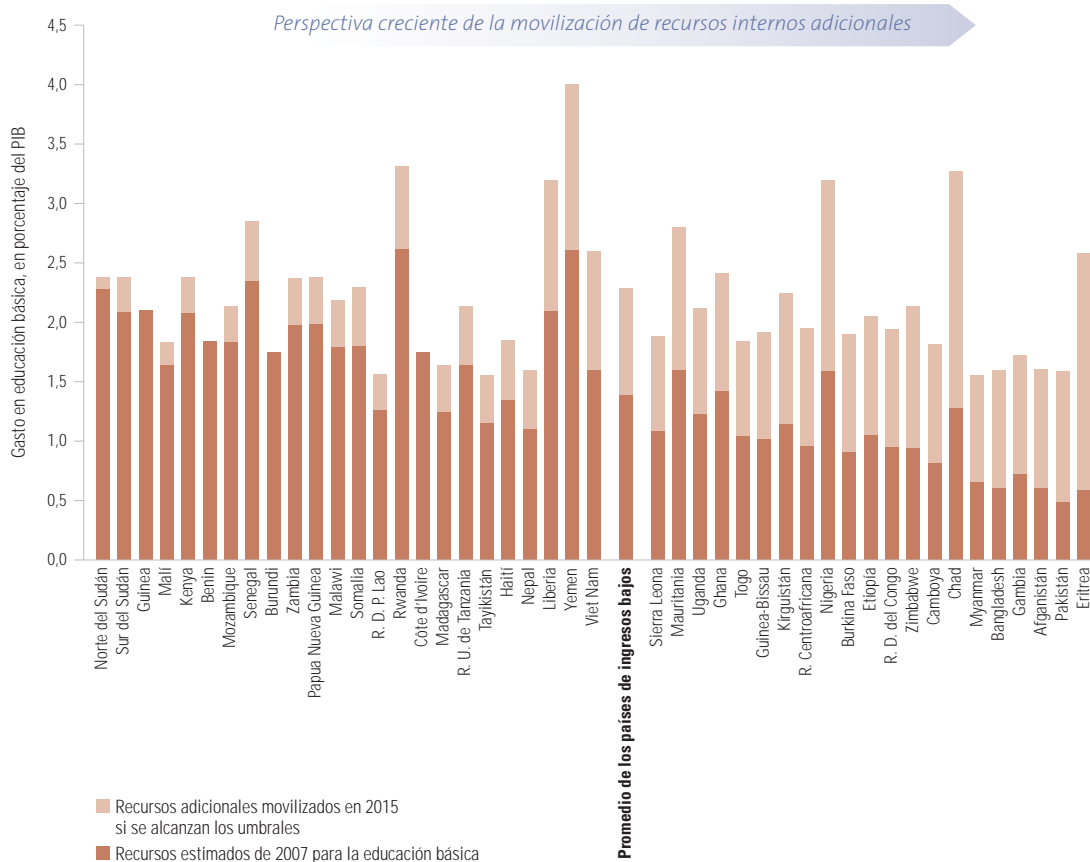
aquí a 2015 si los países estudiados: a) aumentan en un 17% por lo menos la proporción media de los ingresos fiscales en el PIB; b) aumentan en un 20% como mínimo la proporción de los ingresos fiscales destinados a la educación; y c) procuran que por lo menos el 70% del presupuesto de educación se dedique a la enseñanza preescolar, la primaria y el primer ciclo de secundaria⁶⁵. En el caso de los países que sobrepasan ya esos umbrales, se supone que las proporciones actuales se mantendrán hasta 2015.

La aplicación de estos umbrales indica la posibilidad de realizar un esfuerzo mucho mayor en el plano nacional. Si todos los países estudiados alcanzaran

cada uno de esos umbrales, el conjunto de recursos financieros dedicados a la educación básica aumentaría por término medio en 0,9 puntos porcentuales del PIB de aquí a 2015. En otras palabras, aportaría algo más de un tercio de los recursos suplementarios que se necesitan para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos en 2015.

El panorama de conjunto disimula inevitablemente importantes diferencias entre los países (Gráfico 2.48). Por ejemplo, Benin y Mozambique se acercan a los umbrales del "mejor esfuerzo posible" en todos los ámbitos establecidos como objetivo. En cambio, en el Chad se da un alto nivel de

65. Los objetivos relativos a la proporción exacta del presupuesto dedicada a la Educación para Todos dependen de la duración de la enseñanza primaria y del primer ciclo de secundaria. Para más detalles, véase EPDC y UNESCO (2009). Las proyecciones relativas al crecimiento económico se han extraído de las previsiones del FMI publicadas en abril de 2009 (FMI, 2009f).

Gráfico 2.48: Muchos países pueden movilizar recursos internos adicionales para destinarlos a la educación básica*Recursos actuales y recursos adicionales para la educación básica, en porcentaje del PIB**Nota:* No se han incluido los países en los que ya se han sobrepasado los umbrales.*Fuente:* Centro de Políticas y Datos sobre Educación (EPDC) y UNESCO (2009).

incremento de los ingresos fiscales y un escaso nivel de compromiso financiero en favor de la educación. En Nigeria, un 34% del ingreso nacional procede de los ingresos fiscales, pero el compromiso de este país en favor de la enseñanza primaria es uno de los más endeble de los 46 países estudiados. Los resultados de Pakistán son muy insuficientes en los tres ámbitos: los ingresos fiscales representan una porción reducida del ingreso nacional, la proporción de los ingresos fiscales dedicada a la educación básica es una de las más bajas de los países de bajos ingresos estudiados, y la proporción dedicada a la enseñanza primaria es la menos elevada de todo el grupo de países. Pakistán puede triplicar por lo menos la proporción del PIB actualmente asignada a la educación básica, lo cual indica que sus gobiernos sucesivos han fallado en la empresa de afrontar con celeridad el desafío planteado por la financiación de la educación. En el caso del Chad y de Nigeria, el problema principal no es la movilización de recursos, sino la escasa prioridad que se otorga a la educación en general y a la educación básica en particular.

Se debe destacar que los umbrales del “mejor esfuerzo posible” utilizados en el estudio de cálculo de costos proporcionan indicaciones incompletas en lo que respecta a las políticas públicas. La capacidad de recaudación de ingresos fiscales depende en parte de las estructuras de la exportación. Los países con importantes recursos minerales pueden estar en mejores condiciones que los demás para incrementar la recaudación fiscal. En lo que respecta a los países recién salidos de un conflicto, como Nepal o Sierra Leona, el aumento de la proporción del ingreso nacional procedente de los ingresos fiscales puede ser un proceso lento, ya que supone una restauración de la credibilidad de las instituciones públicas y de la confianza en el gobierno. Por lo tanto, las estimaciones presentadas en este Informe se deben contemplar como una evaluación de lo que es posible hacer es condiciones normales, y no como una evaluación completa de lo que cada país puede realizar en la práctica. Habida cuenta de los datos disponibles, es difícil efectuar estimaciones precisas de la financiación de la Educación para Todos en el caso de países como Afganistán, Liberia y Sierra Leona, pero hay razones

poderosas que inducen a admitir –como ya lo han admitido la mayoría de los donantes de ayuda– que es urgente aumentar considerablemente desde ahora mismo la financiación de la educación, debido a la capacidad limitada de los gobiernos de esos países para movilizar los fondos necesarios.

Los donantes tienen que aumentar la ayuda para enjugar el déficit restante

Las sucesivas ediciones del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo han atraído la atención de los donantes sobre la diferencia que se da entre los volúmenes de la ayuda y el volumen de financiación necesario para alcanzar los objetivos de Dakar. La revisión de la estimación mundial de costos induce a pensar que esa diferencia es mucho mayor de lo que se suponía anteriormente. Toda perspectiva de acelerar los progresos hacia los objetivos de 2015 depende esencialmente de una intensificación de los esfuerzos de los donantes. El mensaje final que se desprende del estudio de cálculo de costos es que los dos tercios de los recursos suplementarios necesarios tendrán que ser suministrados por conducto de la ayuda.

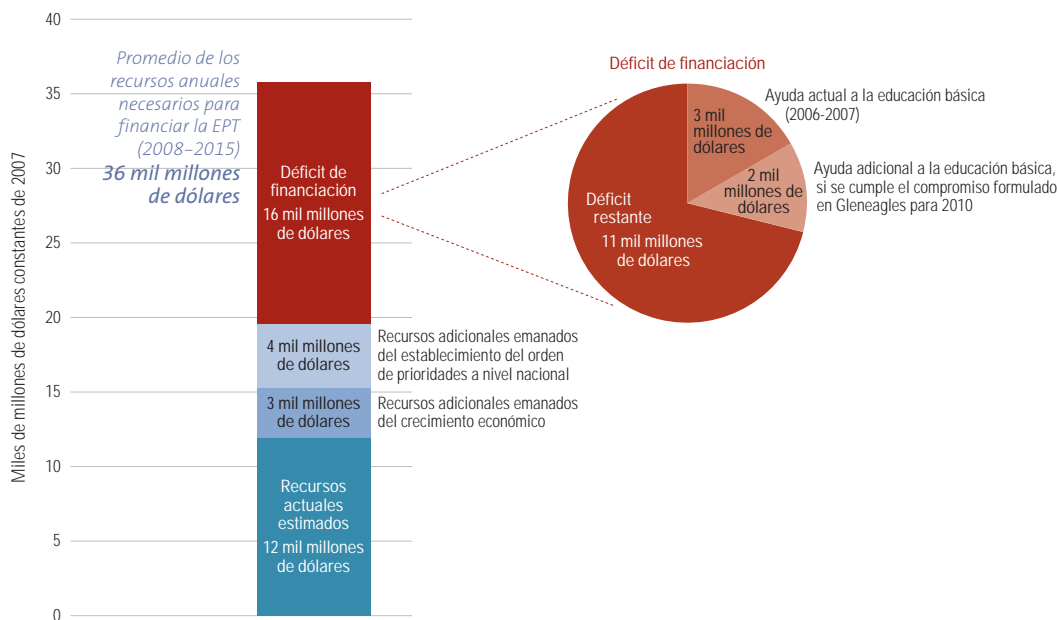
La parte de la ayuda restante para financiar las necesidades de la Educación para Todos se puede extrapolar a partir del estudio de cálculo de costos.

El Gráfico 2.49 recapitula el déficit de financiación restante, una vez agotadas las posibilidades de obtener recursos internos suplementarios. El Cuadro 2.11 muestra un desglose aproximativo del déficit de financiación por sector de enseñanza y por región. El déficit que tendrá que enjugarse con un incremento de la asistencia para el desarrollo es previsible que aumente de aquí a 2015, antes de que se reduzca con la expansión de la base de recursos internos y la disminución de las necesidades de gastos suplementarios en capital. Entre los resultados del análisis, cabe destacar o siguiente:

- La estimación del déficit de financiación de la educación básica es un 30% más elevada que la de las evaluaciones mundiales anteriores.
- Dando por supuesto que todos los países de ingresos bajos alcanzarán los umbrales del “mejor esfuerzo posible” de aquí a 2015, el promedio del déficit de financiación anual total de la educación básica para los países de bajos ingresos estudiados equivale al 1,5%, aproximadamente del conjunto de sus PIB⁶⁶. El déficit acumulado de la financiación para la educación básica, calculado país por país, ascenderá a unos 16.000 millones de dólares anuales en el periodo 2008–2015.

Gráfico 2.49: Los déficits de financiación son considerables y es improbable que los compromisos de ayuda actuales de los donantes lleguen a enjugarlos

Desglose de los recursos que se necesitan anualmente para alcanzar los objetivos de la educación básica



El déficit de financiación de la educación básica asciende a unos 16.000 millones de dólares anuales

Notas: El desglose de los recursos necesarios anualmente no corresponde exactamente al total, debido al redondeo de las sumas. El aumento del porcentaje de la ayuda entre 2005 y 2010 vinculado a los objetivos formulados en Gleneagles (véase el Capítulo 4) suele servir para efectuar la proyección de los compromisos de 2005 en favor de la educación hasta 2010 para cada uno de los países estudiados. Fuentes: Centro de Políticas y Datos sobre Educación (EPDC) y UNESCO (2009); OCDE-CAD (2009d).

66. Esta cifra se obtiene dividiendo el promedio del déficit de financiación por el promedio previsto del PIB de todos los países abarcados por el estudio de cálculo de costos entre 2008 y 2015.

Cuadro 2.11: Déficits medios anuales de financiación en los países de ingresos bajos (2008-2015)

Nivel de enseñanza	Déficit de financiación	África Subsahariana	Asia Meridional	Países víctimas de conflictos
	(en miles de millones de dólares constantes de 2007)	(en %)	(en %)	(en %)
Enseñanza preescolar	5,8	74	23	29
Enseñanza primaria universal	9,8	68	28	48
Alfabetización de los adultos	0,6	42	37	51
Déficit de financiación de la educación básica	16,2	69	27	42
Primer ciclo de secundaria	7,9	57	37	43
Déficit de financiación total	24,1	65	30	43

Nota: El déficit de financiación es la diferencia entre la inversión total necesaria indicada por el estudio del cálculo de costos y los niveles de financiación internos correspondientes a todos los países que alcancen de aquí a 2015 el umbral del "mejor esfuerzo posible".

Fuente: Centro de Políticas y Datos sobre Educación (EPDC) y UNESCO (2009).

Un 69%, aproximadamente, del déficit de financiación corresponde al África Subsahariana, lo que supone una suma de 10.300 millones de dólares

- El volumen actual de la ayuda sólo cubre una parte reducida del déficit de financiación de la Educación para Todos. Para los países de bajos ingresos comprendidos en el estudio de cálculo de costos, la asistencia para el desarrollo destinada a la educación básica asciende a 2.700 millones de dólares⁶⁷ (Gráfico 2.49). Por consiguiente, la ayuda a la educación básica tendría que multiplicarse por seis para alcanzar los objetivos en este ámbito.
- Un 69%, aproximadamente, del déficit de financiación corresponde al África Subsahariana, lo que supone una suma de 10.300 millones de dólares.
- El déficit de financiación en los países de ingresos bajos víctimas de conflictos representa el 42% del déficit total, es decir 6.400 millones de dólares.
- Si se añade el costo de la financiación del primer ciclo de secundaria, el déficit asciende a 24.000 millones de dólares, una suma que

muestra la necesidad de incrementar considerablemente los recursos para que los países generalicen el acceso a la educación. No obstante, cabe señalar que si no se trata el problema de los déficits de financiación a nivel de la educación básica y si no se establecen sólidas bases de aprendizaje, las inversiones acrecentadas en la enseñanza postprimaria tienen escasas posibilidades de ser equitativas o de desembocar en la mejora de competencias exigida tanto por los gobiernos como por los padres.

El estudio de cálculo de costos a nivel mundial plantea importantes cuestiones a la comunidad internacional. Cuando sólo quedan cinco años para la fecha límite de consecución de los objetivos del Educación para Todos, el Secretario General de las Naciones Unidas ha hecho un llamamiento a los donantes de ayuda para que cumplan los compromisos contraídos en 2005 en Gleneagles, a fin de incrementar sustancialmente la ayuda en 2010. Esto contribuiría manifiestamente a reducir el

67. En el Capítulo 4 se muestra que los compromisos de ayuda en favor de la educación básica en 2006 y 2007 ascendían a 4.900 millones de dólares (véase el Gráfico 4.7). Los países de ingresos bajos abarcados por el estudio de cálculo de costos se beneficiaron del 55% de esos compromisos.

déficit de financiación de la educación, sin enjugarlo por completo. Si se mantiene a un nivel constante la distribución de la ayuda entre los países de ingresos bajos y los de ingresos medios, y entre los distintos niveles de la enseñanza, el cumplimiento cabal de todos los compromisos de 2005 dejaría todavía pendiente un déficit de 11.000 millones de dólares (Gráfico 2.49). Esta situación constituye de por sí sola un argumento para reevaluar urgentemente los compromisos de ayuda y las modalidades de su distribución. En el contexto de la cumbre internacional sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio prevista para 2010, los donantes deberían convocar urgentemente una conferencia sobre las promesas de ayuda para enjugar el déficit de financiación de la Educación para Todos.

Conclusión

Aunque es preciso reconocer las limitaciones e incertidumbres inherentes a los modelos de cálculo de costos financieros a nivel mundial, no cabe duda de que los resultados del estudio presentado aquí constituyen una clara señal de advertencia. A falta de una acción urgente y concertada para poner recursos nuevos y suplementarios al servicio de la educación, los países más pobres tienen escasas posibilidades de alcanzar los objetivos fijados para 2015. Si el objetivo en materia de política de educación consiste en lograr, de aquí a 2015, la integración de todos los niños del mundo en edad de cursar primaria en un sistema educativo, no se pueden aplazar más las inversiones. El estudio de cálculo de costos a nivel mundial destaca cuán importante es que los países en desarrollo de bajos ingresos y los donantes de ayuda hagan un mayor esfuerzo. No obstante, el papel de los donantes es esencial porque los gobiernos de los países más pobres no cuentan con los recursos necesarios para enjugar el déficit de financiación de la Educación para Todos. ■



Capítulo 3

Acumulación de desventajas: ser niña y pertenecer a una casta baja en la India supone tropezar con los peores obstáculos para recibir educación.

© Ami Vitale/PANOS



© Giacomo Pirozzi/PANOS

La trashumancia continua de las comunidades de pastores exige soluciones educativas flexibles.

Llegar a los marginados



© Abbie Trayler-Smith/PANOS

La importancia del apoyo a la paridad entre los sexos: las niñas del Yemen van en mayor número a la escuela.



Introducción	153
Cómo medir la marginación en la educación	156
Quedarse atrás	184
Dar a todos las mismas oportunidades	210

¿Quiénes son los marginados?
 ¿Qué factores contribuyen a excluirlos y privarlos de oportunidades educativas?
 Este capítulo examina los nexos, que se refuerzan mutuamente, entre la pobreza, el sexo, la pertenencia étnica, el lugar de domicilio, la discapacidad, la raza, el idioma y otros factores que generan ciclos de desventaja en la educación. También explica de qué manera las estrategias para luchar contra la marginación pueden permitir que todos los niños –en cualquier circunstancia– disfruten del derecho a la educación.

La educación es el gran motor del desarrollo personal. Gracias a la educación, la hija de un campesino puede llegar a ser médico..., y el hijo de unos jornaleros agrícolas puede llegar a ser presidente de una gran nación. Lo que distingue a una persona de otra es lo que hace con lo que tiene, no lo que recibe.

– El largo camino hacia la libertad
Autobiografía de Nelson Mandela (1994, pág. 144)

Introducción

La educación puede transformar la existencia, porque amplía la libertad de opción y de acción y, al hacerlo, permite que las personas participen en las actividades sociales y políticas, dotándolas de las competencias necesarias para ganarse la vida. Para los marginados, la educación puede ser una manera de lograr más movilidad social y salir de la pobreza. Las palabras de Nelson Mandela, pronunciadas en una sociedad que restringía la enseñanza según el color de la piel y las medidas discriminatorias vigentes, reflejan con energía la función de la educación integradora en la ampliación de las oportunidades y la construcción de sociedades abiertas a todos.

Este capítulo se centra en el tema de la marginación en la enseñanza. La marginación es un asunto muy controvertido. Existe una abundante bibliografía acerca de la manera de medirla y sobre cómo diferenciarla conceptualmente de ideas más generales relativas a la desigualdad, la pobreza y la exclusión social¹. A este respecto se han planteado muchas cuestiones importantes. Pero el debate semántico puede a veces eclipsar el imperativo ético y político de luchar contra la marginación. Refiriéndose al concepto de justicia, Amartya Sen sostiene que el perfeccionamiento de las definiciones sólo tiene valor hasta cierto punto. “Lo que nos mueve –señala– no es que nos demos cuenta de que el mundo no es totalmente justo [...] sino el comprobar que en nuestro entorno se dan injusticias manifiestamente remediabiles que deseamos suprimir”. [Sen, 2009, pág. vii].

Este Informe parte de la idea de que la marginación educativa es una modalidad de desventaja aguda y persistente, arraigada en desigualdades sociales subyacentes. Esa marginación constituye un ejemplo flagrante de una “injusticia manifiestamente remediable”. La erradicación de esa injusticia debería ocupar en lugar preeminente en todos los planes nacionales e internacionales de Educación para Todos.

Este capítulo se ocupa primordialmente de las escuelas y la enseñanza básica. Aunque la marginación suele comenzar mucho antes de que los niños empiecen los estudios y perdura hasta que llegan a ser adultos, las escuelas ocupan una posición decisiva. La escuela puede desempeñar una función esencial para contrarrestar las desventajas existentes en la primera infancia y contribuir a acabar con la transmisión del analfabetismo de una generación a otra. Pero las escuelas también pueden reforzar la desventaja y perpetuar la marginación.

La marginación existente hoy en el sistema educativo rara vez resulta de una discriminación formal. Ya no abundan las restricciones jurídicas que limitan las oportunidades, similares a las que caracterizaron al apartheid en Sudáfrica. En cambio, abunda la discriminación informal, arraigada en procesos sociales, económicos y políticos que restringen las oportunidades vitales de determinados grupos o individuos. La marginación no es aleatoria, sino que es un producto de la desventaja institucionalizada y de las políticas y los procesos que la perpetúan.

Hace medio siglo, los gobiernos del mundo entero formularon una inequívoca declaración de intención sobre la educación. En la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de 1960, impusieron lo que equivalía a una prohibición general, no sólo de la discriminación por medio de las leyes, sino de los procesos que podrían generarla. El Artículo 1 de esa Convención dice así:

Se entiende por “discriminación” toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial:

(a) Excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza;

(b) Limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo; [...]

(UNESCO, 1960, Artículo 1, párr. 1).

Esta cláusula se sustenta en la idea, simple pero poderosa, de la igualdad de oportunidades. Este concepto ocupa un lugar preferente en múltiples instrumentos internacionales de derechos humanos, empezando por la Declaración de Derechos Humanos de 1948. La Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada en 1989, señala que los gobiernos tienen la obligación de adoptar

La marginación educativa es una modalidad de desventaja aguda y persistente, arraigada en desigualdades sociales subyacentes

1. Véase, por ejemplo, Kabeer (2005), Sayed y otros (2007), Klasen (2001), Ferreira y Gignoux (2008), Banco Mundial (2005f).

medidas para hacer realidad el derecho a la educación “progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades” (Naciones Unidas, 1989, Artículo 28). El derecho a la igualdad de oportunidades en materia de educación también está consagrado en la mayoría de las leyes y constituciones de los países. En realidad, pocos derechos humanos cuentan con tanto respaldo y pocos también son tan ampliamente vulnerados.

Millones de niños se ven privados del derecho humano a la educación por el simple motivo de que sus padres carecen de medios económicos para enviarlos a la escuela. Las barreras sociales y culturales constituyen otros tantos obstáculos formidables. En numerosos países, prevalece la creencia de que es menos importante educar a las niñas que a los varones, a lo que suelen añadirse otros factores de desventaja derivados de prácticas tradicionales, como el matrimonio precoz. A menudo, los miembros de las minorías étnicas afrontan obstáculos muy arraigados que impiden la igualdad de oportunidades. Privados de la posibilidad de estudiar en su propio idioma y confrontados a la estigmatización social, se hallan desde un principio en una situación de desventaja. Asimismo, en el mundo entero millones de niños discapacitados disponen de muchas menos oportunidades que sus coetáneos y otro tanto ocurre con los menores que viven en zonas devastadas por conflictos armados.

Ninguna de estas desventajas se manifiesta aisladamente. La pobreza, el sexo, la pertenencia étnica y otras características suelen combinarse para crear factores de desventaja complejos que se refuerzan mutuamente, limitan las oportunidades y obstaculizan la movilidad social.

La interacción que se da entre la marginación en la esfera de la educación y los perfiles generales de discriminación opera en ambos sentidos. La educación recibida dota a la persona de una capacidad esencial para tomar decisiones en ámbitos fundamentales. La falta de instrucción limita las opciones, al restringir la influencia de la persona en las decisiones que afectan a su propia vida. Los que carecen de competencias básicas en materia de lectura, escritura y aritmética corren más riesgos de verse afectados por la pobreza, la inseguridad laboral y la enfermedad. A su vez, la pobreza y la enfermedad refuerzan la marginación en la enseñanza. Otro factor concomitante es el hecho de que los marginados pueden influir muy poco en las decisiones políticas que les atañen.

La tarea de llegar a los niños marginados exige un compromiso político que cuente con el respaldo de medidas prácticas. Cuando en 1990 los gobiernos

se congregaron en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, que tuvo lugar en Jomtien (Tailandia), reconocieron que era necesario superar las desigualdades extremas que impedían los avances en el ámbito educativo. A este respecto, declararon que era preciso “tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades” y pidieron un compromiso activo para alcanzar a “los grupos desasistidos”, entre ellos los pobres, las poblaciones de las zonas aisladas y rurales, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados y emigrantes y los desplazados por las guerras (UNESCO, 1990, Artículo 3). El Marco de Acción de Dakar ratificó el compromiso de “establecer sistemas de educación ‘globales’ que de modo explícito determinen, apunten y respondan con flexibilidad a las necesidades y circunstancias de los más pobres y marginados” (UNESCO, 2000, IV, párr. 52).

Aunque algunos países han realizado ingentes esfuerzos para hacer realidad esas palabras, mediante la ampliación de la oferta de oportunidades educativas a sus grupos de población más marginados, la acción no ha estado por lo general a la altura de los compromisos contraídos en Jomtien y Dakar. La marginación ha seguido siendo una preocupación menor. Se ha dado por sentado que el progreso nacional en la esfera educativa beneficiaría en definitiva a los más desfavorecidos. Tras un decenio de progreso nacional en la materia, que ha sido constante aunque a veces desigual, ha llegado el momento de renunciar a esa creencia. En numerosos países, amplias capas de la sociedad han quedado desfavorecidas como consecuencia de la desventaja hereditaria. Para erradicarla, será necesario un esfuerzo mucho más centrado en los grupos de población de difícil acceso.

La tarea de abordar la marginación es urgente por diversas razones. Los objetivos que el Marco de Acción de Dakar estableció para 2015 –entre otros la universalización de la enseñanza primaria– no podrán alcanzarse a menos que los gobiernos redoblen sus esfuerzos para llegar a los marginados. Para mantener el progreso en la enseñanza básica y sentar las bases de adelantos ulteriores en la secundaria, será preciso un nuevo impulso para ofrecer más oportunidades a las personas y los grupos que afrontan las desventajas más arraigadas. El avance en la lucha contra la marginación en la educación mejoraría de manera radical la desalentadora situación que se describe en el Capítulo 2.

Los argumentos para abordar la marginación van más allá de los objetivos fijados para 2015. La penuria extrema y persistente de educación resulta muy costosa, tanto para las personas como para la

La penuria extrema y persistente de educación resulta muy costosa, tanto para las personas como para la sociedad

sociedad. En una economía mundial competitiva que se basa cada vez más en el conocimiento, la penuria de oportunidades educativas entraña la pérdida de competencias, talentos y oportunidades de innovación y crecimiento económico, y es también una manera segura de fomentar la fractura social. La marginación educativa es un factor de peso en la agravación de las desigualdades sociales y económicas. El esfuerzo en pro de una educación más integradora es una condición indispensable para forjar sociedades en las que todos puedan participar.

El mensaje fundamental de este capítulo es que el objetivo de superar la marginación debe ser un elemento central del programa de Educación para Todos. La educación debe ser el motor de la igualdad de oportunidades y la movilidad social, y no un mecanismo de transmisión de la injusticia social. No basta con la rutina habitual de que los gobiernos refrenden los principios de la igualdad de oportunidades, ratifiquen sus compromisos con los derechos humanos y suscriban comunicados en las cumbres internacionales sobre la educación. La superación de la marginación exige medidas prácticas para abordar la desigualdad estructural que perpetúa la discriminación y necesita asimismo dirigentes políticos que reconozcan la importancia de la marginación. Este capítulo contiene cuatro mensajes principales:

- *En el mundo entero, los gobiernos violan sistemáticamente el espíritu y la letra de los convenios de las Naciones Unidas que los obligan a esforzarse por ofrecer igualdad de oportunidades educativas.* La incapacidad de muchos gobiernos para abordar enérgicamente la marginación educativa arroja dudas sobre su compromiso con el derecho humano a la educación y frena la consecución de los objetivos de la Educación para Todos. La crisis que la marginación entraña para la educación no se reconoce en sus verdaderas proporciones, en parte porque los marginados carecen de medios eficaces de expresión.
- *Los datos desglosados pueden desempeñar una función importante en la definición de los grupos sociales y las regiones donde se concentra la marginación.* Muy a menudo las políticas educativas se basan en una información deficiente sobre quiénes son los desfavorecidos. La información estadística puede desempeñar una función esencial, al aportar una base empírica para la preparación de intervenciones específicas y políticas generales. En este capítulo se presenta un nuevo instrumento estadístico, –el conjunto de datos sobre Penuria de Educación y Marginación en la Educación (PEME)– que examina la situación más allá de los promedios nacionales, para poner de manifiesto los perfiles de marginación.

- *Los factores de desventaja que se refuerzan mutuamente pueden crear una penuria extrema y persistente que limita las oportunidades.* La pobreza y las desigualdades basadas en el sexo refuerzan considerablemente las desventajas derivadas de la pertenencia étnica, el idioma, la discapacidad o el hecho de vivir en zonas rurales, cerrando así las puertas de la educación a millones de niños. Asimismo, la estigmatización y la discriminación sociales constituyen poderosos factores de marginación en la esfera de la enseñanza.
- *Las políticas idóneas, respaldadas por un compromiso con la igualdad, pueden cambiar la situación.* Los sistemas educativos pueden desempeñar un papel esencial en la empresa de superar la marginación facilitando a los niños desfavorecidos el acceso a contextos de aprendizaje de buena calidad, lo que comprende centros docentes debidamente financiados, docentes capacitados y motivados, y enseñanza en el idioma apropiado. Pero las estrategias educativas han de contar con el respaldo de políticas de más amplio espectro, entre otras la inversión en protección social, el establecimiento de normas jurídicas para combatir la discriminación y la adopción de medidas generales de fomento de la autonomía. El reto estriba en lograr que las políticas educativas y las medidas generales destinadas a luchar contra la marginación operen dentro de un marco coherente.

Este capítulo se divide en tres partes. La Parte 1 presenta una descripción del grado de penuria extrema y persistente en materia educativa que existe actualmente. Sobre la base del conjunto de datos PEME, se mide la marginación examinando el número de años que los alumnos pasan en la escuela. En esta Parte 1 también se examinan los problemas relativos a la calidad de la educación puestos de manifiesto por la medición del aprovechamiento escolar. En la Parte 2 se analizan los procesos sociales y económicos subyacentes a los datos. También se examinan algunos factores clave que inciden en la marginación, como la pobreza, el sexo, la pertenencia étnica y el lugar de domicilio. La Parte 3 presenta una perspectiva general de las políticas y estrategias susceptibles de desarticular las estructuras que perpetúan la marginación en la educación y en el resto de la sociedad. Aunque cada país es diferente y no hay fórmulas “antimarginación” prefabricadas, sí existen modelos de prácticas idóneas. Esos modelos pueden ayudar a los gobiernos para adoptar decisiones políticas encaminadas a cumplir con la obligación de garantizar a todos sus ciudadanos el ejercicio del derecho a la educación. □

El objetivo de superar la marginación debe ser un elemento central del programa de Educación para Todos

Cómo medir la marginación en la educación

Introducción

En todos los países, cualquiera que sea su nivel de desarrollo, algunos individuos y grupos sociales padecen desventajas extremas y persistentes en materia de educación, que los colocan al margen de la sociedad. Esas personas y grupos tienen menos probabilidades de ir a la escuela, de comenzar a estudiar a una edad apropiada o de terminar un ciclo de enseñanza completo, y más probabilidades de acabar sus estudios con peores resultados académicos. La desventaja educativa, además de constituir de por sí un síntoma de penuria social, es también causa y efecto de marginación en otros ámbitos y un potente vector de transmisión de penuria de educación de una generación a otra.

La tarea de definir *quiénes* son los marginados resulta problemática, porque casi nunca existe una definición consensuada de este concepto en un país determinado y mucho menos una que pueda aplicarse a más de un país. La definición de *qué* entraña la marginación en la esfera educativa presenta problemas de otro tipo. La mayoría de la gente puede aceptar que el concepto abarque la penuria cuantitativa de educación, medida en años de asistencia a la escuela o en el nivel educativo alcanzado. Pero existe también una dimensión cualitativa. El nivel de aprovechamiento escolar de los marginados suele ser menor. La Convención sobre los Derechos del Niño pide a los gobiernos que proporcionen una educación encaminada a “desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades”. (Naciones Unidas, 1989, Artículo 29). Sin embargo, la vivencia escolar socava el potencial de aprendizaje de muchos niños, no los dota de competencias ni autonomía, y además los estigmatiza (Klasen, 2001).

En esta sección se definen algunas de las características que predisponen a los individuos y los grupos sociales a padecer una desventaja extrema y persistente en el ámbito educativo. Aunque todos los países suscriben los principios de igualdad de oportunidades y universalidad de los derechos humanos, los hechos demuestran que, cuando de oportunidades educativas se trata, algunas personas son más iguales que otras y los marginados son los menos iguales de todos. Las desigualdades vinculadas a los ingresos de los padres, el sexo, la pertenencia étnica, la raza y otros factores siguen limitando las oportunidades vitales y fomentan la marginación.

Una de las condiciones para superar la marginación es entender en qué consiste. Con demasiada frecuencia los gobiernos proclaman su compromiso con la igualdad de oportunidades educativas, pero no efectúan un seguimiento de la suerte corrida por las personas y los grupos marginados. Uno de los mensajes fundamentales de esta sección es que los países necesitan invertir en un análisis más sólido y consistente de los datos estadísticos, con miras a definir los ámbitos en los que se concentra la desventaja. El nuevo conjunto de datos internacionales preparado para este Informe ofrece a los gobiernos, las organizaciones no gubernamentales y los investigadores un instrumento que pueden emplear para dar más notoriedad a los marginados.

Mediante el uso de un análisis cuantitativo de la marginación en países en desarrollo de ingresos bajos, esta sección recurre al conjunto de datos PEME para definir qué personas y grupos sociales corren un mayor riesgo de marginación, tanto en términos de penuria de educación, definida en función de los años de escolaridad, como de desventaja con respecto al resto de la sociedad. En esta sección se examina también la desventaja de las personas y los grupos en relación con el aprovechamiento escolar. Aunque las dimensiones y características de la marginación difieren entre las naciones desarrolladas y las que están en desarrollo, los países ricos se caracterizan también por la existencia de perfiles de penuria de educación extrema y persistente.

Conjunto de datos sobre Penuria de Educación y Marginación en la Educación

Medir la marginación en el ámbito educativo no es tarea sencilla. Las encuestas de hogares y otras fuentes permiten examinar la relación existente entre la pobreza, la pertenencia étnica, la salud, el analfabetismo de los padres y otras características, por un lado, y la educación por el otro. Pero esos factores, aunque estén vinculados todos ellos a la marginación, no operan aisladamente. Los marginados de la educación suelen ser sobre todo mujeres pobres pertenecientes a minorías étnicas que viven en zonas rurales apartadas. La comprensión de cómo interactúan los diversos factores de desventaja constituye un primer paso para romper los ciclos que empujan a las personas a la marginación.

La invisibilidad contribuye a los problemas que plantea la medición. Los marginados, que se concentran en barriadas urbanas miserables o en zonas rurales apartadas, suelen pasar inadvertidos y a veces los organismos gubernamentales

Los países necesitan invertir en un análisis más sólido y consistente de los datos estadísticos, con miras a definir los ámbitos en los que se concentra la desventaja

disponen de un acceso limitado a estadísticas detalladas que permitan efectuar un seguimiento de su situación. Con demasiada frecuencia, esos mismos organismos muestran una notable indiferencia hacia las circunstancias sociales de los marginados, lo que refleja el desinterés de las elites políticas.

El nuevo conjunto de datos PEME preparado para este Informe es un instrumento estadístico que contribuye a medir las dimensiones de la marginación y definir los perfiles de la desventaja que padecen las personas y los grupos sociales. Los datos proceden de encuestas de demografía y salud y de encuestas internacionales con indicadores múltiples que abarcan 80 países en desarrollo, entre los que figuran 38 países de ingresos bajos². Los datos de estas fuentes se han reconstituido a para centrarlos en los aspectos fundamentales de la marginación educativa. El análisis que figura en este capítulo se centra en tres ámbitos principales:

- *El umbral de penuria de educación.* Los marginados por lo general no llegan a terminar los años de escolaridad que constituyen el umbral social mínimo. Como medida de la penuria absoluta, este análisis considera que cuatro años es el mínimo necesario para adquirir las nociones básicas de lectura, escritura y aritmética. Puede considerarse que las personas de 17 a 22 años de edad que tienen menos de cuatro años de escolaridad se encuentran en estado de “penuria de educación” y que las que han asistido a la escuela menos de dos años viven en una “penuria de educación extrema”.
- *El 20% más desfavorecido.* La duración de la escolaridad recibida es un indicador de la distribución de oportunidades. Mediante el uso del conjunto de datos PEME, se mide la marginación relativa, colocando a las personas de 17 a 22 años de edad según el número de años de escolaridad que han acumulado. A continuación, se analizan los resultados para definir las características individuales y colectivas del 20% más desfavorecido –o sea, el 20% que recibió menos años de instrucción.
- *La calidad de la enseñanza.* La adquisición de las competencias necesarias para salir de la marginación es más significativa que el tiempo pasado en la escuela. Lo que los niños aprenden realmente depende de una amplia gama de factores, entre otros la calidad de la educación y la situación de su hogar. En el análisis se examina la marginación en términos de resultados del aprendizaje, mediante el uso de datos nacionales e internacionales.

Los perfiles de marginación reflejan la desigualdad de oportunidades subyacente. Una de las ventajas del conjunto de datos PEME es que proporciona información detallada sobre características individuales y colectivas de los marginados, comprendidos la salud, el sexo, la ubicación, la pertenencia étnica y el idioma. Esta información facilita el examen de la importancia de las “situaciones heredadas” que son elementos sobre los cuales las personas tienen escaso control, pero que desempeñan una función importante en la configuración de sus oportunidades educativas y en las posibilidades generales de la vida (Bourguignon y otros, 2007; Ferreira y Gignoux, 2008; Banco Mundial, 2005f).

La medición de la marginación no es un asunto técnico definido en términos estrechos, sino que forma parte integrante de la elaboración de estrategias para la educación integradora. El conjunto de datos PEME contribuye a aumentar la notoriedad de los marginados y ofrece un recurso que puede ayudar a la formulación de políticas y al debate público. Al final de esta sección figuran cuadros de síntesis y un conjunto completo de datos está disponible en formato electrónico.

La escala de la marginación

Quedar por debajo del umbral mínimo: la penuria de educación

La duración de la escolaridad es uno de los principales factores que determinan las posibilidades vitales en cualquier sociedad. No existe un baremo internacional consensuado para medir la penuria de educación que sea similar al criterio de 1,25 y 2,00 dólares diarios que define los umbrales de pobreza. Pero es poco probable que quienes hayan recibido menos de cuatro años de escolaridad lleguen a dominar las nociones básicas de lectura, escritura y aritmética, y mucho menos a sentar las bases necesarias para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Las personas que han recibido menos de dos años de instrucción corren el riesgo de afrontar desventajas extremas en diversos ámbitos de su existencia. Por supuesto, el resultado del aprendizaje depende en última instancia tanto de la calidad de la enseñanza como del tiempo de permanencia en la escuela. Pero las cifras de cuatro y dos años de escolaridad son umbrales que en este análisis se consideran indicadores de “penuria de educación” y de “penuria de educación extrema”, respectivamente.

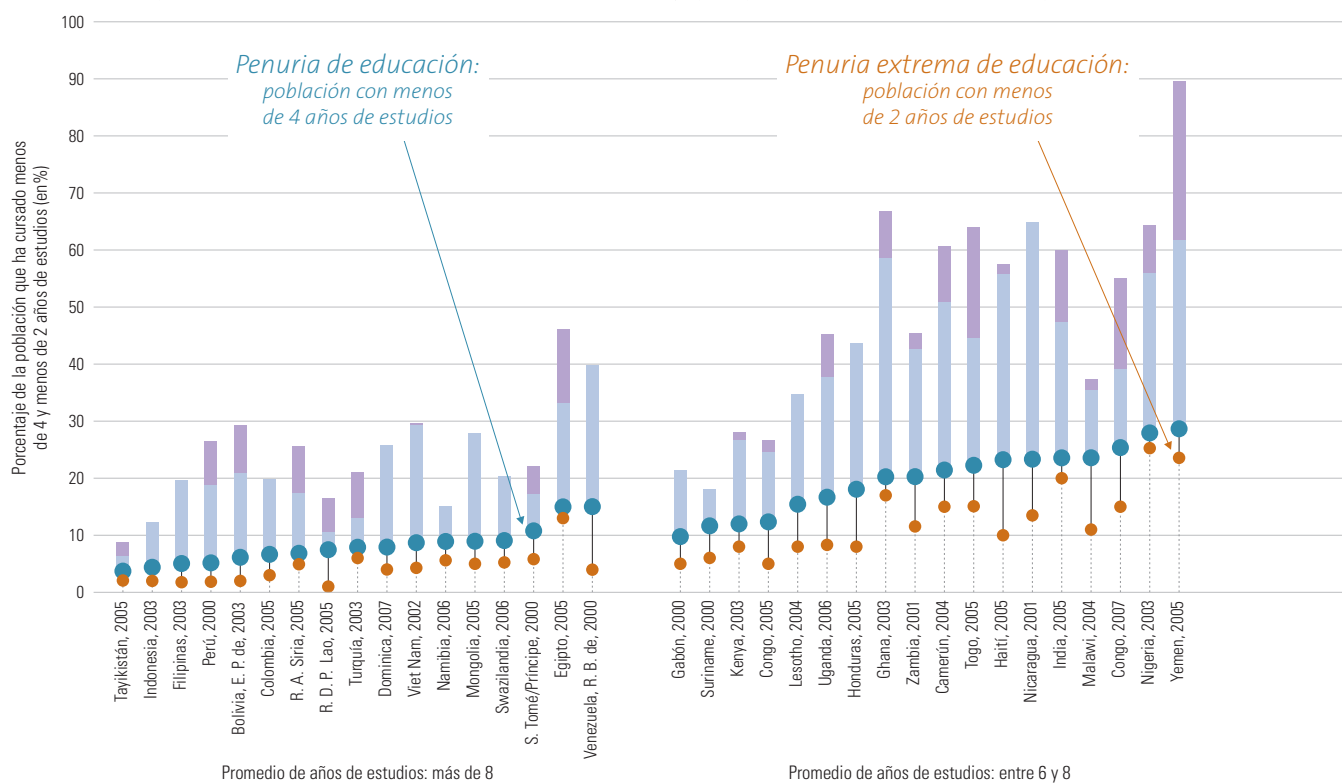
En el Gráfico 3.1 estos umbrales ofrecen una imagen actual de la penuria de educación en 63 países, en su mayoría de ingresos bajos. El baremo abarca a un grupo de referencia constituido por adultos de 17 a 22 años. Incluso si se tiene en

La medición de la marginación forma parte integrante de la elaboración de estrategias para la educación integradora

2. Las Encuestas de Demografía y Salud (DHS) forman parte del proyecto MEASURE DHS realizado por ICF Macro. Véase: <http://www.measuredhs.com/> Las Encuestas por conglomerados a base de indicadores múltiples (MICS) son realizadas por el UNICEF. Véase: http://www.unicef.org/statistics/index_24302.html

Gráfico 3.1: Medición de la penuria de educación en una serie de países

Porcentaje de la población nacional, de las familias más pobres y de las muchachas de las familias más pobres con edades comprendidas entre 17 y 22 años que han cursado menos de 4 y menos de 2 años de estudios en un grupo de países (datos del año más reciente disponible)



Fuente: UNESCO-PEME (2009).

Las desigualdades basadas en el desnivel de ingresos constituyen una fuente universal de desventaja en la educación

cuenta la asistencia a la escuela a edades tardías, esta franja de población se encuentra ya lo bastante alejada de la edad media en que se termina la enseñanza primaria y, por ende, ofrece una imagen fiable de los que han logrado finalizar cuatro años de escolaridad.

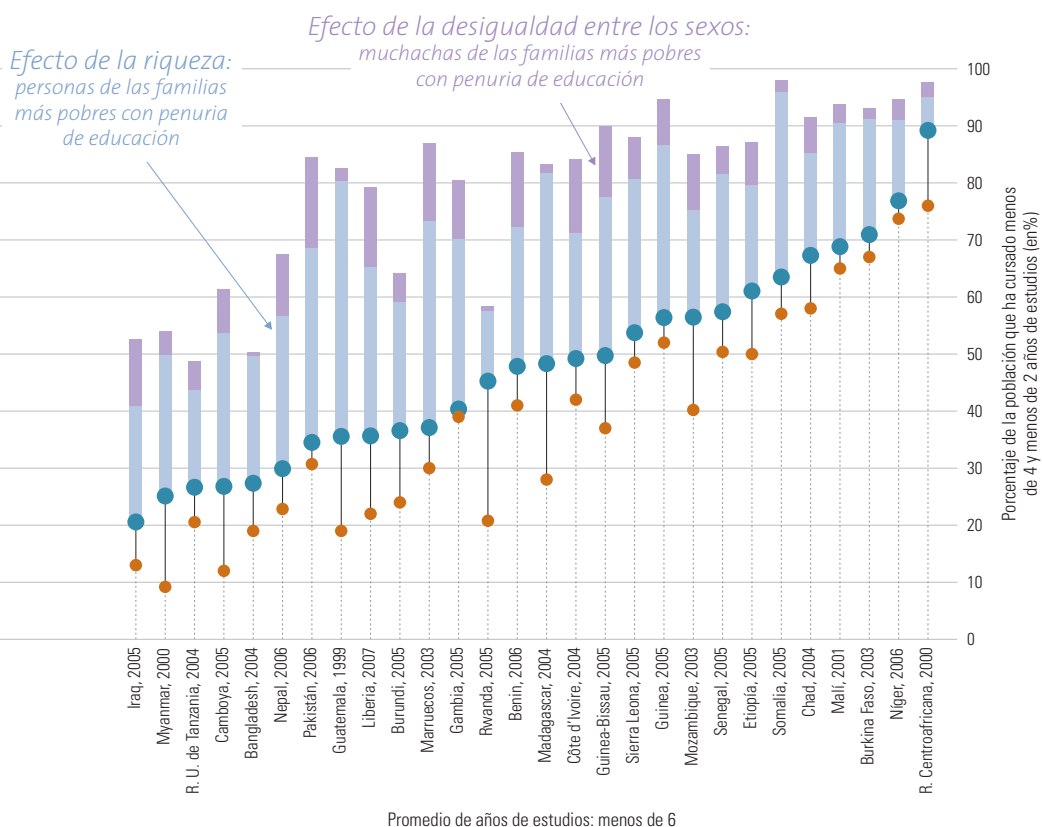
Tres temas importantes aparecen. El primero es la magnitud de la penuria y las desigualdades educativas en el mundo. En los países ricos, la gran mayoría de los adultos jóvenes de ese grupo de edad ha acumulado ya de 10 a 15 años de escolaridad. En 22 de los países con datos PEME, el 30% o más de los jóvenes de 17 a 22 años de edad han recibido menos de cuatro años de instrucción, y en 11 de esos países, la cifra asciende al 50%. Diecinueve de esos 22 países se encuentran en el África Subsahariana; Guatemala, Pakistán y Marruecos completan el grupo.

El segundo tema atañe a las diferencias entre los países. En general, como cabe esperar, el porcentaje de la población con menos de dos o cuatro años de escolaridad disminuye a medida que aumenta el promedio nacional de años de instrucción recibida. Los países con un promedio de más de ocho años de escolaridad suelen tener menos del 10% de la población bajo el umbral de

los cuatro años de instrucción. Pero esta relación general oculta tanto como revela. Por ejemplo, Egipto tiene un promedio superior al de Kenya, pero cuenta también con un mayor número de jóvenes de 17 a 22 años que no han llegado a estar escolarizados cuatro años. Esas comparaciones indican la existencia de desigualdades muy arraigadas, que se ocultan tras los promedios nacionales.

Las comparaciones entre los grados de magnitud de la pobreza educativa apuntan en el mismo sentido. En los países donde el promedio de años de escolaridad es muy bajo, la mayoría de las personas que están por debajo del umbral de los cuatro años en realidad han pasado menos de dos años en la escuela. Comparado con Rwanda, Pakistán presenta una fracción menor de la población con menos de cuatro años de instrucción, pero un 50% más con menos de dos años. Estas comparaciones ilustran las variaciones del grado en el que todas las capas sociales comparten el progreso medio en la esfera de la educación.

El tercer tema que pone de manifiesto el Gráfico 3.1 es la amplitud de las disparidades nacionales derivadas del nivel de ingresos y el sexo. Las desigualdades basadas en el desnivel de ingresos constituyen una fuente universal de desventaja en la



En muchos países, el hecho de ser mujer y ser pobre constituye una doble desventaja

educación. El hecho de haber nacido en el 20% más pobre de la población aumenta significativamente el riesgo de quedar por debajo del umbral de los cuatro años. En casi la mitad de los países –comprendidos Camboya, Ghana, Guatemala, India, Nicaragua, Nigeria y Yemen– la penuria de educación representada por una escolaridad inferior a cuatro años es dos veces mayor entre los pobres que en el conjunto de la población. En Filipinas, la condición de pobre multiplica por cuatro, con respecto al promedio nacional, la probabilidad de que un joven de 17 a 22 años no llegue a alcanzar los cuatro años de escolaridad.

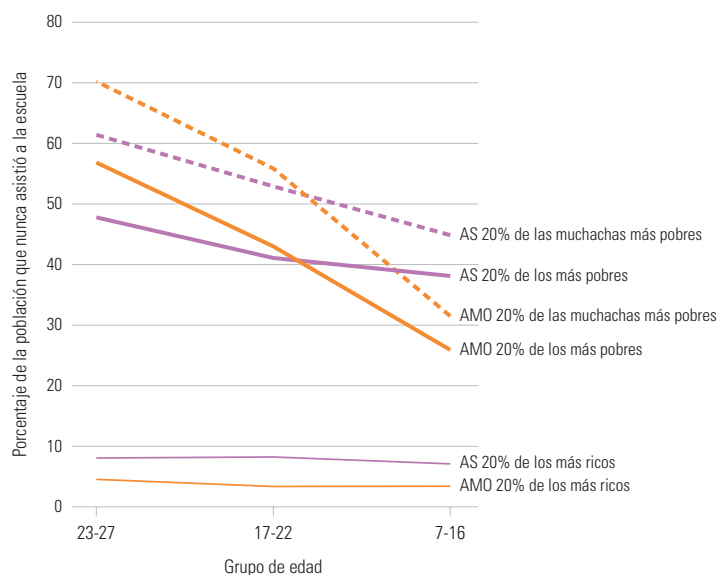
Los efectos de la desigualdad entre los sexos multiplican los efectos de la pobreza y viceversa. En muchos países, el hecho de ser mujer y ser pobre constituye una doble desventaja. El Gráfico 3.1 pone de manifiesto la distancia que separa a las niñas de los hogares más pobres, no sólo de la media nacional, sino también de los varones de esos mismos hogares. Las desigualdades debidas al sexo contribuyen mucho a explicar el grado de penuria de educación relativamente alto que se da en Egipto. Las jóvenes egipcias que viven en zonas rurales tienen dos veces más probabilidades que los hombres de recibir menos de cuatro años de educación, y cuatro veces más en el caso de las

mujeres pobres. El porcentaje de penuria de educación en Egipto supera al de países como Honduras, Uganda y Zambia, que cuentan con niveles de ingreso medio muy inferiores. Las muchachas de los hogares más pobres de Marruecos tienen más probabilidades de recibir menos de cuatro años de instrucción que sus homólogas de Senegal. En Yemen, el 90% de las jóvenes pobres de edades comprendidas entre 17 y 22 años han cursado menos de cuatro años de escolaridad, una proporción que entre los varones pobres asciende al 30%.

Si los datos relativos al grupo de edades de 17 a 22 años permiten examinar el legado de la penuria de educación, los perfiles actuales de asistencia escolar reflejan el grado de transmisión de la desventaja de una generación a la siguiente. El Gráfico 3.2 indica cómo las desigualdades en materia de ingreso y de género se han reducido a lo largo del tiempo en el África Subsahariana y en el Asia Meridional y Occidental, aunque siguen siendo muy amplias. Los elementos de la encuesta de hogares del conjunto de datos PEME indican que el 38% de los niños de 7 a 16 años de edad que viven en el África Subsahariana nunca han ido a la escuela, cifra que desciende al 26% en el Asia Meridional y Occidental. El gráfico aporta también

Gráfico 3.2: Progresos lentos de la educación entre los niños más pobres de África

Porcentaje de la población que nunca asistió a la escuela en el África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental, por grupo de edad (circa 2005)



Notas: AS es la abreviación de África Subsahariana y AMO la de Asia Meridional y Occidental. Las estimaciones son medias ponderadas de población. Fuente: UNESCO-PEME (2009).

En Egipto, las muchachas de los hogares ricos cursan algo más de 10 años de escolaridad, pero en el caso de las muchachas pobres del campo esa cifra es inferior a cinco

elementos de información preocupantes sobre el escaso progreso logrado en la tarea de llegar al 20% más pobre de la población infantil del África Subsahariana, en particular a las niñas. La fracción de jóvenes de 17 a 22 años procedentes de los hogares más pobres que nunca asistieron a la escuela era mayor en el Asia Meridional y Occidental que en el África Subsahariana. En cambio, esa situación se invertía drásticamente en el grupo de 7 a 16 años de edad, lo que indica que la evolución social en materia de asistencia a la escuela avanza más lentamente en el África Subsahariana.

Las desigualdades derivadas del nivel de ingresos y el sexo contribuyen a explicar la relación poco coherente que se da entre la riqueza nacional y la penuria extrema de educación. A medida que el ingreso nacional aumenta, el promedio de años de instrucción tiende a crecer también, al tiempo que la penuria disminuye, pero el grado en que el aumento de los ingresos reduce la penuria de educación varía considerablemente de un país a otro (Gráfico 3.3). Las comparaciones entre los países, en función de sus diversos niveles de ingreso, arrojan resultados sorprendentes para el grupo de edad de 17 a 22 años:

- Aunque dispone de un ingreso per cápita comparable al de Viet Nam, Pakistán tiene más del triple de jóvenes en ese grupo de edad que han recibido menos de cuatro años de educación.

- Con un ingreso medio dos veces mayor que el de Lesotho, Marruecos tiene un porcentaje dos veces más elevado de jóvenes con menos de cuatro años de instrucción.
- Aunque los ingresos medios de Egipto y Jordania son equivalentes, en este último país la incidencia de la penuria de educación es siete veces menor.
- Los ingresos medios de Gabón y Turquía son casi dos veces mayores que los de la República Dominicana, pero los tres países presentan porcentajes comparables de población situada por debajo del umbral de los cuatro años de estudios.

Estas comparaciones aconsejan que se tome con precaución la idea de que el crecimiento económico erradica automáticamente la penuria extrema de educación. La riqueza aumenta los recursos que las familias y los gobiernos pueden destinar a la enseñanza. Pero los elevados índices de variación apuntan a la importancia de otros factores susceptibles de ampliar las oportunidades de los desfavorecidos, en particular, la eficacia de las políticas gubernamentales.

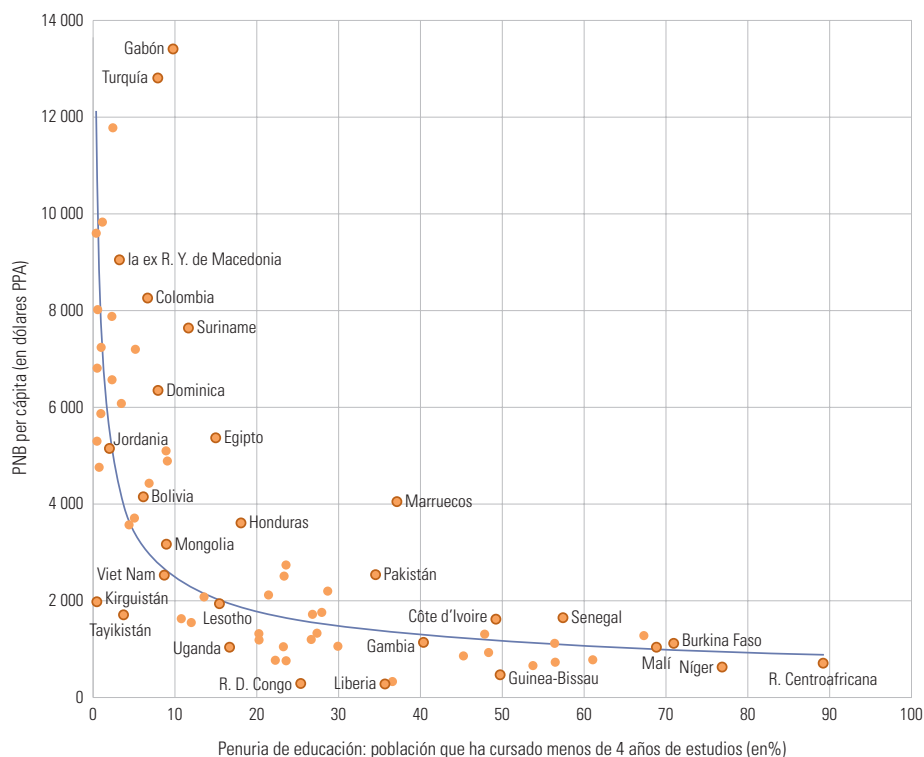
Las desigualdades relativas al nivel de ingresos y el sexo no operan aisladamente. Las desigualdades en la esfera educativa originadas por estos dos factores se combinan con las derivadas del lugar de domicilio, la pertenencia étnica, el idioma, la discapacidad y otros factores más, para limitar las oportunidades y reforzar la marginación.

En numerosos países, las familias de zonas rurales en general, y en particular las más pobres, están muy rezagadas con respecto a las de las zonas urbanas. El hecho de vivir en el campo se combina con las desventajas derivadas del nivel de ingresos y el sexo, que reflejan el efecto de determinadas actitudes culturales y la carga desigual de las tareas domésticas. Este factor geográfico se combina también con los perfiles más generales de penuria basados en el grupo de pertenencia, según muestra el Gráfico 3.4:

- En Egipto, las diferencias de ingreso se superponen a las disparidades entre los sexos y entre la población urbana y la rural. Las muchachas y los varones de los hogares ricos cursan algo más de 10 años de escolaridad por término medio, y los muchachos pobres las zonas rurales algo más de ocho, pero en el caso de las muchachas pobres del campo esa cifra es inferior a cinco. En las zonas rurales del Alto Egipto prevalece una desventaja particularmente profunda. Más del 40% de la población

Gráfico 3.3: La penuria de educación disminuye con el aumento de los ingresos, pero esta relación varía

PNB per cápita y porcentaje de la población con edades comprendidas entre 17 y 22 años que ha cursado menos de 4 años de estudios



Fuente: UNESCO-PEME (2009); Anexo, Cuadro Estadístico 1.

vive en la pobreza y las mujeres de la región han cursado algo menos de cuatro años de escolaridad, un nivel similar al promedio nacional de la Côte d'Ivoire.

- En la India, las desigualdades en materia de educación debidas al nivel de ingresos figuran entre las mayores del mundo y se agravan a causa de las diferencias entre las regiones y la disparidad entre los sexos. Si el 20% más rico de la población cursa algo más de 11 años de escolaridad por término medio, el 20% más pobre cuenta con una perspectiva de educación que lo sitúa justo por debajo del umbral de "penuria de educación" cuatro años. Las mujeres pobres de las zonas rurales se hallan muy por debajo de esa cota. Con una media de tres años de instrucción, están en una situación comparable al promedio nacional del Chad. En Bihar, las jóvenes pobres del grupo de edad de 17 a 22 años han recibido en promedio algo menos de dos años de educación.
- En Nigeria, la duración media de la escolaridad de las mujeres pobres de las zonas rurales es de algo más de dos años, que es el umbral de la penuria extrema de educación. Esa duración representa algo menos del 40% del promedio nacional de años de escolaridad y un 25% aproxi-

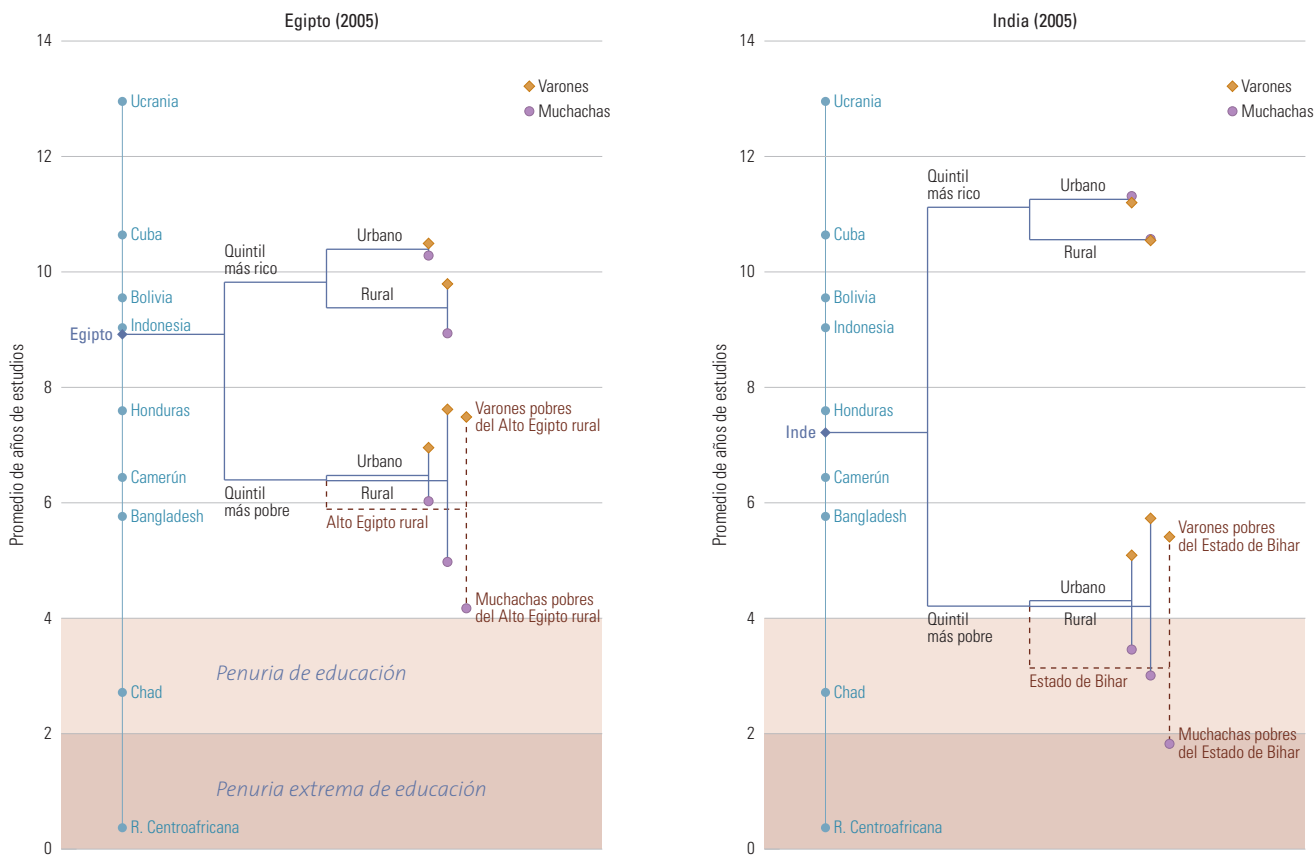
madamente del promedio correspondiente a los varones de medios sociales más acomodados que viven en las zonas urbanas. Hay una diferencia de tres años de escolaridad entre las mujeres pobres de las zonas rurales y los varones pobres de las ciudades. Las mujeres de etnia hausa que viven en las zonas rurales se sitúan en el extremo inferior de la escala nacional de oportunidades educativas, con unos pocos meses apenas de asistencia a la escuela. En el otro extremo de la escala, las muchachas y los varones de las familias más acomodadas cursan por término medio unos 10 años de estudios. El caso de Nigeria constituye un ejemplo vívido de cómo la pobreza, la domiciliación en el medio rural y los factores culturales se refuerzan mutuamente para generar desventajas extremas en el ámbito educativo.

Las desigualdades vinculadas a medios de subsistencia específicos suelen contribuir a las disparidades nacionales. El caso de las comunidades de pastores proporciona un ejemplo muy ilustrativo al respecto. Estos grupos viven en zonas apartadas, tienen que solicitar una importante participación de sus hijos en la tarea de atender al ganado y su modo de vida les obliga a la trashumar a grandes distancias, todo eso hace que tropiecen con obstáculos considerables en lo tocante a

Nigeria constituye un ejemplo vívido de cómo la pobreza, la domiciliación en el medio rural y los factores culturales se refuerzan mutuamente para generar desventajas extremas en el ámbito educativo

Gráfico 3.4: Árbol de la desigualdad en materia de educación

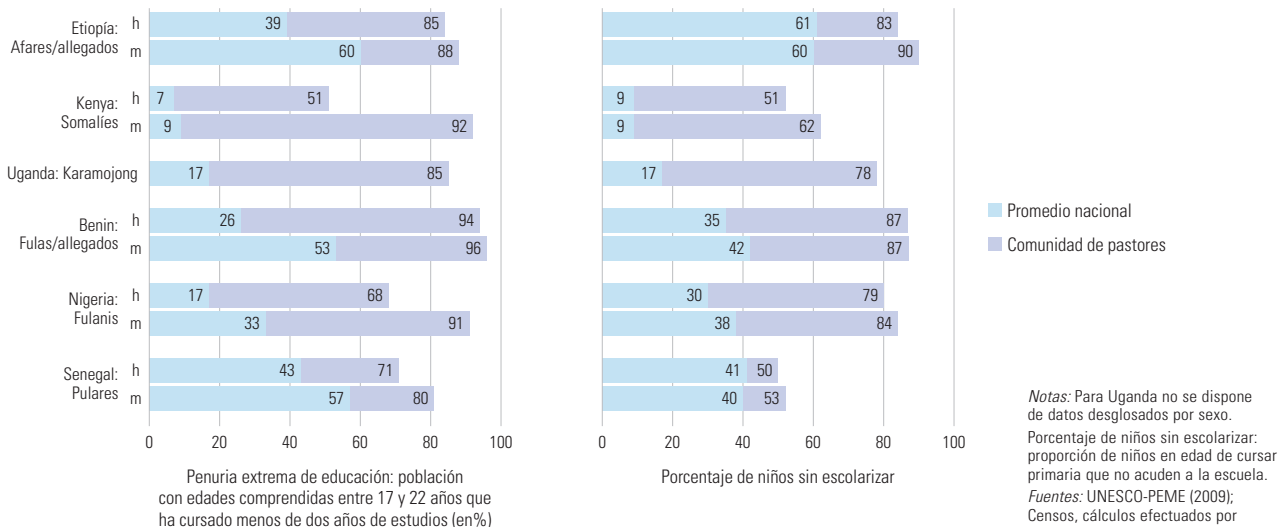
Promedio de años de estudios de la población con edades comprendidas entre 17 y 22 años en función de la posición económica, del sexo, del lugar de residencia y de una serie de indicadores de marginación (datos del año más reciente disponible)



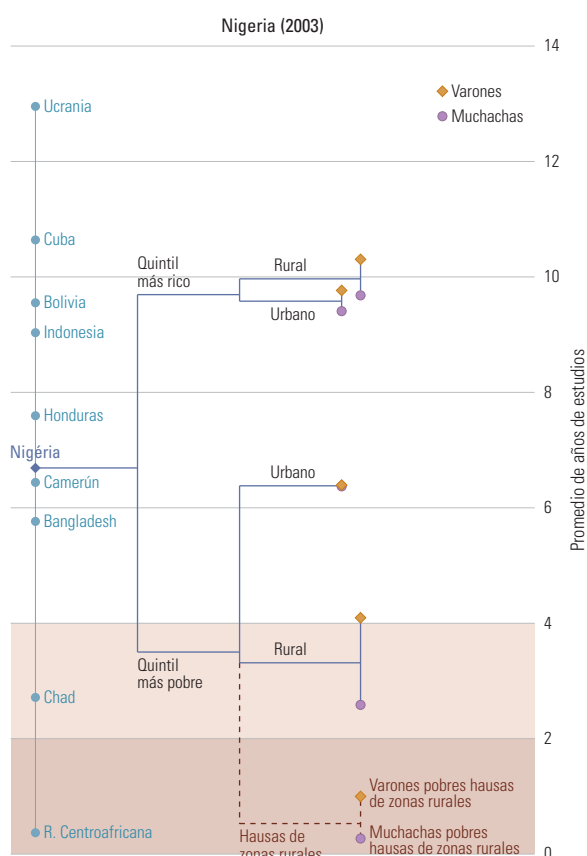
Fuente: UNESCO-PEME (2009).

Gráfico 3.5: La extrema penuria de educación de las comunidades de pastores

Porcentaje de la población con edades comprendidas entre 17 y 22 años que ha cursado menos de 2 años de estudios y porcentaje de niños en edad de cursar primaria sin escolarizar, por sexo y pertenencia a un grupo de comunidades de pastores (datos del año más reciente disponible)



Cómo medir la marginación en la educación



oportunidades de instrucción. A veces, a las barreras que imponen el tiempo y la distancia se añaden los problemas relativos a la política educativa, entre otros la incapacidad de ofrecer currículos pertinentes, manuales escolares adecuados y respuestas a las realidades de la vida de pastoreo. Estos factores suelen combinarse con prácticas laborales, tradiciones culturales y creencias que perpetúan profundas desigualdades entre los sexos.

Las encuestas de hogares y los datos de los censos dan una idea de la magnitud de esa desventaja. En Etiopía, Kenya y Uganda, por ejemplo, las comunidades de pastores ocupan el último peldaño en la escala de distribución de oportunidades educativas (Gráfico 3.5). En Uganda, el 85% de los pastores karamojong de 17 a 22 años han cursado menos de dos años de estudios, mientras que el promedio nacional es ligeramente superior a seis años. En el África occidental, el grupo fula, también denominado fulani y pular, figura entre los que mayores desventajas educativas padecen, en una serie de países como Benin, Chad, Malí y Senegal.

Los perfiles actuales de asistencia escolar indican la continuidad de las desventajas educativas extremas a través de las generaciones, con una gran probabilidad de que los niños de las comunidades de pastores no puedan ir a la escuela, como se indica en el Gráfico 3.5. En Benin, casi el 90% de los niños fulas en edad escolar no asisten a clase. El hecho de ser de origen somalí y vivir en Kenya multiplica por cinco o más el riesgo de quedarse sin escolarizar, según el sexo. Más del 60% de las niñas somalíes no van a la escuela, lo cual representa un porcentaje siete veces superior al promedio nacional.

Las disparidades regionales ocupan un lugar destacado en la composición de la desventaja educativa. A menudo, las desigualdades entre las regiones de un mismo país son más amplias que las existentes entre países. El Gráfico 3.6, que muestra la fracción de la población nacional de 17 a 22 años de edad que ha recibido menos de cuatro años de escolaridad en diversas regiones de determinados países, pone de manifiesto que las diferencias regionales influyen considerablemente en las oportunidades educativas. En Nicaragua, la fracción de la población que tiene menos de cuatro años de instrucción va de un 7% en Managua a casi un 60% en Jinotega.

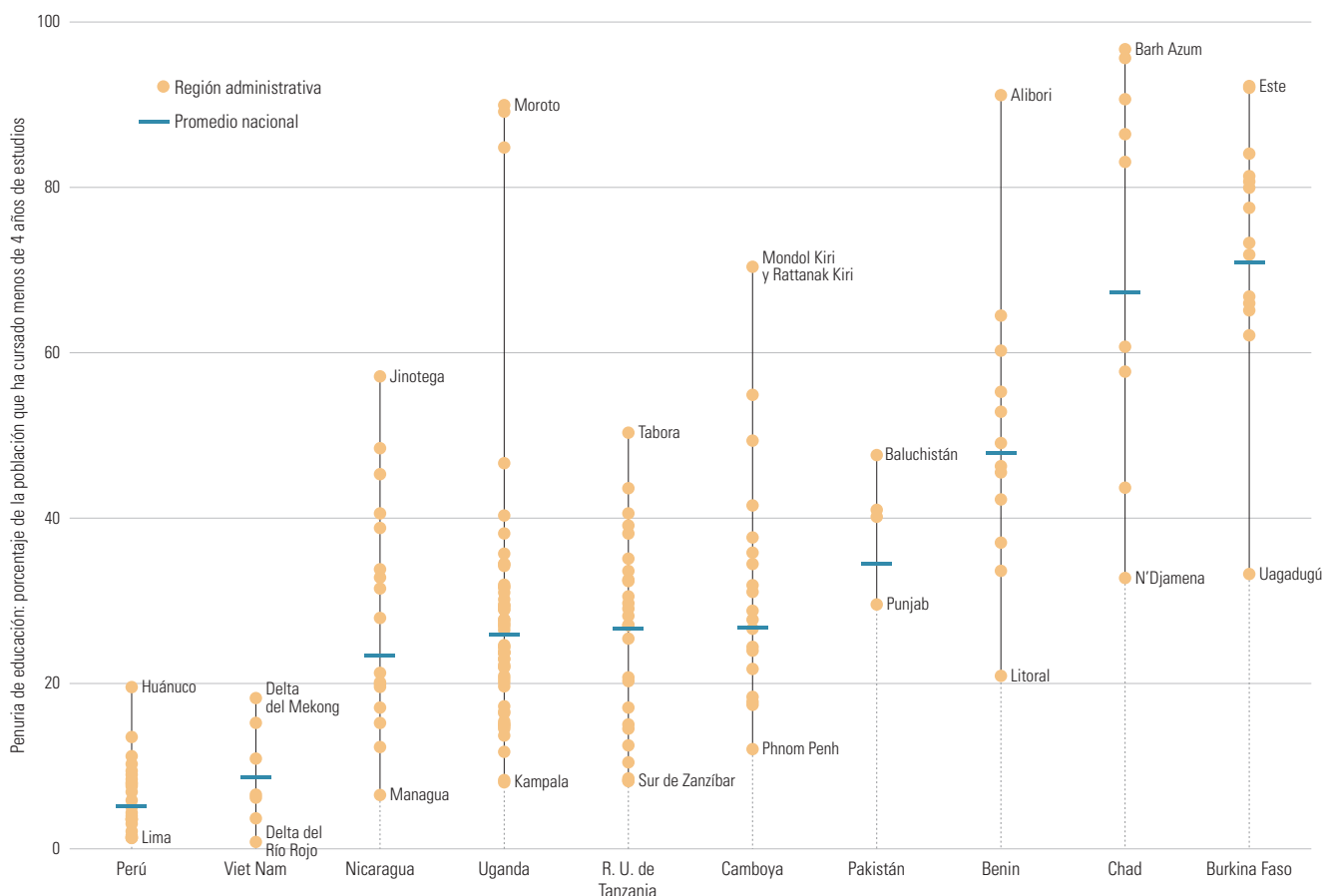
Las regiones marginadas suelen caracterizarse por altos niveles de pobreza, concentraciones de grupos étnicos minoritarios y múltiples conflictos. En la comarca de Barh Azum, al este del Chad, los combates entre el ejército y las fuerzas rebeldes han causado un éxodo interno de grandes proporciones. En esa región vive también un gran número de refugiados procedentes del Sudán, de donde fueron expulsados por las milicias janjaweed (Observatorio de Desplazamiento Interno, 2009). Más del 90% de la población de esa comarca con edades comprendidas entre 17 y 22 años ha cursado menos de cuatro años de estudios y los índices de asistencia a la escuela figuran entre los más bajos del país. En Uganda, el gran progreso hacia la enseñanza primaria universal ha ocultado las vastas bolsas de marginación regional existentes. Los estadísticas de educación resumen las devastadoras consecuencias del conflicto y la pobreza en el norte del país. En los distritos de Kotido, Moroto y Nakapiripirit, en la región del Nordeste, donde los problemas de seguridad y violencia relacionados con el robo de ganado se combinan con los demás factores que obstaculizan el progreso educativo, alrededor del 90% de los jóvenes de 17 a 22 años ha recibido menos de dos años de instrucción (Recuadro 3.1).

A menudo, las desigualdades geográficas están estrechamente relacionadas con las desigualdades sociales y económicas, las diferencias entre el

En Etiopía, Kenya y Uganda, las comunidades de pastores ocupan el último peldaño en la escala de distribución de oportunidades educativas

Gráfico 3.6: En muchos países existen grandes disparidades regionales en la penuria de educación

Porcentaje de la población con edades comprendidas entre 17 y 22 años que ha cursado menos de 2 años de estudios en un grupo de países, por región (datos del año más reciente disponible)



Fuente: UNESCO-PEME (2009).

En las provincias más desfavorecidas de Camboya, las muchachas cursan 1,8 años de estudios por término medio y los varones 3,2 años

campo y la ciudad, la pertenencia étnica y el idioma. En las provincias más desfavorecidas de Camboya, dos tribus montañosas, los mondol kiri y los rattanak kiri, viven en zonas apartadas donde prevalecen altos índices de pobreza. Algo menos de un tercio de los jóvenes de 17 a 22 años ha cursado más de cuatro años de estudios (Gráfico 3.6). En esa región la desigualdad entre los sexos es manifiesta: las muchachas cursan 1,8 años de estudios por término medio y los varones 3,2 años. Estas cifras muestran los efectos combinados de la pobreza, el aislamiento, la discriminación y las prácticas culturales, así como las deficiencias de la política educativa.

En Filipinas se da una estrecha correlación entre los índices regionales de pobreza y el número de jóvenes de 17 a 22 años de edad que han recibido menos de cuatro años de escolaridad. Una de las zonas más desfavorecidas en materia de educación es la Región Autónoma del Mindanao Musulmán, donde largos años de conflicto han agravado la pobreza y provocado el éxodo de unas 750.000 personas. (Recuadro 3.2).

Otro ejemplo lo proporciona México, un país que ha experimentado un progreso acelerado en el último decenio y en el que los programas de bienestar social y las transferencias selectivas han reducido las desigualdades regionales y las generadas por el desnivel de ingresos. Sin embargo, aunque las desigualdades regionales han disminuido con el tiempo, todavía subsisten (Cuadro 3.2):

- Los Estados meridionales que forman un “cinturón de pobreza” –Chiapas, Guerrero, Michoacán, Oaxaca y Veracruz– figuran ostensiblemente en el último peldaño de la escala de oportunidades educativas. El promedio de años de instrucción recibida varía de 5,7 para las muchachas de Chiapas a más de 10 en el Distrito Federal.
- Si el 11% de los jóvenes de 17 a 22 años han cursado por término medio menos de cuatro años de estudios, en Guerrero esa cifra asciende al 19% y en Chiapas al 26%.

Recuadro 3.1: En Uganda, la enseñanza primaria universal está a la vista, pero aún quedan vastas bolsas de marginación

En el último decenio, Uganda ha logrado avanzar con celeridad en materia de enseñanza primaria. El número de niños sin escolarizar ha disminuido rápidamente, las tasas de terminación de estudios primarios están mejorando y se reducen las desigualdades entre los sexos. Para mantener los avances hacia la enseñanza primaria universal, será preciso renovar los esfuerzos encaminados a alcanzar a los grupos de población más marginados. Los datos de los censos y las encuestas de hogares contribuyen a definir a esos grupos.

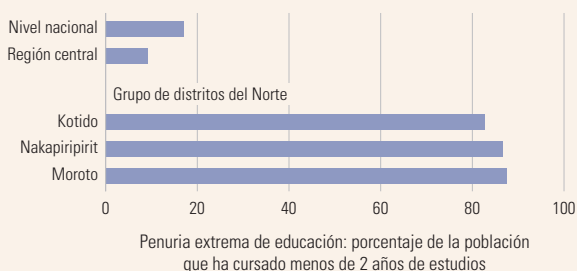
La pobreza sigue siendo un obstáculo considerable. Más del 20% de los jóvenes de edades comprendidas entre los 17 y los 22 años que pertenecen a la quinta parte más pobre de la población ha recibido menos de dos años de instrucción escolar, lo que representa cuatro veces menos que el nivel del 20% menos pobre. El aumento de la inversión en la educación y la supresión de las tasas escolares han mejorado el acceso de los pobres. No obstante, el 16% de los muchachos y muchachas de 7 a 16 años de los hogares más pobres sigue sin escolarizar, lo que indica la necesidad de aplicar medidas ulteriores.

Algunas zonas de Uganda se han quedado muy retrasadas. El conflicto y las actividades del Ejército de Resistencia del Señor en los distritos septentrionales de Acholi, Apac, Gulu, Kitgum y Lira han tenido consecuencias devastadoras para la enseñanza. La clausura de escuelas, los temores de los padres a que puedan secuestrar a sus hijos y la escasez crónica de docentes han impedido el progreso. La inseguridad ha socavado los medios de subsistencia y agravado la pobreza, lo que dificulta a los padres el pago de los costos indirectos de la educación. Alrededor del 40% de los padres de Acholi mencionan el costo como el motivo de que sus hijos abandonaran los estudios, aunque la incapacidad de sufragar los gastos y la inseguridad se refuerzan mutuamente.

Otros distritos del Norte que albergan una nutrida población de pastores figuran entre las zonas más marginadas del país en lo tocante a la educación. En Kotido, el 83% de los jóvenes de 17 a 22 años de edad han cursado menos de dos años de escolaridad y actualmente tan sólo la quinta parte de los niños asisten a la escuela primaria (Gráfico 3.7 y Cuadro 3.1).

Gráfico 3.7: El alto nivel de la penuria de educación en un grupo de distritos del norte de Uganda

Porcentaje de la población con edades comprendidas entre 17 y 22 años que ha cursado menos de 2 años de estudios



Fuente: Censo, cálculos efectuados por Harttgen y Klasen (2009).

Las desigualdades entre los sexos constituyen otro obstáculo para el progreso en la región septentrional. A menudo, la tradición hace que las niñas se casen muy pronto, incluso a partir de los 12 años. El embarazo precoz es otro problema. En una encuesta se comprobó que casi el 10% de los casos de deserción escolar registrados en la subregión de Acholi estaban relacionados con el embarazo o el matrimonio temprano. Los temores acerca de las niñas que van a la escuela en las zonas de conflicto contribuyen a agravar esas preocupaciones. Y cuando la pobreza obliga a las familias a decidir quién ha de ir a la escuela, las actitudes culturales inducen a muchas de ellas a dar prioridad a los varones.

Los conflictos han dificultado aun más la tarea de atraer a los maestros a las regiones del Norte. Por ejemplo, a finales de 2006, se anunciaron 500 plazas de maestro en Kitgum, pero sólo se recibieron 180 solicitudes válidas. Los altos índices de absentismo entre los docentes reflejan los problemas subyacentes. Numerosas escuelas carecen de viviendas para los maestros, por lo que éstos tienen que recorrer largas distancias, a veces por caminos inseguros. Los ingresos que los docentes reciben suelen ser también inferiores a los de las zonas más prósperas, en parte porque la pobreza reduce las sumas complementarias que las familias deben pagar.

La frágil paz que prevalece en el Norte ofrece al gobierno y a los donantes la oportunidad de respaldar un esfuerzo orientado a "recuperar el tiempo perdido" en materia de educación. Para aprovechar la ocasión quizá sea preciso proceder a una revisión de la financiación pública. La cartografía de la desventaja educativa pone de manifiesto las necesidades especiales del

Norte, pero en términos de gasto per cápita esta zona recibe aproximadamente las mismas asignaciones presupuestarias que el resto del país. Hay razones muy sólidas para otorgar una financiación preferente a esta zona desfavorecida.

Fuentes: UNICEF (2007d); Higgins (2009); Comisión de Mujeres para las Mujeres y los Niños Refugiados (2005).

Cuadro 3.1: Tasas netas de asistencia en primaria en un grupo de regiones y distritos de Uganda, por sexo (2002)

	Tasas netas de asistencia en primaria (%)	
	Varones	Niñas
Nacional	83	83
Región del Centro	89	90
<i>Región del Norte</i>		
Adjumani	79	76
Apac	79	77
Arua	83	79
Gulu	82	76
Kitgum	84	82
Kotido	22	19
Lira	78	75
Moyo	87	82
Moroto	21	18
Nakapiripirit	17	19
Nebbi	80	72
Pader	82	78
Yumbe	88	81

Recuadro 3.2: Filipinas: el abandono de los marginados

Los índices de educación de Filipinas son inferiores a lo que cabría esperar de un Estado con su nivel de ingresos. El país corre el riesgo indudable de fracasar en la consecución de la enseñanza primaria universal de aquí a 2015. Las estadísticas obtenidas en las encuestas de hogares ayudan a definir las amplias bolsas de penuria extrema y persistente que frenan el progreso de la educación.

La tasa neta de matrícula en 2007 fue del 92%, cifra comparable a la registrada en países de ingresos medios menores, como Zambia, e inferior a los niveles alcanzados por otros países de la región, como Indonesia. Hay casi un millón de niños sin escolarizar, lo que constituye un leve aumento con respecto al nivel de 1999.

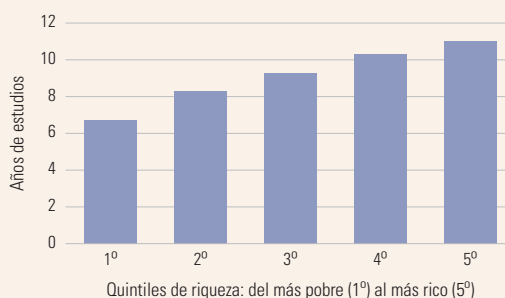
La pobreza extrema y las disparidades regionales son el elemento medular del desfase que se da entre la riqueza nacional y los resultados educativos. La brecha que separa al 20% más pobre de la población del resto de la sociedad es mucho más amplia que en la mayoría de los países de la región (Gráfico 3.8). Los jóvenes de edades comprendidas entre 17 y 22 años situados en ese 20% han recibido en promedio siete años de instrucción escolar, es decir, cuatro años y algunos meses menos que el 20% más próspero. Las estadísticas relativas a la asistencia a la escuela demuestran que las políticas vigentes no están llegando a los grupos más pobres. Alrededor del 6% de los muchachos de 7 a 16 años de los hogares más pobres no asisten ahora a la escuela o no han ido nunca. Las disparidades económicas extremas alimentan las desigualdades en materia de educación, en particular porque obligan a muchos niños a abandonar los estudios y buscar un empleo.

Los datos regionales ponen de manifiesto las asimetrías en lo tocante a oportunidades (Gráfico 3.9). A escala nacional, cerca del 6% de los jóvenes de 17 a 22 años de edad han recibido menos de cuatro años de instrucción escolar. En las regiones más aventajadas –Ilocos y la capital del país– la proporción se sitúa entre el 1% y el 2%. En el otro extremo del espectro, en la Región Autónoma del Mindanao Musulmán y en la península de Zamboanga, más del 10% de ellos queda por debajo del umbral de los cuatro años.

Las desigualdades están determinadas por una amplia gama de factores. Las repercusiones de los altos índices de pobreza se agravan en Mindanao por el conflicto bélico, y entre los indígenas de las Visayas Orientales y Zamboanga, por lo remoto de esas zonas y las profundas desventajas que padecen.

Gráfico 3.8: En Filipinas se da una gran disparidad en materia de educación entre las familias más pobres y las más acomodadas

Promedio de años de estudios de la población filipina con edades comprendidas entre 17 y 22 años (2003)



Fuente: UNESCO-PEME (2009).

Amplias bolsas de penuria extrema y persistente están frenando el progreso de la educación

Cuadro 3.2: Grupo de indicadores de educación en México, por región (2005)

	Tasas netas de asistencia en secundaria (%)		Número de años de estudios*		Menos de 4 años de estudios (en %)*
	Varones	Muchachas	Varones	Muchachas	
<i>Estados desfavorecidos del Sur</i>					
Chiapas	65	54	6,6	5,7	26
Guerrero	68	64	7,1	7,0	19
Michoacán	59	57	7,1	7,4	14
Oaxaca	69	61	7,1	6,7	16
Veracruz	68	65	7,3	7,1	20
Promedio nacional	69	66	8,2	8,2	11
<i>Grupo de Estados del Norte y del Centro</i>					
Baja California	75	74	8,9	9,4	6
Distrito Federal	84	84	10,0	10,1	3
México	74	72	9,0	9,0	6

* Datos relativos al grupo etario de 17 a 22 años.

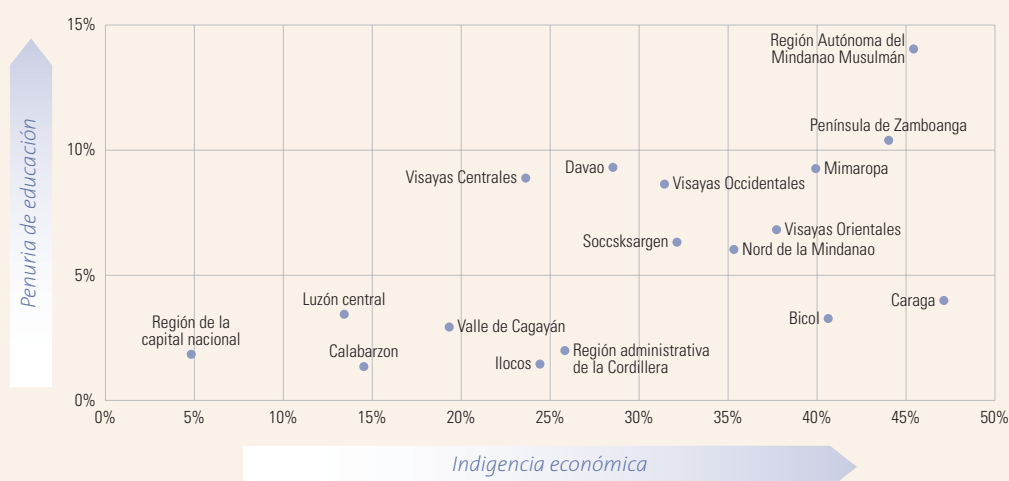
Fuente: Cálculos efectuados por Harttgen y Klasen sobre la base del censo (2009).

Las autoridades nacionales de Filipinas se enfrentan a arduas opciones en materia de políticas si quieren alcanzar la enseñanza primaria universal de aquí a 2015. Es preciso hacer mucho más para llegar a la población marginada y proporcionarle una educación de calidad. Los programas de protección social y de transferencias en efectivo sujetas a

determinadas condiciones, similares a los que se han aplicado en México y Brasil, podrían desempeñar una función esencial en la lucha contra el trabajo infantil y la ampliación de las oportunidades educativas de los pobres. Otra prioridad urgente consiste en ofrecer enseñanza en lenguas vernáculas en las zonas indígenas.

Gráfico 3.9: Los niños de las regiones pobres y apartadas de Filipinas, o afectadas por conflictos, padecen de una gran penuria de educación

Porcentaje de la población con edades comprendidas entre 17 y 22 años que ha cursado menos de 4 años de estudios y prevalencia de las familias pobres por región (2003)



Notas: La penuria de educación se mide por la proporción de personas de 17 a 22 años que han cursado menos de 4 años de estudios. El índice de indigencia económica corresponde a la proporción de familias con ingresos que las sitúan por debajo del umbral de pobreza. Fuente: UNESCO-PEME (2009); Filipinas, Consejo Nacional de Coordinación Estadística (2006).

Los pueblos indígenas y las minorías étnicas afrontan desventajas particularmente agudas en materia de educación. Algunas de esas desventajas guardan relación con la pobreza. Viet Nam cuenta con más de 50 minorías étnicas que representan el 13 % de la población total y el 40% de los habitantes del país que viven por debajo del umbral de pobreza (Truong Huyen, 2009). En Bolivia y Guatemala, casi el 75% de los indígenas son pobres, mientras que en la población no indígena ese porcentaje se cifra en un 50% (Hall y Patrinos, 2006). A su vez, los niveles de pobreza están vinculados a la discriminación y la estigmatización culturales, lo cual crea obstáculos a la educación. En Bolivia, los jóvenes de 17 a 22 años de edad de lengua aimara han recibido dos años menos de enseñanza que los hispanohablantes y en el caso de los de lengua quechua, esa diferencia se cifra en cuatro años. En Guatemala, el promedio de años de escolarización varía de 6,7 entre los hispanohablantes a 1,8 entre los grupos de lengua quiché.

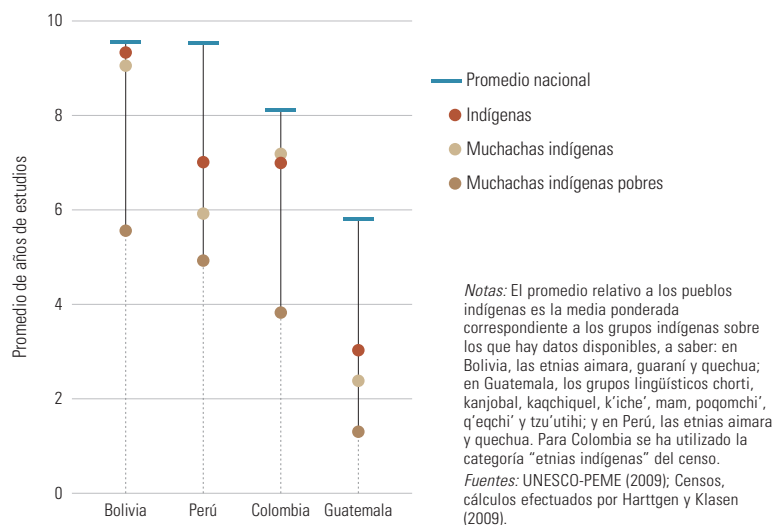
La pobreza y la discriminación entre los sexos agravan la penuria de educación de las minorías indígenas. Desde Guatemala y Perú hasta Camboya y la República Democrática Popular Lao, los indígenas adultos tienen muchas más probabilidades que los no indígenas de padecer una penuria extrema de educación, en particular cuando se trata de mujeres pobres. Un indígena peruano de 17 a 22 años de edad cursa dos años menos de estudios que el promedio nacional, y las muchachas indígenas de familias pobres cuatro años menos (Gráfico 3.10). Los perfiles de asistencia escolar que muestran las encuestas de hogares indican que estas acusadas desigualdades podrían transmitirse a lo largo de varias generaciones.

Las desventajas vinculadas con el idioma están presentes en todas las regiones. El hecho de tener como lengua materna el idioma oficial de enseñanza reduce considerablemente el riesgo de haber cursado menos de cuatro años de estudios al alcanzar una edad comprendida entre los 17 y los 22 años. En Turquía, el hecho de hablar kurdo en el

En Guatemala, el promedio de años de escolarización varía de 6,7 entre los hispanohablantes a 1,8 entre los grupos de lengua quiché

Gráfico 3.10: El nivel de ingresos y el sexo aumentan las disparidades en materia de educación en los pueblos indígenas de América Latina

Promedio de años de escolarización de los indígenas con edades comprendidas entre 17 y 22 años en un grupo de países (datos del año más reciente disponible)

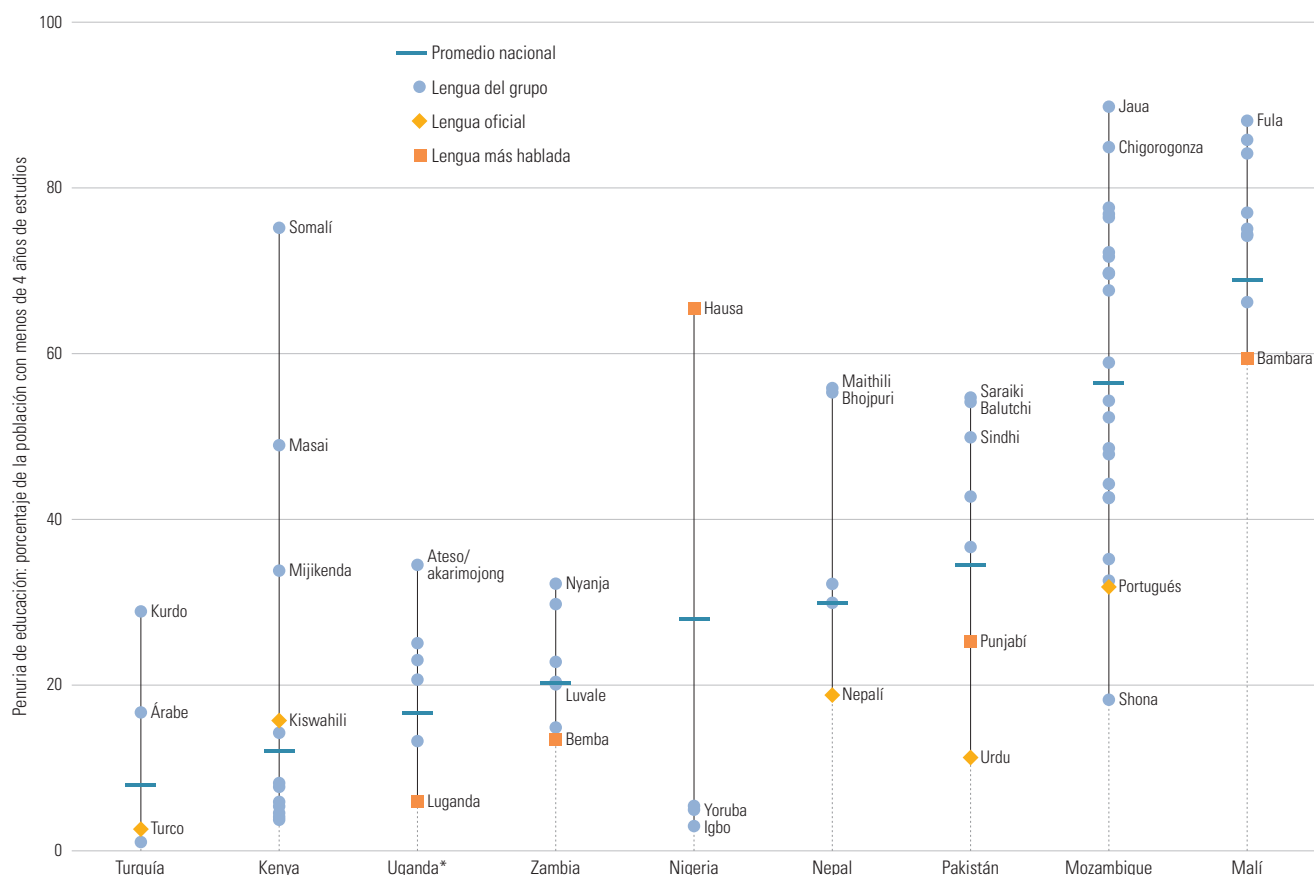


hogar aumenta en un 30% el riesgo de no alcanzar cuatro años de instrucción, mientras que en el caso de lo que hablan turco ese riesgo ese porcentaje es inferior al 5%. Aunque estas consecuencias del idioma estén estrechamente vinculadas a las diferencias regionales en el nivel de ingresos, también tienen una importancia intrínseca (Gráfico 3.11).

En los países en los que el idioma oficial no es la lengua comúnmente hablada en el hogar, existe un sólido vínculo entre el idioma y la marginación educativa. En unos 30 países del África Subsahariana la lengua oficial no es el idioma materno más común (Alidou y otros, 2006). Esto quiere decir que en muchos casos a los niños que asisten a la escuela primaria se les educa en una lengua distinta de la materna, lo cual provoca disparidades extremas basadas en el idioma. En Mozambique, las personas de 17 a 22 años que hablan jua han recibido un año de instrucción escolar en promedio, mientras que las de lengua portuguesa han ido a la escuela durante cinco años; y entre los primeros,

Gráfico 3.11: La disparidad lingüística y la igualdad de oportunidades educativas

Porcentaje de la población con edades comprendidas entre 17 y 22 años que ha cursado menos de 4 años de estudios en un grupo de países, por idioma hablado (datos del año más reciente disponible)



Fuentes: UNESCO-PEME (2009); * Censo de Uganda, cálculos efectuados por Harttgen y Klasen (2009).

más del 80% han estado escolarizados menos de cuatro años. En Nigeria, los niveles de penuria de educación, definidos por el umbral de los cuatro años, van de menos del 10% para los jóvenes de lengua yoruba hasta más del 60% para los que hablan hausa. En toda la región, la lengua materna influye considerablemente en las perspectivas de recibir más de cuatro años de instrucción escolar.

La interacción entre la lengua, la pertenencia étnica y el lugar de domicilio constituye una poderosa fuente de marginación educativa. Los datos de las encuestas de hogares permiten identificar las regiones y personas más afectadas. Una ilustración impresionante la ofrece Turquía. En la mayoría de las regiones, entre un 2% y un 7% de los jóvenes de 17 a 22 años de edad han recibido menos de cuatro años de instrucción escolar, pero en el este del país ese porcentaje asciende al 21%. Las muchachas de lengua materna distinta del turco –el kurdo, por regla general– figuran entre las más marginadas de la educación. Su promedio de asistencia a la escuela es de tres años, o sea, inferior al que prevalece en Senegal (Gráfico 3.12).

El “20% más desfavorecido”: una penuria relativa

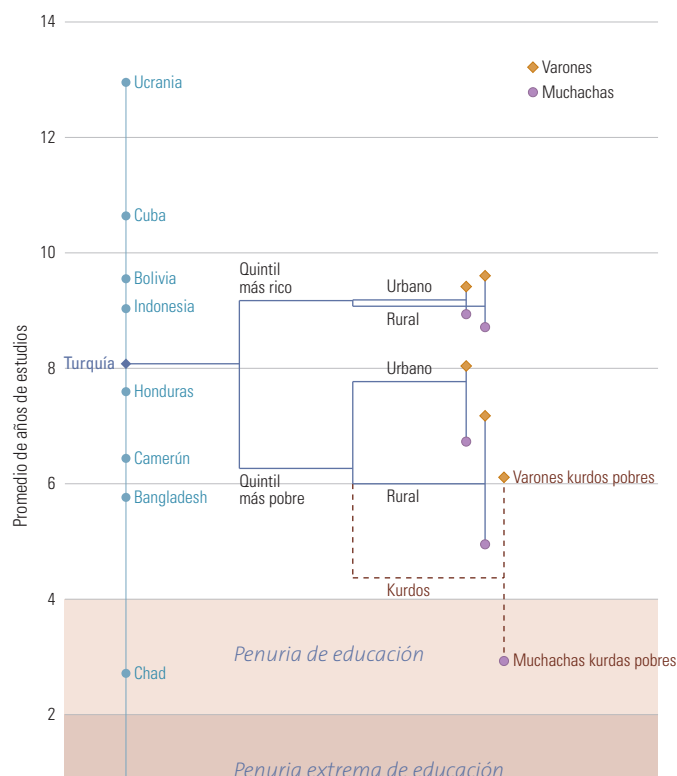
La marginación no entraña únicamente una penuria en términos absolutos, sino que también puede darse cuando se está rezagado con respecto al resto de la sociedad. Las desventajas individuales y colectivas examinadas en los párrafos anteriores son elementos decisivos para explicar las características que definen a los que han sido dejados de lado en la educación. En esta sección se examinan las características de ese “20% más desfavorecido”.

¿Quiénes componen ese 20%? Las encuestas de hogares permiten agrupar a los jóvenes de 17 a 22 años de edad según los años de instrucción que han recibido. El análisis de los datos permite también desglosar a los integrantes del grupo según características sociales como los ingresos de la familia, el sexo, la pertenencia étnica y el lugar de domicilio. A diferencia de los umbrales de penuria usados en la sección anterior, el “20% más desfavorecido” proporciona una escala nacional relativa. Los que figuran en el peldaño inferior de la distribución, en Filipinas o Turquía por ejemplo, han acumulado más años de escolaridad que sus homólogos del Chad o de Malí. Lo que tienen en común es la vivencia de una infancia en la que sus oportunidades han sido limitadas, en comparación con las de otros niños de su propio país.

Las encuestas de hogares se han usado ampliamente para trazar un panorama global de la desigualdad educativa. Los nuevos análisis de datos elaborados para este Informe permiten trascender

Gráfico 3.12: En Turquía, la pobreza, la pertenencia étnica y el idioma propician la marginación en la educación

Promedio de años de estudios del grupo de población con edades comprendidas entre 17 y 22 años, por posición económica, lugar de residencia, sexo y pertenencia a la población de idioma kurdo (2005)



Fuente: UNESCO-PEME (2009).

ese panorama global y examinar las características del “20% más desfavorecido”. Estos datos pueden usarse para evaluar tanto el peso específico de determinadas variables –nivel de ingresos, idioma y sexo– como su efecto combinado, dentro de determinados límites.

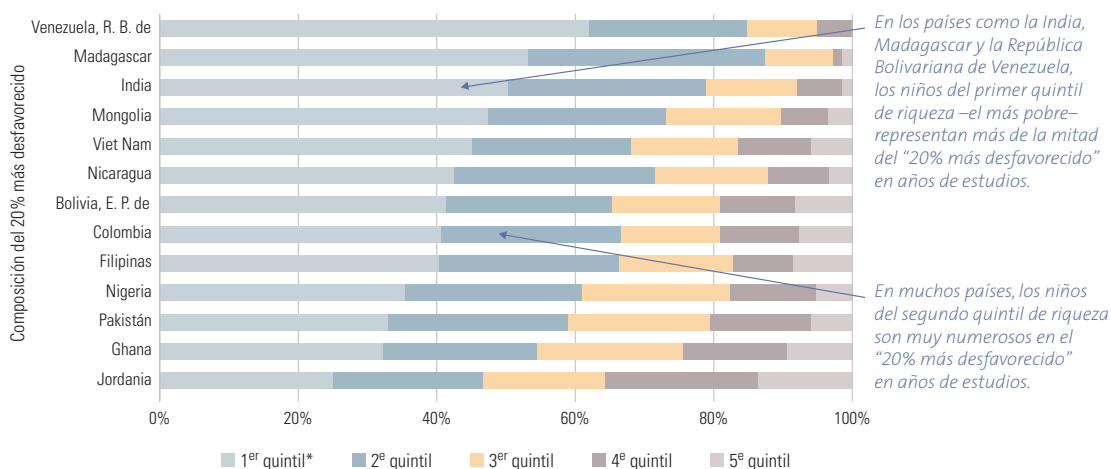
Nivel de ingresos de la familia. El hecho de nacer en una familia que forma parte del 20% más pobre de un país comporta un riesgo muy alto de verse relegado al último peldaño de la distribución de oportunidades educativas (Gráfico 3.13). En Colombia, Mongolia, Nicaragua, Filipinas y Viet Nam, el 20% más pobre de la población representa más de la mitad del 20% más desfavorecido en materia de educación.

Pertenencia étnica e idioma. En determinados países, los grupos étnicos y lingüísticos minoritarios representan una fracción muy amplia del 20% más desfavorecido (Gráfico 3.14). En Nigeria, más de la mitad de los que padecen “penuria de educación” son de lengua hausa, grupo que representa la quinta parte de la población. En Guatemala, las personas de lengua quiché tienen dos veces más

En Nigeria, los niveles de penuria de educación, definidos por el umbral de los cuatro años, van de menos del 10% para los jóvenes de lengua yoruba hasta más del 60% para los que hablan hausa

Gráfico 3.13: Las familias más pobres corren más riesgos de quedar marginadas de la educación

Descomposición del "20% más desfavorecido" en la distribución de la educación en un grupo de países, por quintil de riqueza (datos del año más reciente disponible)



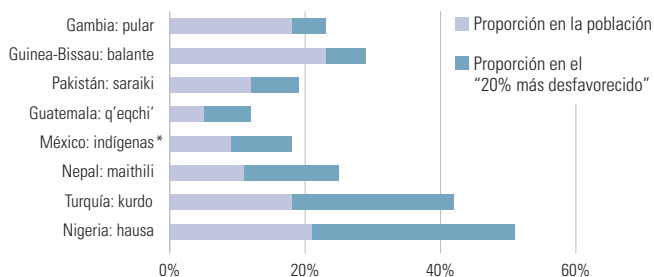
Nota: El "20% más desfavorecido" corresponde al 20% de personas con edades comprendidas entre 17 y 22 años que han cursado el menor número de años de escolaridad.

* Quintiles de riqueza: del más pobre (1er) al más rico (5º)

Fuente: UNESCO-PEME (2009).

Gráfico 3.14: El idioma suele ser un factor de riesgo en lo referente a la pertenencia al "20% más desfavorecido"

Porcentaje de una serie de comunidades lingüísticas de un grupo de países situadas en el "20% más desfavorecido" (datos del año más reciente disponible)



Nota: El "20% más desfavorecido" corresponde al 20% de personas con edades comprendidas entre 17 y 22 años que han cursado el menor número de años de escolaridad.

* En México, se clasifican en la categoría "indígenas" a las personas que sólo hablan lenguas vernáculas y no hablan español.

Fuentes: UNESCO-PEME (2009); Censo de México, cálculos efectuados por Harttgen y Klasen (2009).

probabilidades de hallarse en el 20% más desfavorecido que el resto de la población, lo que refleja el legado de desventaja de este grupo indígena.

Región y lugar de domicilio. Las diferencias regionales en lo tocante al número de años de educación recibidos son a veces mayores que las diferencias entre los países. (Gráfico 3.15). Zonas como el norte de Kenia, el este de Turquía, las comarcas rurales del Alto Egipto y el extremo norte del Camerún están excesivamente representadas en el 20% más desfavorecido en la distribución de la educación de sus países. Pero las cifras correspondientes a una sola región pueden subestimar el nivel de desventaja. En Camerún, tres regiones

donde vive la cuarta parte de la población total representan las tres cuartas partes del 20% más desfavorecido. En Nigeria, dos regiones –el Noroeste y el Nordeste– que sólo cuentan con el 43% de la población total representan el 86% de ese quintil más desfavorecido.

Las desventajas que relegan a las personas al 20% más desfavorecido en materia educativa no operan aisladamente. Esas desventajas se combinan para reforzar las desigualdades sociales más amplias que limitan las oportunidades educativas. Esto se ilustra en el Gráfico 3.16, que usa el conjunto de datos PEME para examinar las repercusiones de dos o tres dimensiones de la penuria que se superponen. Las consecuencias de la desventaja son el resultado evidente de los efectos combinados de la pobreza, el sexo y otros factores de desventaja. Es posible apreciar esos efectos refiriéndose al umbral de la "penuria de educación extrema", fijado en menos de dos años de escolarización, y a las desventajas educativas más recientes, reflejadas en los índices de asistencia escolar de los niños en edad de cursar la enseñanza primaria:

- El hecho de ser niña y de vivir en la zona rural de las provincias montañosas de Mondol Kiri y Rattanak Kiri, en Camboya, multiplica por cinco el riesgo de no poder asistir a la escuela. El 75% de ese grupo tiene menos de dos años de escolarización, mientras que el promedio nacional es del 12%.
- En Guatemala, las niñas de hogares pobres pertenecientes a grupos indígenas presentan una tasa neta de asistencia escolar del 60%,

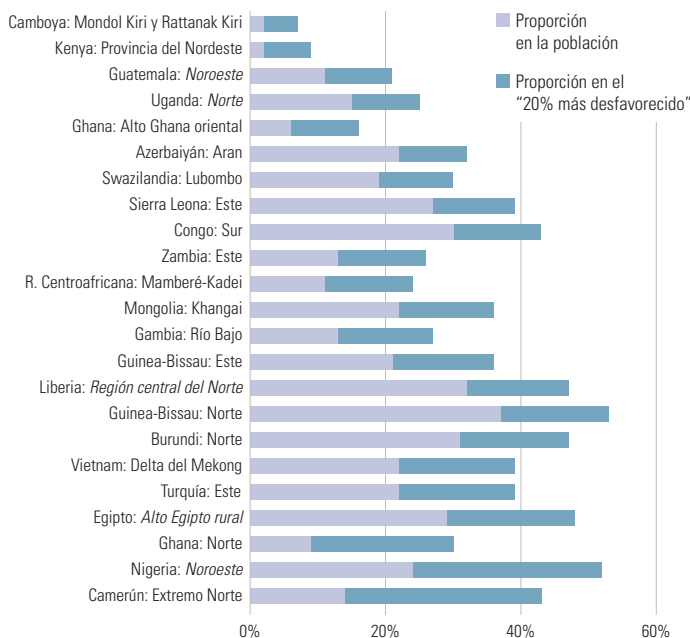
Cómo medir la marginación en la educación

en comparación con el promedio nacional que es del 82%; y su probabilidad de cursar menos de dos años de estudios es tres veces mayor que el promedio.

- En Turquía, uno de los grupos de población más marginados lo forman las niñas de las familias más pobres que hablan kurdo. En el grupo de edad de 17 a 22 años, alrededor del 43% de ellas han cursado menos de dos años de estudios, mientras que el promedio nacional es del 6%.
- En Nigeria, las niñas pobres de etnia hausa sufren una de las más graves penurias de educación del mundo entero. Alrededor del 97% de las jóvenes de 17 a 22 años de edad han recibido menos de dos años de instrucción y apenas el 12% de las niñas en edad de cursar primaria van a la escuela.

Cada uno de estos ejemplos atañe a un grupo de población relativamente numeroso, que representa un reto estadísticamente importante para la política nacional. Pero la lucha contra la marginación consiste también en identificar a los grupos pequeños que padecen una penuria intensa de educación. El Gráfico 3.17 usa el conjunto de datos PEME para ilustrar los altos niveles de marginación que afectan a los grupos minoritarios. Para citar un caso pertinente, casi el 90% de la comunidad mushahar, un grupo nepalí de casta inferior que no posee tierras, figura en el 20% más desfavorecido en materia de educación. El promedio de escolaridad de los jóvenes de 17 a 22 años de edad de este grupo es inferior a tres meses y sólo el 29% de las niñas y el 41% de los varones asisten a la escuela primaria.

Gráfico 3.15: Algunas regiones afrontan una penuria de educación aguda
 Porcentaje representado por una serie de regiones* en el "20% más desfavorecido" en la distribución de educación entre las personas de 17 a 22 años, en un grupo de países (datos del año más reciente disponible)



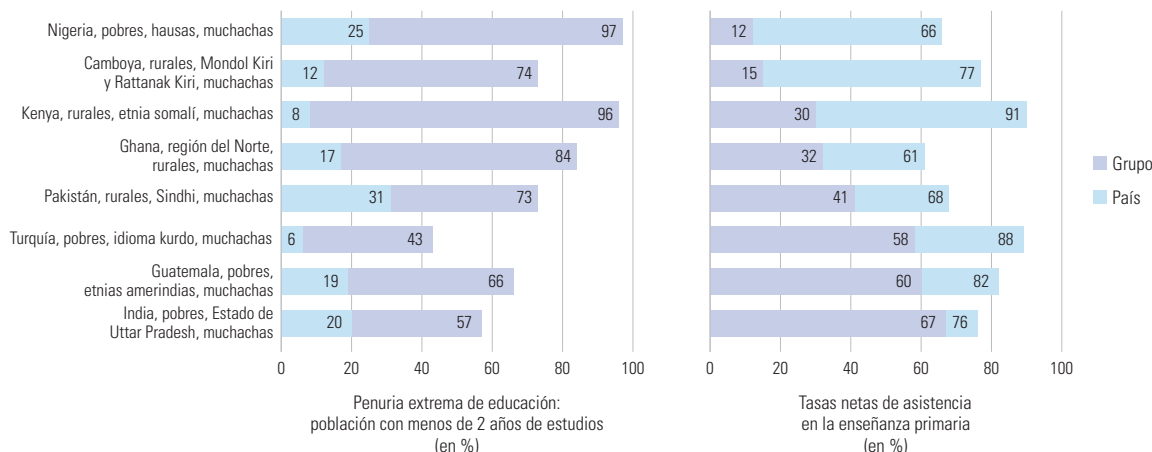
* Los nombres de las regiones presentadas corresponden al primer nivel de la división administrativa oficial, excepto los escritos en itálicas, que corresponden a regiones geográficas.
 Fuente: UNESCO-PEME (2009); Censos, cálculos efectuados por Harttgen y Klasen (2009).

Otro tanto ocurre en Viet Nam con nueve de cada diez miembros de la etnia hmong, una minoría de las tierras altas del Norte, que también se sitúa en el 20% más desfavorecido de la distribución nacional en lo que respecta al número de años de estudios.

En Nigeria, el 97% de las niñas pobres de etnia hausa han recibido menos de dos años de instrucción

Gráfico 3.16: La superposición de desventajas reduce las posibilidades de educación

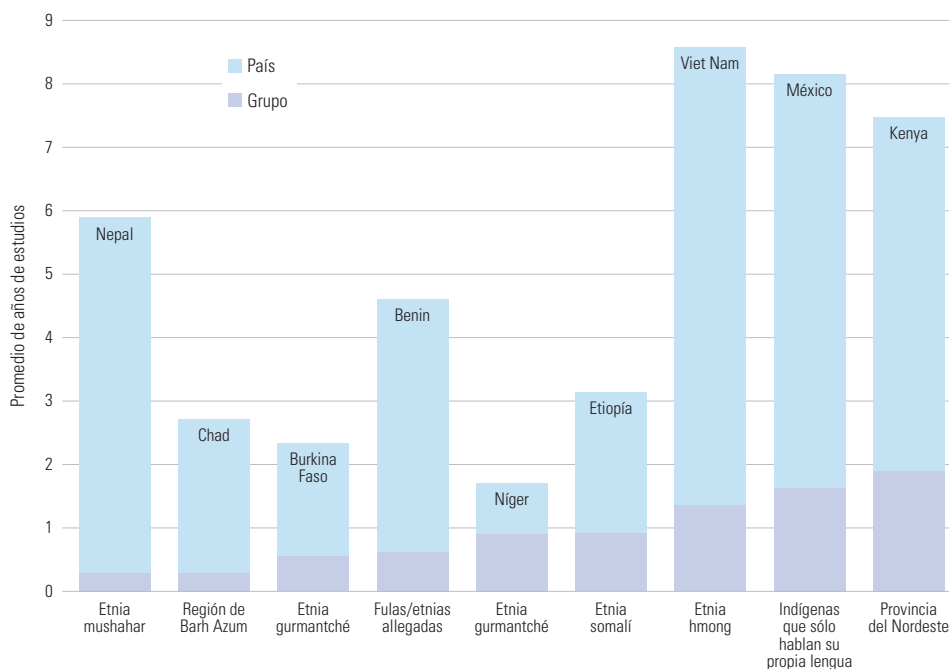
Tasas netas de asistencia en la enseñanza primaria y porcentaje de la población con edades comprendidas entre 17 y 22 años que ha cursado menos de 2 años de estudios, en un grupo de países (datos del año más reciente disponible)



Fuente: UNESCO-PEME (2009).

Gráfico 3.17: La gran desventaja de las etnias minoritarias

Promedio de años de estudios de la población con edades comprendidas entre 17 y 22 años



Proporción de la población (en %)	1	5	7	4	1	3	1	2	3
Proporción representada en el "20% más desfavorecido" (en %)	89	43	32	43	25	45	88	42	77

Fuente: UNESCO-PEME (2009); Censos, cálculos efectuados por Harttgen y Klasen (2009).

El nivel de ingresos de la familia, la educación que han recibido los padres y la lengua que se habla en el hogar influyen profundamente en el aprovechamiento escolar

El déficit de calidad

Los individuos y grupos marginados no sólo acumulan menos años de escolaridad, sino que, cuando van a la escuela, suelen recibir una enseñanza de escasa calidad, que a su vez conduce a bajos niveles de aprovechamiento escolar.

Muchos de los países más pobres del mundo han logrado mejores resultados en la tarea de ampliar el acceso a la enseñanza que en la de potenciar su calidad. Como se muestra en el Capítulo 2, el aprovechamiento escolar suele ser sorprendentemente bajo por término medio, incluso entre los niños que terminan todo el ciclo de la enseñanza primaria. Estos resultados deficitarios son comunes a toda la población, pero lo habitual es que se concentren en personas y comunidades que afrontan las mayores desventajas en materia de acceso a la educación.

Factores como el nivel de ingresos de la familia, la educación que han recibido los padres y la lengua que se habla en el hogar influyen profundamente en el aprovechamiento escolar. Esta influencia se ha estudiado ampliamente en los países desarrollados, pero ha recibido menos atención en las naciones más pobres del mundo. En los trabajos de investigación realizados para este Informe se analizaron datos relativos al aprovechamiento

escolar, acopiados en el África Subsahariana mediante las evaluaciones regionales del Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de la CONFEMEN (PASEC) y del Consorcio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación (SACMEQ), con el fin de determinar las características que definen a los alumnos que obtienen los resultados máximos, intermedios y bajos en los exámenes escolares. Las conclusiones de la investigación son sorprendentes. En una fase tan temprana como el quinto y sexto grado de primaria, se manifiesta ya en muchos países un vínculo sólido entre la riqueza familiar y los resultados académicos. En Kenya y Zambia, las familias de los niños que figuran entre el 10% de los alumnos con mejores puntuaciones tienen dos veces más bienes de consumo duraderos que las familias de los niños que forman parte del 10% de los alumnos con peores resultados. El grado de alfabetización de los padres también está estrechamente vinculado a los resultados de esos exámenes (Fehrler y Michaelowa, 2009).

En América Latina las evaluaciones también ponen de manifiesto los escasos resultados que obtienen los alumnos de las capas marginadas de la población. El Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) utiliza un conjunto

mixto de indicadores para elaborar un índice socio-económico de referencia, con el que clasifica a los padres de los alumnos de 15 años de edad que son objeto de evaluación. Los resultados indican que existe un vínculo sólido entre la categoría socio-económica de los padres y los resultados académicos de los hijos. En Brasil, México y Uruguay, los muchachos de familias situadas en el 25% superior de la escala de ingresos lograron calificaciones en matemáticas que eran entre un 25% y un 30% superiores a las de sus homólogos del 25% inferior de la misma escala (Vegas y Petrow, 2008). En una evaluación nacional realizada en Uruguay, sólo el 36% de los alumnos de sexto grado procedentes de familias “muy desfavorecidas” aprobaron el examen de matemáticas y el 55% de ellos aprobó el de lengua, en comparación con el 72% y el 87% respectivamente de los alumnos de familias “favorecidas” (Vegas y Petrow, 2008).

A menudo, los resultados de la enseñanza son considerablemente inferiores en los grupos indígenas y las minorías étnicas. En América Latina hay datos suficientes sobre la disparidad de las calificaciones obtenidas en los exámenes por los niños indígenas y los no indígenas. En Guatemala, los niños indígenas, tanto de las zonas rurales como de las urbanas, obtuvieron en los exámenes de español de tercer y sexto grado notas inferiores entre 0,8 y un entero de desviación estándar a las de los alumnos no indígenas, lo que equivale una diferencia del 17% aproximadamente (McEwan y Trowbridge, 2007). Las diferencias en las pruebas de matemáticas fueron menores, pero aun así resultaron significativas. En las investigaciones efectuadas recientemente en Perú se hallaron disparidades excepcionalmente amplias entre los resultados escolares de ambos grupos (Cueto y otros, 2009). Al término de la enseñanza primaria, la diferencia en las calificaciones obtenidas en matemáticas y lenguaje superaban la desviación estándar de un entero (1,22 y 1,07, respectivamente).

El idioma que se habla en el hogar suele influir mucho en el resultado de los exámenes. Las investigaciones realizadas sobre la base de los datos de la Encuesta Internacional sobre Matemáticas y Ciencias (TIMSS) de 2007 muestran una sólida conexión entre los alumnos que quedaron por debajo del nivel de referencia internacional inferior y la frecuencia con que se habla en el hogar la lengua en que se efectuó el examen. En Turquía, los alumnos de octavo grado que afirman que el idioma del examen se habla en su casa “siempre o casi siempre”, tienen un 30% menos de probabilidades de obtener notas inferiores a ese índice internacional que quienes dicen hablarlo “algunas veces o nunca” (Altinok, 2009). Los datos empíricos de las evaluaciones del Programa de Análisis de los

Sistemas Educativos de los Países de la CONFEMEN (PASEC) y del Consorcio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación (SACMEQ) también indican la existencia de un nexo muy sólido entre la lengua del hogar y la del examen, en relación con los resultados de este último (Fehrler y Michaelowa, 2009).

El idioma, la pertenencia étnica y los factores regionales pueden combinarse para generar perfiles de desventaja muy complejos. En Viet Nam, una encuesta de gran amplitud realizada en 2001 entre alumnos de quinto grado arrojó disparidades considerables en los resultados académicos de una provincia a otra y puso de manifiesto la gran influencia que ejercen en las calificaciones la ubicación de la escuela, la pertenencia étnica de los alumnos y su extracción socioeconómica (Banco Mundial, 2004). Los alumnos que pertenecían a una minoría étnica y no hablaban vietnamita en el hogar tenían muchas menos probabilidades de leer con autonomía que aquellos cuya lengua doméstica era el vietnamita.

La marginación en los países ricos

La educación en los países ricos es un instrumento de éxito social y económico cada vez más importante. No obstante, aunque la educación puede acabar con la transmisión de los ciclos de desventaja de generación en generación, también puede reforzarlos. Muchas de las personas que tienen los niveles de instrucción más bajos provienen de familias marcadas por la desventaja social.

El hecho de recibir una buena educación puede crear un círculo virtuoso de oportunidades en la vida. Hay muchos datos que muestran cómo la enseñanza mejora no sólo las perspectivas de ingreso y empleo, sino además las de salud, participación cívica y movilidad social (Lochner, 2004; Machin y otros, 2006). Y al contrario, los bajos niveles de educación van unidos a desventajas persistentes en materia de empleo, a una movilidad social limitada y a una amplia gama de problemas sociales. Cuando los individuos y los grupos salen de un sistema escolar con bajos resultados académicos, ellos y sus hijos corren un riesgo más alto de marginación en muchos aspectos de la vida. Los sistemas educativos constituyen un mecanismo que permite suprimir la desventaja social, pero cuando no son equilibrados pueden agravarla.

Hay diferencias evidentes entre la marginación educativa en los países ricos y los pobres. Una de ellas es el grado de penuria absoluta. En el mundo desarrollado, casi nadie llega a la edad adulta sin haber recibido como mínimo cuatro años de instrucción escolar, y mucho menos con una menos

En Perú se han observado disparidades excepcionalmente amplias entre los resultados escolares los niños indígenas y los no indígenas

En Estados Unidos, la tasa de graduación de los alumnos blancos es del 84%, entre los hispanos alcanza casi un 72% y entre los afroamericanos sólo asciende a un 65%

de dos años de estudios. En cambio, la penuria relativa es otra cuestión. Muchos sistemas educativos de países ricos muestran perfiles de marginación muy arraigados, vinculados con la pobreza, la situación social y económica de los padres, la pertenencia étnica, la raza y otros factores.

Sin duda, la marginación educativa en Francia, Alemania, el Reino Unido o los Estados Unidos no es la misma que en Camboya o en Malí. Pero se puede hacer un paralelo: por una parte, el terreno donde se distribuyen las oportunidades es muy desigual: algunos individuos o grupos que ingresan en los sistemas educativos tienen un riesgo más elevado de fracaso que otros; por otra parte, los mismos sistemas educativos refuerzan y perpetúan a menudo las mayores desventajas sociales.

La deserción escolar

El abandono prematuro de la escuela está estrechamente ligado a la marginación. Los jóvenes que sólo han cursado los grados inferiores de la enseñanza secundaria tienen pocas oportunidades de hacer realidad su potencial y desarrollar su capacidad de aprendizaje, están en desventaja en el mercado laboral y corren un riesgo mayor de llegar a ser víctimas de la pobreza y la exclusión social.

En muchos países, los jóvenes que abandonan los estudios representan una importante capa de población, que en términos educativos se encuentra en situación de inferioridad. En la Unión Europea, el 15% de las personas que en 2006 tenían entre 18 y 24 años de edad habían dejado la escuela al terminar la secundaria básica y no recibían otra enseñanza o formación posterior. La importancia numérica de este grupo iba de poco más del 10% en algunos países, entre ellos Francia y el Reino Unido, al 20% en Italia y el 30% en España. Algunos estudios de comparación entre países ha llegado a la conclusión de que los factores que más inciden en las tasas de deserción escolar son la situación económica de los padres, la pobreza infantil, la pertenencia étnica y el sexo (Comisión Europea, 2008).

Los datos empíricos recopilados en Estados Unidos ilustran cuáles son los perfiles de los factores de riesgo vinculados al abandono de los estudios. En 2006, alrededor del 8% de los jóvenes de 16 a 19 años de edad no estaban matriculados en la escuela ni desempeñaban empleo alguno. La pobreza de la familia contribuía mucho a la deserción escolar. Alrededor del 17% de los hijos de familias pobres no iban a la escuela, en comparación con el 5% de las familias situadas por encima del nivel de pobreza. La raza y la pertenencia étnica también eran importantes, ya que el 11% de los jóvenes

afroamericanos o hispanos no se habían matriculado en la escuela, un porcentaje dos veces superior al de los blancos y asiáticos (Estados Unidos de América, Departamento de Educación, 2007).

Estos datos reflejan desventajas sociales subyacentes a la deserción escolar. Un informe nacional que alcanzó gran notoriedad señalaba que la deserción de la enseñanza secundaria en los Estados Unidos es endémica: cerca de un millón de alumnos dejan la escuela cada año sin haber obtenido título alguno (Bridgeland y otros, 2006). Pero esta epidemia se reparte de manera desigual. Los jóvenes de origen hispano y afroamericano padecen una gran desventaja. La tasa de graduación de los alumnos blancos es del 84%, entre los hispanos alcanza casi un 72% y entre los afroamericanos sólo asciende a un 65%. (Heckman y LaFontaine, 2007). La pobreza de los padres y los bajos niveles de educación son también importantes factores de riesgo. En cuanto a las características de los alumnos, las malas notas en los exámenes y los embarazos contribuyen considerablemente a elevar los índices de deserción. Y aunque los factores que la determinan son múltiples y complejos, sus consecuencias son graves en todos los casos. Los jóvenes que abandonan los estudios suelen percibir salarios que son entre un 30% y un 35% más bajos que los alumnos que son graduados de la enseñanza secundaria (Tyler y Lofstrom, 2009).

Los resultados del aprendizaje

En un país donde las oportunidades de aprendizaje fueran equitativas, sería imposible vaticinar los resultados de la enseñanza sobre la base de características individuales o colectivas. Ningún país ha alcanzado esa situación, pero existen diferencias muy amplias entre las naciones en cuanto al grado en que las circunstancias sociales condicionan las oportunidades educativas y en que los sistemas educativos contrarrestan la marginación.

Por lo general, los alumnos que proceden de familias con mejor situación socioeconómica suelen obtener calificaciones más altas en los exámenes que miden el aprovechamiento escolar. El análisis de los datos de las pruebas de ciencias que el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) realizó en 2006 entre alumnos de 15 años de edad indica que, por término medio, la extracción socioeconómica del alumnos explica un 14% de la variación de los resultados. En torno a esta media se dan variaciones notable. Las desventajas socioeconómicas tienen mucho más peso en algunos países, como Francia, Alemania, Reino Unido y Estados Unidos, que en otros, entre los que figuran Finlandia, Japón y la República de Corea, que alcanzaron promedios de calificación más altos. (OCDE, 2007b).

El Gráfico 3.18 ilustra el peso del legado de la condición socioeconómica en el aprovechamiento escolar. El gráfico indica que los altos niveles de desigualdad resultan especialmente perjudiciales para los niños de los hogares que se encuentran en el último peldaño de la escala de distribución socioeconómica. Examinemos las siguientes comparaciones: La fracción de la variación nacional en los resultados del examen de matemáticas de PISA que se atribuye a la situación socioeconómica es mucho mayor en Alemania que en Finlandia, ya que los niños alemanes que se hallan en peor situación socioeconómica tienen el doble de probabilidades de obtener las peores notas en la prueba. El contraste entre Francia (donde hay menos igualdad) y la República de Corea (donde hay más) resulta también sorprendente. ¿Es que acaso el nivel más alto de equidad alcanzado por Finlandia y la República de Corea se logró a expensas de un resultado medio más bajo? En realidad ocurrió todo lo contrario ya que los alumnos de ambos países obtuvieron calificaciones medias superiores a los de Francia o Alemania.

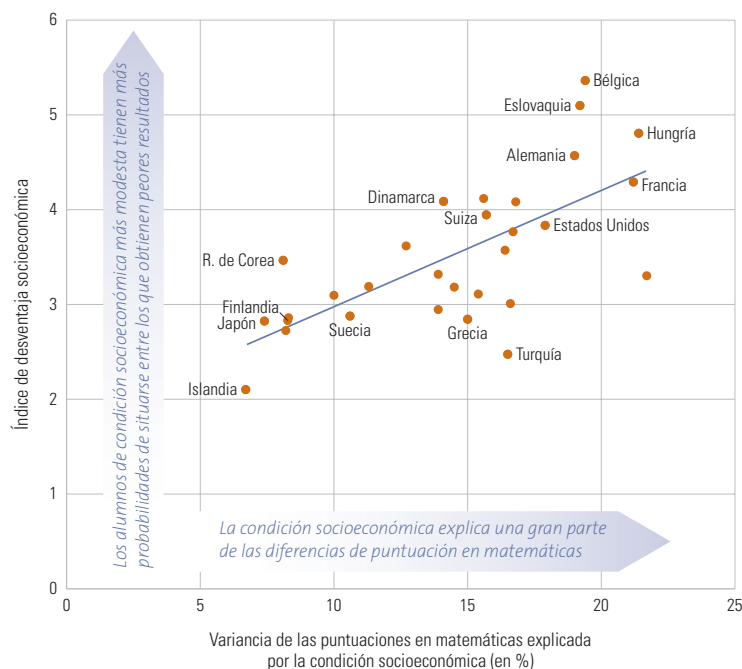
La pobreza del hogar, un elemento central de la desventaja socioeconómica, está íntimamente vinculada a los bajos niveles en el aprovechamiento escolar. En el Reino Unido, los alumnos que reciben almuerzo gratuito –un indicador de pobreza de la familia– obtienen en promedio calificaciones mucho más bajas que sus condiscípulos. La diferencia en lengua inglesa es del 16%, y en matemáticas del 29%. La fracción de alumnos de ese grupo que se gradúa con notas altas en los exámenes generales representa una tercera parte del promedio nacional. (Vignoles, 2009; Reino Unido, Departamento de Infancia, Escuelas y Familias, 2008).

En Francia, la divergencia de los resultados debida a los desniveles de riqueza es también muy acusada. Al llegar al sexto grado, casi la mitad de los niños de hogares pobres se encuentra muy retrasada con respecto a sus condiscípulos. A los 15 años de edad, alrededor del 15% de los alumnos más pobres tienen como mínimo dos años de atraso con respecto a nivel de resultados del noveno grado, lo que equivale al triple de la media nacional. A la edad de 17 años, casi uno de cada cinco jóvenes pobres ha abandonado los estudios (Francia, Consejo del Empleo, Ingresos y Cohesión Social, 2008).

Los efectos de la pobreza se combinan con otros factores que contribuyen a la marginación. En Estados Unidos, las escuelas que presentan mayores concentraciones de pobreza (con más de un 75% de sus alumnos con derecho a recibir almuerzo gratuito o subsidiado) tienen el menor porcentaje de alumnos blancos, la mayor proporción de alumnos afroamericanos e hispanos y el más alto

Gráfico 3.18: En algunos países, la desventaja socioeconómica en materia de educación tiene más peso que en otros

Probabilidades que tienen los alumnos de 15 años de condición socioeconómica modesta de hallarse entre los que obtienen peores resultados y porcentaje de la variancia de las puntuaciones en matemáticas explicada por la condición económica en un grupo de países de la OCDE



Nota: El índice de desventaja socioeconómica es la probabilidad relativa de que los alumnos de condición socioeconómica más modesta obtengan puntuaciones que se sitúan en el nivel 1 de competencias o por debajo de éste, con respecto a los alumnos de condición socioeconómica más elevada.
Fuente: OCDE (2006a, 2007a).

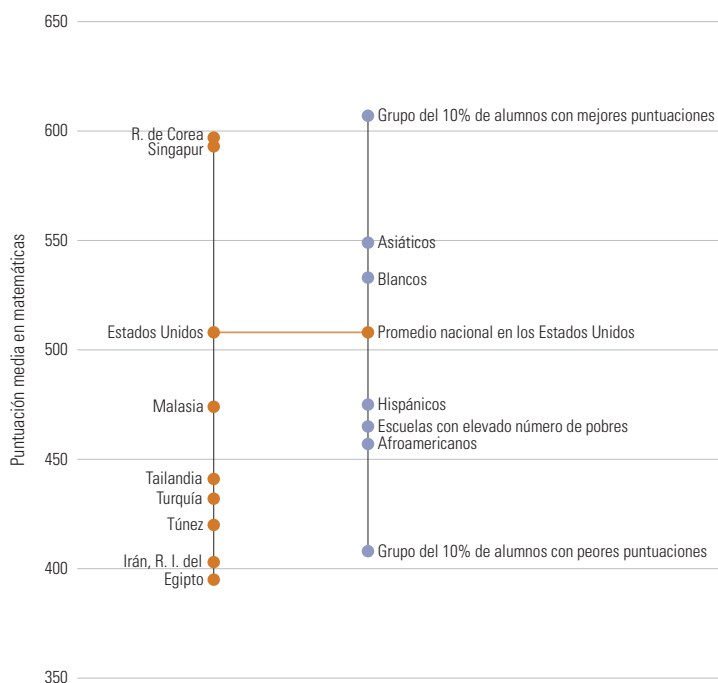
índice de educandos en cuyos hogares se habla siempre un idioma distinto del inglés. Esos centros de enseñanza tienen también el más alto porcentaje de alumnos de cuarto grado que reciben instrucción de un maestro cuya experiencia docente es inferior a cinco años (Estados Unidos de América, Departamento de Educación, 2007). Las diferencias de calificación en las pruebas realizadas reflejan esta desventaja acumulativa. En la escala internacional establecida por el TIMSS para la prueba de matemáticas de los alumnos del grado octavo, los Estados Unidos obtuvieron el noveno puesto entre 48 países. Pero los alumnos de origen hispano apenas superaron el nivel de los de Malasia. En esa escala internacional, las escuelas con gran concentración de pobreza y mayoría de alumnos afroamericanos alcanzaron resultados que las situaban entre los niveles medios de Malasia y Tailandia (Gráfico 3.19). Esta diferencia tan amplia de resultados indica qué poco éxito ha tenido el sistema educativo en la empresa de contrarrestar la desventaja social aguda.

En muchos países, los alumnos de familias inmigrantes corren un riesgo de marginación educativa muy superior al de sus homólogos

Las desventajas socioeconómicas tienen más peso en algunos países que en otros

Gráfico 3.19: Un mismo país y diferentes entornos de aprovechamiento escolar

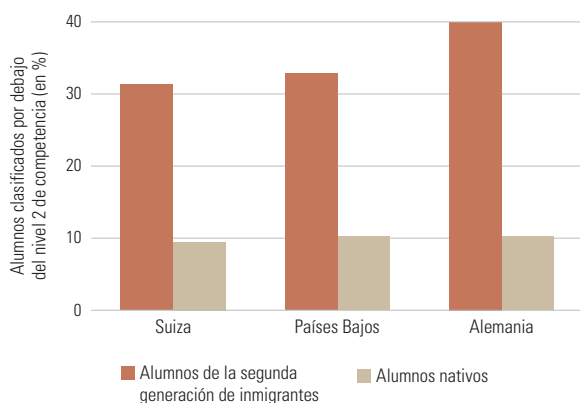
Puntuaciones medias obtenidas por los alumnos de octavo grado en la prueba de matemáticas del TIMMS en los Estados Unidos y en un grupo de países



Fuente: Gonzales y otros (2008).

Gráfico 3.20: En los países ricos, los alumnos de la segunda generación de emigrantes obtienen puntuaciones muy inferiores a las de los alumnos nativos en las pruebas de ciencias

Porcentaje de alumnos de 15 años de edad de Alemania, los Países Bajos y Suiza –nativos e inmigrantes de la segunda generación– que obtienen en matemáticas puntuaciones inferiores al nivel 2 de competencia de la escala establecida por el PISA (2006)*



El nivel 2 de competencias de la escala establecida por el PISA representa el nivel básico de dominio de las matemáticas a partir del cual los alumnos empiezan a poseer el tipo de competencias que les permite utilizarlas activamente, por ejemplo recurriendo a algoritmos, fórmulas y procedimientos básicos para efectuar interpretaciones literales y aplicar razonamientos directos (OCDE, 2007a, pág. 107).

Fuente: OCDE (2007a).

nacidos en el país, tienen muchas más probabilidades de abandonar los estudios antes de tiempo y a menudo sus resultados de aprendizaje son inferiores. Los estudios basados en los datos de la evaluación del PISA ponen de manifiesto que en la mayoría de los países de la OCDE la primera generación de inmigrantes suele retrasarse un año y medio con respecto a sus condiscípulos autóctonos (OCDE, 2007b). En varios países, como Alemania, los Países Bajos y Suiza, la proporción de alumnos de familias inmigrantes que no alcanzaron el nivel 2 de la evaluación PISA de 2006 fue como mínimo tres veces superior a la de alumnos nativos (Gráfico 3.20).

Los países también difieren en cuanto al grado de reducción de las disparidades en el aprovechamiento escolar. Si la disparidad disminuye en Suecia y Suiza, aumenta en cambio en Alemania y los Países Bajos (OCDE, 2007a). Las políticas educativas sólo explican en parte estas tendencias. En muchos países, los perfiles de la desventaja que afecta a los inmigrantes están estrechamente vinculados a la lengua materna, el país de origen, los efectos del barrio donde viven y otras modalidades de indigencia social. Pero los sistemas educativos pueden contribuir a reducir o ampliar esa diferencia.

Los estudios comparativos sobre las prácticas que los diversos países aplican para orientar tempranamente a los alumnos hacia ramas y escuelas especializadas indican que esas medidas se relacionan con una desigualdad mayor de resultados, sin que aporten beneficios tangibles a los promedios de los resultados académicos (Hanushek y Wößmann, 2006). El hecho de verse catalogado a temprana edad como un alumno de “escasa capacidad” puede hacer que el alumno reduzca sus expectativas y pierda la motivación. Las diferencias en las políticas de orientación de los alumnos tal vez contribuyan a explicar por qué los alumnos de origen turco suelen obtener mejores resultados en Suiza (donde la selección se realiza más tarde) que en Alemania (donde se lleva a cabo más temprano), dos países donde a muchos hijos de inmigrantes se les orienta hacia la formación profesional (Nusche, 2009; OCDE, 2006b). Asimismo arroja alguna luz sobre la amplísima variación de rendimientos que se da entre las escuelas alemanas, en relación con la condición socioeconómica de los alumnos. En Finlandia, menos del 5% de la variación global de los resultados académicos puede atribuirse a la desigualdad entre las escuelas, mientras que en Alemania esa cifra es del 70%, el doble del promedio del conjunto los países de la OCDE (OCDE, 2006b).

Las minorías étnicas y raciales padecen algunas de las peores desventajas educativas, cuyo origen se remonta a formas de discriminación y estigmatización culturales muy arraigadas, a menudo desde varios siglos atrás. Los bajos rendimientos educativos reflejan la perdurabilidad de esas discriminaciones, que se combinan con las desigualdades sociales y económicas para perpetuar la marginación social.

Un ejemplo particularmente agudo de marginación lo constituye el caso de la comunidad gitana³. Es difícil evaluar el grado exacto de penuria de educación que padecen los niños gitanos, porque los datos al respecto suelen ser parciales y poco fiables (Recuadro 3.3). Pero las estadísticas disponibles hablan de por sí solas. En la mayor parte de los países de Europa Central y Oriental, sólo entre un 20% y un 25% de los niños gitanos en edad de cursar la enseñanza secundaria están escolarizados en ese nivel de enseñanza y en su gran mayoría están matriculados en la enseñanza técnica y profesional. Muchos abandonan los estudios cuando todavía están en primaria. Se calcula que entre el 15% y el 20% de los niños gitanos de Bulgaria y el 30% de los de Rumania no pasan del cuarto grado. Y el problema no se limita a Europa Central y Oriental. Se estima que la mitad

de los niños gitanos de Italia asisten a la escuela primaria, pero menos del 2% llegan al ciclo superior de la enseñanza secundaria. Aunque los datos escasean, los resultados académicos de los niños gitanos son muy inferiores a los niveles de la mayoría de la población (Open Society Institute, 2007).

Las experiencias educativas de los gitanos ponen de manifiesto el daño que pueden causar las políticas equivocadas. En muchos países, las políticas y los métodos de educación generan fenómenos de segregación. Uno de los factores de ésta es la concentración geográfica. Se calcula que en Bulgaria el 70% de los niños gitanos cursa estudios en centros donde la población mayoritaria representa menos del 50% de la matrícula. Además, un niño gitano tiene muchas más probabilidades que los demás de que lo clasifiquen como "alumno con necesidades especiales" y lo trasladen a una escuela especial (Open Society Institute, 2007). En Hungría, un informe llegó a la conclusión de que "a casi uno de cada cinco niños gitanos se le cataloga como retrasado mental leve" (Fondo para la Educación de los Gitanos, 2007, pág. 32). Prácticas como éstas reflejan actitudes culturales y estereotipos negativos. Un informe del Consejo de Europa llegó a la conclusión de que en Eslovaquia

En la mayor parte de los países de Europa Central y Oriental, sólo entre un 20% y un 25% de los niños gitanos en edad de cursar la enseñanza secundaria están escolarizados en ese nivel de enseñanza

Recuadro 3.3: Los gitanos de Europa: evaluación de las disparidades y la marginación

Con una población que se calcula entre 8 y 12 millones, los gitanos son una de las minorías más numerosas de Europa y también una de las más marginadas. En todo el continente, los gitanos padecen de discriminación institucionalizada, de oportunidades restringidas de participar en muchos aspectos de la vida social y de un escaso acceso a una educación de calidad.

La escasez de datos estadísticos dificulta la medición del grado de marginación que sufren los gitanos y limita asimismo el debate público y la elaboración de respuestas políticas eficaces. Los datos del censo suelen subestimar el número de gitanos realmente existentes, porque la estigmatización que acompaña a su identidad hace que muchos no la confiesen o se atribuyan otro origen étnico. También faltan a menudo estadísticas administrativas. En algunos países, como Rumania y Eslovaquia, esto se debe a que las leyes que protegen la intimidad limitan el registro de informaciones sobre la condición étnica.

Si los datos sobre los gitanos son escasos en general, la ausencia de estadísticas fiables en materia de educación constituye una carencia

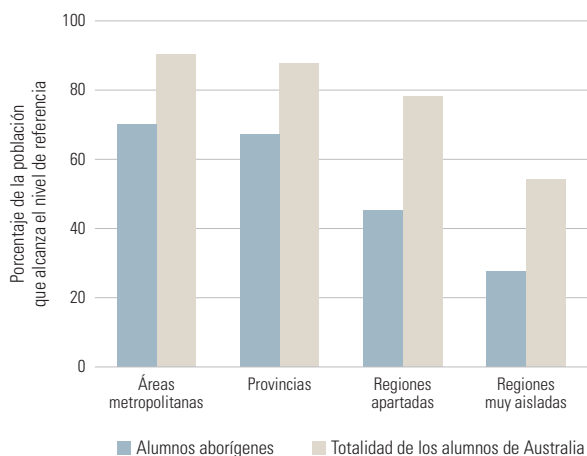
particular. Los problemas señalados por el Centro Europeo de Derechos de los Gitanos van desde los nacimientos no registrados hasta las estadísticas poco fiables e inconsistentes sobre la escolarización, la deserción escolar y otros indicadores, acopiadas por las autoridades escolares. En un estudio cualitativo realizado en Bulgaria se comprobó que entre los datos administrativos no figuraba un número significativo de niños gitanos sin escolarizar, porque sus familias no se habían registrado o las bases de datos estaban incompletas.

Recientemente han aumentado las presiones encaminadas a mejorar el alcance y la fiabilidad de los datos de seguimiento relativos a los gitanos. El Decenio para la Integración de los Gitanos 2005-2015, una iniciativa que cuenta con el apoyo del Banco Mundial, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, la Comisión Europea, el Consejo de Europa y el Open Society Institute, ha propiciado toda una gama de iniciativas encaminadas a impugnar el uso de las leyes relativas a los derechos humanos para prohibir la recopilación de datos, a mejorar el desglose de las estadísticas y a definir mejor la "identidad gitana".

Fuentes: Open Society Institute (2007); Centro Europeo de Derechos de los Gitanos (2007); Comisión Europea (2009a).

3. Los gitanos –denominados también roma– viven sobre todo en Europa Central y Oriental y constituyen el subgrupo más numeroso de su etnia.

Gráfico 3.21: Los resultados en lectura de los aborígenes de Australia son sistemáticamente inferiores a la media
Porcentaje de la población que alcanza el nivel de referencia establecido para la lectura en el séptimo grado. Comparación entre los alumnos aborígenes y la totalidad de los alumnos de Australia, por lugar de domicilio (2006)



Fuentes: Australia, Departamento de Educación (2008), Cuadro A3.4, pág. 190; Biddle y Mackay (2009).

Muchos niños reciben instrucción y se examinan en idiomas que no hablan en su hogar, lo que les dificulta la adquisición temprana de competencias de lectura y escritura

la mitad de los niños gitanos asignados a escuelas primarias especiales se encontraban en ellas a causa de una evaluación errónea (Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia, 2009).

El legado de marginación que padecen los pueblos indígenas en los países ricos no ha recibido la debida atención en los debates internacionales acerca de la educación. En lo que respecta a los nativos norteamericanos, los aborígenes de Australia y los maoríes de Nueva Zelandia, la huella de la discriminación, la estigmatización y la destrucción de sus sociedades se refleja claramente en las estadísticas de la educación. Apenas el 34% de los aborígenes australianos de 15 a 24 años de edad reciben instrucción escolar, mientras que ese porcentaje es del 55% entre sus coetáneos de grupos no indígenas. Los aborígenes obtienen también peores resultados en los exámenes de lectura y aritmética, en particular cuando viven en zonas apartadas (Gráfico 3.21). En las zonas muy apartadas, la proporción de aborígenes que no alcanzan el nivel mínimo nacional de competencia en lectura es dos veces mayor que la del conjunto de los demás alumnos. En Nueva Zelandia, hay elementos de información alentadores que indican que los niños maoríes –en particular las niñas– están alcanzando a los no maoríes. Pero aun así, las diferencias entre los resultados siguen siendo considerables. El 65% del total de alumnos deja la escuela habiendo obtenido el “National Certificate of Educational Achievement” (NCEA) de nivel 2, pero ese porcentaje baja al 44% en el caso de los niños

maorías. La probabilidad de que estos últimos abandonen los estudios sin título alguno es tres veces mayor que la de los demás grupos étnicos (Nueva Zelanda, Ministerio de Educación, 2009).

El uso cotidiano de un idioma minoritario suele estar vinculado con resultados educativos de inferior calidad. Son numerosos los países en los que muchos niños reciben instrucción y se examinan en idiomas que no hablan en su hogar, lo que les dificulta la adquisición temprana de competencias de lectura y escritura. Ocurre a veces que los padres son analfabetos o no están familiarizados con los idiomas oficiales que se emplean en la escuela, de modo que el contexto familiar refuerza las disparidades en materia de oportunidades de aprendizaje entre los grupos lingüísticos minoritarios y mayoritarios.

Las evaluaciones nacionales e internacionales del aprendizaje confirman la importancia de la lengua hablada en el hogar en los resultados de los exámenes. El TIMSS de 2007 llegó a la conclusión de que los alumnos de cuarto y octavo grado que declararon que “siempre hablaban” en casa el idioma en el que se realizaron las pruebas, obtuvieron puntuaciones mucho más altas. Los alumnos de cuarto grado que afirmaron que en casa “hablaban algunas veces” la lengua utilizada en el examen, lograron resultados un 10% más bajos, y los que dijeron que “no hablaban nunca” en casa el idioma del examen obtuvieron calificaciones un 20% más bajas (Martin y otros, 2008).

Conclusión

La tarea de garantizar a cada persona la posibilidad de desarrollar su potencial mediante la educación constituye un reto importante para todos los países. La igualdad de oportunidades en la enseñanza es un derecho humano fundamental. Además, la educación equitativa e integradora es una de las palancas más poderosas que existen para lograr sociedades más justas, innovadoras y democráticas. La superación de las desventajas extremas y persistentes que padecen los grupos marginados es un elemento esencial del programa global de la educación integradora. Para dar más oportunidades a esos grupos, no basta con generalizar el acceso a la enseñanza y mejorar los niveles de rendimiento del aprendizaje, sino que es preciso aplicar políticas específicas que aborden las causas de la desventaja en el ámbito educativo y en el resto de la vida social.

Las estadísticas deben desempeñar una función importante en la formulación de esas políticas. Los datos desglosados de las encuestas de hogares, como los forman parte del conjunto PEME (Cuadro 3.3) pueden dar a los encargados de formularlas los instrumentos para identificar a los grupos sociales y definir los ámbitos afectados por un alto nivel de penuria. Asimismo, pueden esclarecer la interacción entre los diversos perfiles de desventaja, contribuir a elaborar métodos para abordarlos y a preparar estrategias orientadas a dar más igualdad de oportunidades. Por eso, la inversión en el acopio y análisis de datos debe formar parte integrante de toda estrategia nacional de reducción de la pobreza. □

La inversión en el acopio y análisis de datos debe formar parte integrante de toda estrategia nacional de reducción de la pobreza

Cuadro 3.3: Datos seleccionados sobre la penuria de educación y la marginación en la educación (último año disponible)¹

País	Año de la encuesta	Promedio de años de estudios cursados						"20% más desfavorecido" (Proporción del quintil más pobre en el "20% más desfavorecido" en la distribución de educación, por años de estudios cursados) (en %)	Penuria de educación (Proporción de la población con menos de cuatro años de estudios)			
		Total	Hombres	Mujeres	20% más rico	20% más pobre	Disparidad absoluta de riqueza		Total	Hombres	Mujeres	Muchachas de zonas rurales del quintil más pobre
Albania	2005	9,9	9,9	9,9	11,5	8,7	2,7	32,5	1,0	1,1	0,9	0,9
Armenia	2005	9,2	9,3	9,2	9,8	8,2	1,6	21,5	0,9	1,4	0,6	2,3
Azerbaiyán	2006	10,6	10,8	10,5	11,4	9,7	1,7	34,9	2,3	1,3	3,1	6,4
Bangladesh	2004	5,8	5,9	5,7	8,0	3,6	4,4	40,4	27,4	26,4	28,1	50,1
Belice	2005	8,5	8,4	8,6	8,7	7,4	1,3	28,1	3,5	4,7	2,1	2,8
Benin	2006	4,6	6,0	3,4	7,7	2,2	5,6	31,6	47,8	33,4	60,5	85,0
Bolivia, E. P. de	2003	9,6	9,8	9,3	11,2	6,4	4,8	56,6	6,1	4,1	8,1	30,1
Bosnia/Herzeg.	2005	11,2	11,1	11,2	11,7	10,4	1,4	29,4	0,6	0,7	0,4	2,0
Burkina Faso	2003	2,3	2,7	2,0	5,6	0,6	4,9	28,2	70,9	66,5	75,1	93,1
Burundi	2005	4,6	4,8	4,5	6,6	2,6	4,0	32,9	36,6	34,5	38,5	64,6
Cambodia	2005	6,0	6,5	5,5	8,2	3,4	4,8	36,3	26,8	22,5	30,9	62,8
Camerún	2004	6,4	6,9	6,0	8,8	3,5	5,3	50,8	21,4	16,1	26,2	63,9
Chad	2004	2,7	3,9	1,8	6,7	1,0	5,7	32,9	67,3	53,0	79,0	92,2
Colombia	2005	9,1	8,7	9,5	10,9	6,4	4,5	47,2	6,7	8,4	5,0	18,9
Congo	2005	7,2	7,3	7,1	8,9	5,4	3,5	37,8	12,4	11,1	13,4	27,2
Côte d'Ivoire	2004	4,3	5,5	3,3	6,3	2,1	4,2	23,8	49,2	36,5	59,5	84,8
Cuba	2005	11,3	11,1	11,6	11,7	10,6	1,1	25,1	1,1	1,4	0,8	0,7
Egipto	2005	8,9	9,4	8,5	9,8	6,4	3,4	39,5	15,0	9,7	20,2	47,9
Etiopía	2005	3,1	3,8	2,5	7,5	1,6	5,9	32,9	61,1	51,8	70,2	87,4
Filipinas	2003	9,4	8,9	10,0	11,0	6,3	4,7	55,4	5,0	6,7	3,2	16,3
Gabón	2000	7,3	7,6	7,0	8,4	5,0	3,4	41,1	9,8	8,2	11,2	24,2
Gambia	2005	5,4	6,2	4,7	8,1	2,4	5,7	30,0	40,4	31,6	48,0	80,2
Georgia	2005	11,6	11,5	11,8	12,6	10,3	2,2	38,0	0,7	1,0	0,5	0,7
Ghana	2003	7,1	7,5	6,8	9,2	3,3	5,8	52,5	20,3	15,9	23,9	67,2
Guatemala	1999	5,8	6,0	5,7	8,8	1,8	7,0	47,9	35,6	33,1	37,9	86,2
Guinea	2005	3,5	4,9	2,3	5,8	1,0	4,8	31,7	56,4	39,6	71,1	94,5
Guinea-Bissau	2005	3,8	4,7	3,0	6,2	1,7	4,5	36,0	49,7	37,7	59,9	90,3
Haití	2005	6,4	6,4	6,3	8,5	3,3	5,2	45,4	23,2	23,4	23,1	59,0
Honduras	2005	7,6	7,1	8,1	10,5	4,0	6,5	42,4	18,1	21,4	14,9	42,8
India	2005	7,2	8,1	6,5	11,1	4,2	6,9	50,2	23,6	15,6	30,7	60,1
Indonesia	2003	9,0	9,0	9,1	11,1	6,6	4,5	41,1	4,4	4,3	4,5	12,6
Iraq	2005	5,8	6,2	5,3	7,2	3,9	3,3	39,6	20,6	15,3	26,2	56,9
Jamaica	2005	10,3	10,3	10,4	10,5	10,0	0,5	27,5	0,5	0,3	0,7	0,0
Jordania	2007	11,5	11,3	11,8	12,1	11,4	0,6	21,6	2,0	1,9	2,1	2,5
Kazajstán	2005	12,3	12,1	12,5	13,2	11,4	1,8	27,0	0,4	0,4	0,3	0,2
Kenya	2003	7,5	7,5	7,5	9,5	5,4	4,1	35,2	12,0	12,3	11,7	27,6
Kirguistán	2005	10,6	10,5	10,7	10,9	10,4	0,5	17,4	0,5	0,7	0,3	1,6
la ex RFY de Macedonia	2005	10,5	10,1	10,9	11,9	7,3	4,7	22,5	3,2	3,9	2,6	7,0
Lesotho	2004	6,8	5,9	7,7	8,8	4,6	4,2	40,4	15,4	25,3	5,5	11,9
Liberia	2007	5,0	5,7	4,5	7,2	2,6	4,6	46,1	35,7	27,6	42,4	79,3
Madagascar	2004	4,5	4,5	4,5	9,8	1,7	8,1	53,5	48,3	46,9	49,8	83,1
Malawi	2004	6,2	6,5	5,9	8,6	4,8	3,8	29,1	23,6	20,6	26,2	37,4

Cómo medir la marginación en la educación

Penuria de educación (Proporción de la población con menos de cuatro años de estudios)			Penuria extrema de educación (Proporción de la población con menos de dos años de estudios)			Proporción del grupo de población de 7 a 16 años que carece de instrucción				País
Región con mayor penuria de educación ²	Penuria de educación (en %)	Región con mayor penuria de educación, con respecto al promedio nacional	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Muchachas de zonas rurales del quintil más pobre	
		Ratio								(en %)
Sur	2,0	2,1	0,9	1,1	0,7	0,6	0,7	0,5	0,9	Albania
Aragatsotn	3,2	3,4	0,7	1,0	0,4	3,7	4,0	3,4	5,6	Armenia
Dakhlik Shirvan	5,8	2,5	1,1	0,7	1,4	2,2	1,8	2,7	4,7	Azerbaiyán
Sylhet	34,6	1,3	19,5	17,7	20,8	10,6	11,9	9,2	13,5	Bangladesh
Stann Creek	5,5	1,6	2,3	3,5	1,1	0,7	0,7	0,8	0,6	Belice
Alibori	91,2	1,9	40,7	26,1	53,4	28,3	23,3	33,8	54,1	Benin
Potosí	15,2	2,5	1,7	1,0	2,2	1,6	1,5	1,7	4,0	Bolivia, E. P. de
...	...	...	0,3	0,4	0,3	0,8	0,9	0,7	0,5	Bosnia/Herzeg.
Este	92,3	1,3	66,9	61,9	71,6	63,2	59,5	67,0	83,5	Burkina Faso
Norte	52,1	1,4	24,4	22,0	26,6	19,2	17,4	21,0	38,5	Burundi
Mondol Kiri and Rattanak Kiri	70,4	2,6	12,4	8,7	15,9	9,1	9,6	8,7	17,3	Camboya
Extremo Norte	65,4	3,1	15,0	9,4	20,1	13,0	10,8	15,2	33,2	Camerún
Barh Azoum	96,7	1,4	57,6	43,6	69,1	54,2	47,6	60,8	80,3	Chad
Atlántica	8,5	1,3	2,8	3,6	2,1	1,7	2,0	1,3	4,2	Colombia
Norte	18,9	1,5	5,4	4,6	6,0	4,5	4,0	4,9	8,8	Congo
Norte	77,0	1,6	41,9	29,7	51,8	33,0	30,0	35,9	52,5	Côte d'Ivoire
Occidente	2,0	1,8	0,6	0,7	0,6	0,3	0,3	0,3	0,1	Cuba
Alto Egipto Rural	28,1	1,9	12,5	6,9	18,2	10,8	8,3	13,5	27,3	Egipto
Somali	86,3	1,4	49,8	39,2	60,4	48,1	46,5	49,9	62,4	Etiopía
Reg. Aut. del Mindanao Musulmán	14,1	2,8	1,8	2,1	1,3	2,4	2,8	1,9	5,9	Filipinas
Nguni y Nyanga	13,3	1,4	5,2	4,5	5,9	2,6	2,6	2,6	3,1	Gabón
Región Baja	79,4	2,0	38,6	30,3	45,8	29,0	27,8	30,2	48,7	Gambia
Mtskheta-Mtianeti	2,4	3,3	0,6	0,8	0,4	0,5	0,4	0,7	1,1	Georgia
Región Septentrional	61,6	3,0	16,6	12,1	20,4	21,0	20,5	21,5	52,5	Ghana
Noroeste	61,3	1,7	19,1	15,5	22,5	13,0	10,9	15,2	34,2	Guatemala
Kankan	73,7	1,3	52,0	35,4	66,6	44,9	40,8	49,2	68,1	Guinea
Bafatá y Gabu	77,1	1,6	37,3	23,8	48,8	28,0	27,3	28,6	44,2	Guinea-Bissau
Centro	50,8	2,2	10,3	9,4	11,2	11,6	12,5	10,7	26,7	Haití
Copán	41,5	2,3	7,8	9,4	6,3	5,1	6,1	4,1	9,4	Honduras
Bihar	42,8	1,8	20,3	12,1	27,7	13,2	10,7	15,9	29,1	India
Kalimantán Oeste	12,9	2,9	1,5	1,4	1,7	2,0	2,2	1,9	5,4	Indonesia
Norte	24,3	1,2	13,1	8,4	18,1	9,9	6,1	13,8	35,1	Iraq
...	...	...	0,4	0,2	0,7	0,3	0,2	0,4	1,3	Jamaica
Región central	2,5	1,2	1,6	1,5	1,7	0,8	0,9	0,7	1,2	Jordania
Akmola Oblys	1,3	3,3	0,3	0,4	0,3	0,6	0,5	0,6	0,3	Kazajistán
Región Nororiental	74,7	6,2	7,9	7,0	8,8	6,7	6,3	7,0	17,1	Kenya
Naryn	2,3	5,0	0,3	0,5	0,2	2,1	2,7	1,6	2,3	Kirguistán
Vardar	7,5	2,3	2,3	2,5	2,1	2,2	1,9	2,5	1,5	la ex RFY de Macedonia
Thaba-Tseka	30,6	2,0	8,2	14,7	1,7	5,9	8,5	3,1	5,3	Lesotho
Región noroccidental	54,0	1,5	21,9	14,4	28,2	43,9	42,3	45,5	69,2	Liberia
Toliary	68,2	1,4	27,5	26,3	28,8	17,3	18,0	16,6	30,0	Madagascar
Región Central	26,5	1,1	11,0	8,3	13,4	9,7	10,5	8,9	12,3	Malawi

Cuadro 3.3 (continuación)

País	Año de la encuesta	Promedio de años de estudios cursados						"20% más desfavorecido"	Penuria de educación (Proporción de la población con menos de cuatro años de estudios)			
		Total	Hombres	Mujeres	20% más rico	20% más pobre	Disparidad absoluta de riqueza	(Proporción del quintil más pobre en el "20% más desfavorecido" en la distribución de educación, por años de estudios cursados)	Total	Hombres	Mujeres	Muchachas de zonas rurales del quintil más pobre
		(años)						(en %)	(en %)			
Malí	2001	2,6	3,3	2,0	5,8	0,7	5,1	26,1	68,8	60,3	76,0	94,0
Marruecos	2004	5,7	6,6	5,0	8,4	2,0	6,4	41,3	37,1	27,0	45,9	87,6
Mongolia	2005	8,8	8,5	9,1	10,7	6,0	4,7	52,5	9,0	10,6	7,5	22,4
Montenegro	2005	11,2	11,2	11,2	12,2	9,3	2,9	39,6	2,4	1,8	3,0	3,8
Mozambique	2003	3,2	3,7	2,8	5,0	1,9	3,2	27,8	56,5	49,8	62,7	87,1
Myanmar	2000	5,6	5,7	5,5	7,7	3,6	4,1	32,7	25,1	22,0	27,9	56,1
Namibia	2007	8,4	8,0	8,8	10,5	6,8	3,6	32,2	8,9	12,0	6,2	12,1
Nepal	2006	5,9	7,1	5,0	8,7	3,3	5,4	40,9	29,9	16,8	39,0	67,4
Nicaragua	2001	6,6	6,2	7,0	9,5	2,5	6,9	51,8	23,3	27,5	19,2	60,7
Níger	2006	1,7	2,4	1,2	5,5	0,6	4,9	26,3	76,9	68,4	82,8	94,7
Nigeria	2003	6,7	7,4	6,0	9,7	3,5	6,2	48,5	27,9	19,6	35,4	66,7
Pakistán	2007	5,7	6,5	5,0	9,0	2,4	6,5	34,0	34,5	25,9	42,5	84,9
Perú	2004	10,1	10,2	10,0	11,5	7,4	4,1	53,3	3,5	2,3	5,0	16,9
R. Centrafricana	2000	0,9	1,2	0,7	1,7	0,5	1,2	22,0	89,2	86,0	92,3	99,7
R. D. del Congo	2007	6,2	7,0	5,4	9,1	4,4	4,7	29,9	25,4	15,6	34,5	57,0
R. D. P. Lao	2000	8,2	8,8	7,7	8,1	5,9	2,3	34,6	13,6	9,6	17,2	42,5
R. Dominicana	2007	9,2	8,7	9,8	10,8	6,2	4,6	43,0	7,9	10,3	5,5	22,0
R. A. Siria	2005	8,1	8,1	8,0	9,8	6,2	3,6	37,4	6,8	5,1	8,9	27,0
R. U. de Tanzania	2004	5,5	5,6	5,4	7,9	3,9	4,0	37,6	26,7	23,9	29,0	48,8
Rwanda	2005	3,8	3,8	3,8	5,5	2,9	2,6	28,5	45,3	45,1	45,4	59,1
Sto. Tomé/Príncipe	2000	8,4	8,9	8,0	11,3	5,9	5,4	30,8	10,8	8,7	12,5	17,8
Senegal	2005	3,2	3,9	2,7	5,1	1,2	4,0	28,6	57,4	50,3	63,3	87,6
Serbia	2005	11,1	10,9	11,3	11,9	8,3	3,6	17,1	1,1	1,3	1,0	3,8
Sierra Leona	2005	3,8	4,8	2,6	6,9	1,4	5,6	32,3	53,7	42,0	67,3	88,9
Somalia	2005	3,1	4,8	2,0	6,6	0,4	6,2	31,5	63,5	44,6	75,7	98,3
Suriname	2000	7,6	7,4	7,9	9,5	6,1	3,4	34,0	11,6	11,7	11,6	13,0
Swazilandia	2006	8,0	7,8	8,2	9,4	6,4	3,0	34,7	9,1	10,6	7,7	18,8
Tayikistán	2005	9,6	10,3	9,1	10,8	9,2	1,6	24,9	3,7	2,2	5,1	7,7
Togo	2005	6,5	7,2	5,5	8,2	4,1	4,1	34,9	22,3	15,7	30,5	64,4
Trinidad/Tobago	2000	10,4	10,2	10,7	11,9	9,4	2,5	36,9	0,6	0,6	0,7	...
Turquía	2003	8,1	8,8	7,4	9,2	6,3	2,9	28,7	7,9	3,8	12,0	21,4
Ucrania	2007	13,0	12,8	13,1	13,3	12,4	0,9	21,5	0,3	0,5	0,2	0,0
Uganda	2006	6,5	6,9	6,2	8,5	4,3	4,1	40,6	16,7	12,7	20,1	45,3
Venezuela, R. B.	2000	9,1	8,5	9,6	11,8	5,5	6,2	52,6	15,0	20,5	11,0	19,4
Viet Nam	2002	8,3	8,4	8,3	10,4	5,3	5,2	51,0	8,7	8,7	8,7	29,7
Yemen	2005	6,7	8,6	4,9	...	3,2	...	51,6	28,7	10,4	46,2	89,9
Zambia	2001	6,4	6,7	6,1	8,9	4,0	4,9	39,8	20,3	16,0	24,2	46,5
Zimbabwe	2006	8,6	8,7	8,6	9,9	7,0	2,9	45,8	2,8	3,0	2,7	8,0

Notas:

1. Los datos se refieren al grupo de población de 17 a 22 años, a no ser que se indique lo contrario.

2. Los nombres de las regiones presentadas corresponden al primer nivel de la división administrativa oficial, excepto los escritos en *italicas*, que corresponden a regiones geográficas.

Fuente: UNESCO-PEME (2009).

Cómo medir la marginación en la educación

Penuria de educación (Proporción de la población con menos de cuatro años de estudios)			Penuria extrema de educación (Proporción de la población con menos de dos años de estudios)			Proporción del grupo de población de 7 a 16 años que carece de instrucción				País
Región con mayor penuria de educación ²	Penuria de educación (en %)	Región con mayor penuria de educación, con respecto al promedio nacional	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Muchachas de zonas rurales del quintil más pobre	
		Ratio								(en %)
Mopti	88,6	1,3	65,1	56,7	72,1	52,7	48,4	57,0	75,3	Malí
Gharb-Chrarda-Beni Hssen	51,9	1,4	29,9	18,8	39,4	10,5	7,4	13,6	34,9	Marruecos
Región oriental	19,0	2,1	4,8	5,9	3,8	2,6	3,3	1,9	5,2	Mongolia
Central	4,0	1,7	2,2	1,6	2,7	1,4	1,5	1,2	0,7	Montenegro
Cabo Delgado	75,1	1,3	40,2	33,4	46,5	26,7	23,3	30,2	44,0	Mozambique
Shan Oriental	74,5	3,0	9,2	7,4	10,8	9,0	9,0	9,0	20,5	Myanmar
Kunene	28,0	3,1	5,6	7,3	4,1	4,4	4,8	4,0	6,5	Namibia
Región Central (Madhyamanchal)	35,0	1,2	22,8	10,0	31,8	9,3	4,9	13,6	26,2	Nepal
Jinotega	57,1	2,4	13,5	16,1	10,9	11,9	13,6	10,2	32,4	Nicaragua
Tillabéri	86,6	1,1	73,7	64,4	80,3	60,4	53,5	67,5	79,1	Níger
Noroeste	58,0	2,1	25,3	17,0	32,7	25,4	20,9	30,0	54,7	Nigeria
Baluchistán	47,6	1,4	30,7	21,6	39,2	23,6	17,1	30,2	63,0	Pakistán
Cajamarca	16,8	4,8	1,2	0,6	2,0	0,7	0,7	0,7	1,8	Perú
Vakaga	98,1	1,1	76,5	70,8	82,0	48,2	42,9	53,6	78,3	R. Centroafricana
Kivu Norte	44,5	1,8	15,4	7,5	22,8	18,9	16,2	21,8	35,7	R. D. del Congo
Sur	17,6	1,3	7,8	5,7	9,7	5,4	4,7	6,1	19,9	R. D. P. Lao
Elías Piña	24,7	3,1	4,0	5,2	2,7	1,9	2,4	1,5	3,7	R. Dominicana
Ar-Raqqaq	22,4	3,3	4,9	3,4	6,7	2,4	2,1	2,8	7,8	R. A. Siria
Tabora	50,3	1,9	20,5	16,8	23,8	19,3	20,0	18,5	28,5	R. U. de Tanzania
Kibungo	55,4	1,2	20,8	20,1	21,4	10,9	11,6	10,3	13,7	Rwanda
Sur	24,9	2,3	5,8	4,6	6,9	6,4	6,5	6,4	15,0	Sto. Tomé/Príncipe
Matam	78,7	1,4	50,4	42,8	56,6	39,0	37,9	40,0	59,1	Senegal
Sudeste	2,1	1,8	1,0	1,2	0,8	0,6	0,4	0,8	2,7	Serbia
Región Septentrional	66,7	1,2	48,5	37,1	61,8	24,8	22,9	26,7	46,5	Sierra Leona
Centro de la región sur	72,7	1,1	57,1	39,3	68,6	57,6	48,7	65,2	94,6	Somalia
Sipaliwini	62,1	5,3	6,0	5,2	6,8	3,8	3,8	3,7	2,5	Suriname
Lubombo	16,2	1,8	5,2	5,4	5,1	4,3	4,9	3,6	6,8	Swazilandia
Khatlon	4,9	1,3	2,1	1,7	2,4	5,5	4,6	6,5	8,0	Tayikistán
Savanes	54,5	2,4	15,1	9,8	21,8	15,2	11,9	18,8	34,3	Togo
Tobago	2,1	3,3	0,6	0,6	0,6	0,2	0,2	0,3	...	Trinidad/Tobago
Este	21,4	2,7	6,0	2,1	9,9	4,3	2,3	6,3	12,3	Turquía
Nore	0,7	2,2	0,3	0,5	0,1	1,0	1,2	0,7	0,4	Ucrania
Región Septentrional	29,0	1,7	8,3	5,7	10,5	6,3	6,1	6,5	17,1	Uganda
...	...	...	4,0	5,7	2,7	4,6	5,5	3,6	12,0	Venezuela, R. B.
Delta del río Mekong	18,2	2,1	4,3	4,1	4,4	1,7	1,4	2,0	5,7	Viet Nam
Hajjah	54,4	1,9	23,6	6,7	39,8	21,1	14,3	27,9	58,2	Yemen
Región Oriental	39,5	1,9	11,5	8,9	14,0	23,1	22,9	23,4	39,9	Zambia
...	...	...	1,3	1,3	1,3	1,9	2,1	1,7	2,9	Zimbabwe

Quedarse atrás

Introducción

En todas las sociedades hay niños que corren el riesgo de quedar marginados de la enseñanza. A primera vista, sus vidas no podrían ser más diferentes. Son muy distintas, sin duda, las vivencias diarias de los que viven en barriadas urbanas miserables de Kenia, de los niños de las etnias minoritarias de Viet Nam, de una niña ciega de una familia modesta de Pakistán, o de un niño gitano de Hungría. Pero todos ellos comparten una misma situación de oportunidades limitadas de realizar su potencial, alcanzar sus sueños y construirse un futuro mejor gracias a la educación.

La estigmatización y la discriminación contribuyen también a la marginación y encierran a los niños en un círculo vicioso de bajas expectativas y escasos resultados

En la primera parte de este capítulo se definieron algunos de los grupos sociales más afectados por la marginación y se expusieron las desventajas vinculadas a la pobreza, el sexo y la pertenencia étnica. Esta segunda parte va más allá de las estadísticas, a fin de examinar los procesos y las relaciones de poder que reducen las oportunidades. El examen se centra sobre todo en los niños de los países en desarrollo en edad de cursar la enseñanza primaria, sin olvidar que las experiencias de la primera infancia obran en perjuicio de muchos de ellos, incluso antes de que empiecen a ir a la escuela, y que la marginación educativa continúa en la edad adulta (véase el Capítulo 2).

La tarea de desenmarañar los hilos que forman la urdimbre de la marginación educativa puede resultar difícil, porque hay muchos factores en juego. A menudo la pobreza impide a las familias costear los estudios de sus hijos y obliga a los niños a abandonar la escuela y a trabajar. El sexo del niño y los bajos ingresos de sus familia pueden combinarse para generar una marginación menos evidente y más difícil de evaluar que la pobreza, pero no por eso menos nociva. La escasa importancia que se concede a la educación de las niñas hace que sean a menudo las últimas en ser enviadas a la escuela y las primeras obligadas a abandonarla, cuando la pobreza se deja sentir. Las actitudes y los usos culturales, la estigmatización y la discriminación contribuyen también a la marginación y encierran a los niños en un círculo vicioso de bajas expectativas y escasos resultados. Además, muchos de los procesos que desembocan en la marginación educativa se originan en relaciones de poder muy arraigadas, que perpetúan las desventajas relacionadas con la pobreza y el sexo, así como las desigualdades padecidas por determinados grupos sociales.

La interacción opera en un doble sentido. La marginación educativa es la consecuencia, en parte, de la exclusión en otros ámbitos. Pero, a su vez, es también una causa de marginación adicional. Aunque los sistemas educativos tienen la posibilidad de atenuar la desventaja social, a menudo ocurre que no utilizan ese potencial o que agravan de hecho los problemas subyacentes. Como muestra esta parte del capítulo, las acciones y omisiones en materia de política educativa pueden impedir que los marginados accedan a una enseñanza de calidad y reforzar así las desigualdades sociales.

La interacción entre la marginación educativa y las modalidades más amplias de exclusión social no se ajusta a una pauta general. El contexto nacional y regional tiene importancia, como también la tiene el tipo específico de desventaja que los niños padecen. Aun así, hay temas recurrentes que surgen en contextos y experiencias diferentes. En esta parte del capítulo se examinan esos temas y se definen los factores mundiales que alimentan las formas locales de marginación expuestas en la primera parte. En la primera sección se analiza la pobreza en cuanto obstáculo que perpetúa la desventaja educativa, obligando a los niños a trabajar. En la segunda, se examina la cuestión de la marginación determinada por la pertenencia a un grupo social y se exponen las vías a través de las cuales la pertenencia étnica, el idioma, la estigmatización y la pobreza suelen combinarse para crear círculos viciosos de bajas expectativas y escasos resultados académicos. En la tercera sección se estudian los factores relacionados específicamente con el lugar de domicilio, que inciden en los medios de subsistencia, y se hace hincapié en los problemas que afrontan los vecinos de las barriadas urbanas miserables, las comunidades rurales de zonas apartadas y los habitantes de las regiones que han sido escenarios de conflictos armados. La cuarta sección está dedicada al examen de la discapacidad y la quinta al VIH y el sida, dos cuestiones que tienen repercusiones considerables en la educación.

La pobreza y el trabajo infantil

La pobreza del hogar es uno de los factores más poderosos y persistentes entre los que contribuyen a la marginación educativa. Los mecanismos de transmisión son harto conocidos. Las familias pobres disponen de menos recursos para invertir en la educación de sus hijos, la salud y otros elementos de bienestar. La pobreza es también una fuente de vulnerabilidad. Cuando los pobres son víctimas de graves reveses económicos, sequías o problemas de salud, a menudo carecen de recursos para afrontarlos sin reducir el gasto en ámbitos esenciales, como la escolarización de los hijos por ejemplo. La educación puede obrar como un potente

catalizador para romper los ciclos de pobreza. Pero la pobreza en sí misma constituye una severa limitación de oportunidades en materia de educación y contribuye a la transmisión de la desventaja de una generación a otra.

Las tendencias mundiales de la pobreza: un balance desigual

La envergadura misma del fenómeno de la pobreza en el mundo lo convierte en un obstáculo formidable para la Educación para Todos. En 2005, casi 1.400 millones de personas vivían con menos de 1,25 dólares al día. Más de la mitad de la población del África Subsahariana y el 40% de la de Asia meridional viven por debajo de este umbral de pobreza extrema. Muchos otros millones lo sobrepasan apenas y sobreviven con menos de dos dólares diarios, lo que los hace sumamente vulnerables a la pobreza aguda (Gráfico 3.22).

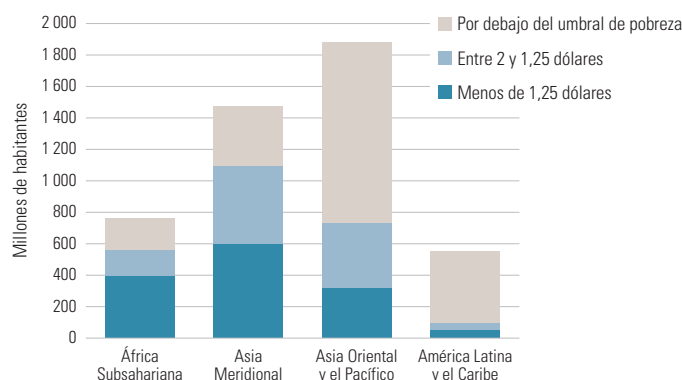
Las cifras mundiales expuestas en conjunto pueden ocultar la profundidad del problema. El nivel medio de consumo diario de un pobre en el África Subsahariana es de 73 céntimos de dólar, una suma que no ha cambiado en los últimos 25 años (Chen y Ravallion, 2008). La incidencia y la intensidad de la pobreza son mucho más acusadas en el África Subsahariana que en cualquier otra región. La intensidad de la pobreza es importante, porque influye en la capacidad para hacer frente a las crisis. Cuando se sobrevive con 73 céntimos de dólar al día, cualquier pérdida económica, por mínima que sea, puede acarrear consecuencias catastróficas para la nutrición, la salud y la escolarización.

La buena noticia es que, en el mundo entero, el número de personas que viven en la pobreza extrema está disminuyendo. Esta reducción se debe sobre todo al sólido crecimiento económico del Asia Oriental, pero los avances en la mayoría de las otras regiones –en particular el África Subsahariana– han sido mucho menos alentadores. La mala noticia es que el efecto combinado del aumento de los precios de los alimentos y la crisis financiera mundial ha frenado el ritmo de disminución de la pobreza. En 2009, podría haber por debajo del umbral de pobreza entre 55 y 100 millones más de lo que se había previsto antes de la crisis. Según las proyecciones actuales de crecimiento económico, ese mismo año el número de seres humanos que viven en la pobreza extrema podría aumentar en más de la mitad de los países en desarrollo (Banco Mundial, 2009k).

En los países desarrollados, las tendencias de la pobreza constituyen también un motivo de preocupación. Los datos recopilados por la OCDE indican que son los niños los que padecen más desmesuradamente la desventaja de la pobreza

Gráfico 3.22: Descripción de la pobreza en el mundo

Grupo de indicadores de pobreza, por región (2005)



Población que vive con menos de 1,25 dólares diarios

	África Subsahariana	Asia Meridional	Asia Oriental y el Pacífico	América Latina y el Caribe
Incidencia de la pobreza (en %)	51	40	17	8
Promedio de consumo (en dólares de 2005)	0,73	0,93	0,95	0,77

Notas: La "incidencia de la pobreza" es la proporción de la población cuyo gasto en consumo es inferior a 1,25 dólares diarios, al tipo de cambio de 2005. El "consumo medio" es el promedio de gasto diario en consumo de los que viven por debajo del umbral de la pobreza.

Fuente: Chen y Ravallion (2008).

de sus familias, que afecta a un 12% de ellos⁴. Tan inquietante como esta cifra es la tendencia subyacente. Durante un decenio de crecimiento económico constante, hasta mediados de los años 2000, los índices de pobreza infantil aumentaron al mismo tiempo que las desigualdades de ingresos. El incremento del desempleo, producto de la crisis financiera, va a causar probablemente un rápido aumento de la pobreza infantil en 2009 y 2010 (véase el Capítulo 1). El peligro radica en que este incremento de la pobreza que afecta a los niños pueda generar a su vez más desigualdades en la educación.

Los efectos de la pobreza repercuten en la educación

La educación puede ayudar a que las personas escapen de la pobreza, al aumentar la productividad y facilitar la obtención de empleo y créditos. A la inversa, los bajos índices de instrucción están estrechamente vinculados a altos niveles de pobreza. Los datos indican, pues, la existencia de un ciclo negativo en el que la pobreza genera desventajas educativas y éstas, a su vez, perpetúan la pobreza. ¿Pero cuál es el motor de ese ciclo?

La incapacidad de los hogares pobres para hacer frente a la inversión en educación es un factor importante. En muchos países, los padres tienen que gastar una elevada proporción de sus ingresos para mandar a los hijos a la escuela. Ese gasto comprende los derechos de escolaridad oficiales, las cargas extraoficiales y oficiosas abonadas para

Para los pobres del África Subsahariana, cualquier pérdida económica, por mínima que sea, puede acarrear consecuencias catastróficas para la nutrición, la salud y la escolarización

4. La OCDE define la pobreza como el hecho de vivir en un hogar con un ingreso disponible ajustado al tamaño del hogar [equivalized household disposable income] que es inferior a la mitad del ingreso medio del conjunto de la población [OCDE, 2009g].

A menudo, las familias pobres se declaran incapaces de pagar por la educación de sus hijos, incluso en países donde supuestamente la enseñanza primaria es gratuita

complementar el salario de los docentes y otros costos, y los pagos por concepto de uniformes y libros de texto.

En las familias pobres, el gasto en la escolarización de los hijos compite con otras necesidades básicas, como la atención médica y sanitaria y la alimentación. Un estudio realizado en cuatro barriadas urbanas miserables de Bangladesh ilustra las dimensiones de la carga financiera de la educación. Para el promedio de las familias de esos barrios, el gasto en educación representaba el 10% de sus ingresos, por cada niño que iba a la escuela, proporción que aumentaba al 20% en el quintil de familias más pobres. El gasto mensual medio por niño de estas familias se cifraba aproximadamente dos dólares, mientras que el ingreso familiar medio ascendía a algo menos de 12 dólares mensuales. Globalmente, el capítulo de gastos más oneroso lo constituían las clases particulares, que muchas familias consideraban necesarias para que sus hijos pudieran progresar en la escuela. (Cameron, 2008).

La supresión de los derechos de escolaridad oficiales puede contribuir a reducir los obstáculos económicos con que tropiezan las familias más pobres. Entre 1999 y 2007, catorce países, en su mayoría del África Subsahariana, declararon que habían abolido el pago de esos derechos. La adopción de esta medida trajo consigo un rápido aumento de la escolarización en muchos países, entre otros Kenia, Uganda y la República Unida de Tanzania (UNESCO, 2007). En un estudio realizado en Burundi en 2006, inmediatamente después de la supresión de los derechos, más del 40% de las familias pobres declararon que sus hijos no habrían podido ir a la escuela si se hubieran suprimido. Estos datos son coherentes con los resultados de trabajos de investigación que han señalado que, antes de la abolición de los derechos, la tercera parte de los niños de las familias más pobres no estaban escolarizados porque sus padres no podían sufragar ese gasto (Banco Mundial y Gobierno de Burundi, 2008).

A menudo, las familias pobres se declaran incapaces de pagar por la educación de sus hijos, incluso en países donde supuestamente la enseñanza primaria es gratuita. En Camboya, el costo es uno de los motivos que más se mencionan para explicar el hecho de que los niños estén sin escolarizar, aunque en este país no existen tasas oficiales (Banco Mundial, 2006a). En Malawi y Uganda, donde el pago de derechos fue suprimido hace más de una década, aumentó el número de niños de hogares pobres que ingresaron en la escuela. Pero en ambos países la mitad de las familias cuyos hijos han abandonado los estudios

afirman que esto se debe principalmente a la escasez de dinero (Banco Mundial, 2006h, 2007c). En una encuesta realizada en los barrios más miserables de Nueva Delhi, las dificultades financieras resultaron ser la razón primordial de que los niños en edad de ir a la escuela no estuvieran escolarizados o hubiesen abandonado los estudios, aun cuando la educación es gratuita en teoría (Tsujita, 2009).

¿Por qué la supresión de los derechos de escolaridad no ha logrado erradicar los obstáculos? En algunos casos, porque la legislación que los abolió esos costos sólo se ha aplicado parcialmente. En la República Democrática Popular Lao, el abono de tasas de matrícula están oficialmente prohibidas, pero la mitad de las escuelas siguen cobrándolas (Banco Mundial, 2006c). La política de gratuidad de la enseñanza primaria aplicada en Indonesia desde 2005 ofrece incentivos para que las escuelas supriman las tasas, pero les da la posibilidad de no hacerlo (Banco Mundial, 2006b). Otro problema es que las tasas oficiales sólo constituyen una fracción del costo de la educación. En muchos casos, los padres también tienen que comprar uniformes y libros de texto. En Sierra Leona, el costo de los uniformes es tan elevado como el de las tasas de matrícula, con lo cual se duplica el gasto (Banco Mundial, 2007b). Las familias pobres de Nigeria ya no tienen que pagar los gastos de matrícula, pero los libros y uniformes les cuestan ahora más de lo que antes pagaban por las tasas (Lincove, 2009)⁵.

La reducción de los costos no es una estrategia aislada. Como todos los padres, los cabezas de familias pobres también toman en cuenta la calidad de la enseñanza impartida. En algunos países, la supresión de las tasas oficiales ha provocado un deterioro de la calidad, ya que ha hecho aumentar el número de alumnos en las aulas y ha ejercido mayor presión sobre las infraestructuras escolares. Para evitar problemas de este tipo, los gobiernos tienen que asumir la responsabilidad de mantener el nivel de los recursos educativos aumentando el gasto público y aplicando gradualmente reformas, de manera que crezca también la oferta de docentes, aulas y material didáctico (Banco Mundial y UNICEF, 2009).

Las actitudes sociales condicionan en grado sumo los efectos de la pobreza. La importancia que los padres asignan a la educación de sus hijos incide inevitablemente en la perspectiva de asistir a la escuela. Para las niñas de etnia hausa del norte de Nigeria, el escaso valor que muchos adultos atribuyen a su educación constituye un poderoso vector de marginación (Recuadro 3.4).

5. El costo de los uniformes aumenta considerablemente cuando los alumnos pasan de la enseñanza primaria a la secundaria. Un examen de la oferta de manuales escolares realizado en el África subsahariana reveló que en 11 países su costo corría enteramente a cargo de los padres y que, después de las tasas de matrícula, era el gasto más importante del presupuesto familiar (Read y otros, 2008).

Recuadro 3.4: Las niñas de etnia hausa de Nigeria septentrional, desfavorecidas en materia de educación

En cualquier escala internacional de clasificación de las oportunidades educativas, las niñas de la etnia hausa del Norte de Nigeria ocuparían uno de los últimos lugares. En 2003, la mitad de las niñas del Estado de Kano en edad de cursar la enseñanza primaria estaban sin escolarizar y en el Estado de Jigawa la cifra alcanzaba el 89%. El hecho de ser pobre y vivir en una zona rural multiplica la desventaja: en esta categoría, más del 90% de las jóvenes hausa de 17 a 22 años habían recibido menos de dos años de instrucción escolar.

Los Estados septentrionales como Jigawa, Kaduna y Kano figuran entre los más pobres del país. Los datos indican que la penuria del hogar afecta en particular a la educación de las niñas, porque la pobreza se combina con las prácticas, creencias y actitudes sociales y culturales.

Algunos padres otorgan poca importancia a la educación de sus hijas. Como ha señalado un investigador: “Desde que nace, la niña puede ser vista como una huésped costosa en su propio hogar. Es probable que su escolarización se considere una pérdida de tiempo y dinero, y que en la casa se le adiestre celosamente para que llegue a tener muchos hijos y para ser una fuente gratuita de mano de obra” (Rufa'i, 2006, pág.86).

Las niñas hausas que van a la escuela suelen hacerlo a una edad tardía. Alrededor de la cuarta parte de las niñas de edades comprendidas entre 6 y 14 años que asistían a clase en Kano y Kaduna tenían una edad superior a la habitual en el grado correspondiente. Para complicar el problema, el matrimonio a los 14 años suele ser común y por lo general marca el final de la instrucción escolar.

En el Norte de Nigeria predomina la religión musulmana. Muchos padres envían a sus hijas a escuelas islámicas por desconfianza hacia la enseñanza pública general, por preocupaciones acerca de la calidad de las escuelas del gobierno o de la distancia a la que se encuentran, o por temor al acoso sexual que las muchachas pueden padecer en la escuela o durante el trayecto a ésta. Pero la calidad de las escuelas islámicas es muy variable y la instrucción que muchas niñas reciben en ellas es a la vez limitada y efímera.

La experiencia de las niñas hausa es un ejemplo de algunos de los problemas más generales que es preciso afrontar en la tarea de llegar a quienes padecen de marginación educativa. Hay medidas políticas susceptibles de cambiar la situación, tales como la construcción de escuelas en zonas más próximas a las comunidades, la supresión de los derechos de escolaridad extraoficiales, la incorporación al sistema educativo gubernamental de las escuelas islámicas que cumplan con los criterios de calidad exigidos y la mejora de la calidad mediante una mejor capacitación de los docentes. Pero en la región septentrional de Nigeria los obstáculos más tenaces que estorban la educación de las niñas suelen estar arraigados en las actitudes y prácticas de los padres y la comunidad relativas al reparto de funciones entre los sexos. Para eliminar esos obstáculos es preciso aplicar políticas educativas más justas, que comprendan incentivos amplios para la educación de las niñas, con el respaldo de un diálogo político y social orientado a cambiar los comportamientos.

Fuentes: Rufa'i (2006); Akyeampong y otros (2009); UNESCO-DME (2009).

“Cuando mi hijo va a la escuela... tengo que comprarle el uniforme, de modo que el dinero se gasta y al mismo tiempo deja de entrar [...] La escuela sale muy cara”

Un padre, Nigeria

Los reveses económicos súbitos pueden arruinar la educación

Aunque está ampliamente admitido que la pobreza es un obstáculo para la oportunidad educativa, la vulnerabilidad ha recibido mucha menos atención. Una de las características de la condición de pobre es que los medios de vida precarios entrañan un riesgo muy alto de inseguridad. Con frecuencia, las familias más pobres no logran proteger la escolarización de sus hijos de choques externos como las sequías, las inundaciones o las recesiones económicas. Esas familias viven a menudo en un medio hostil y apenas tienen tierras, ganados, ahorros y acceso al crédito para hacer frente a los tiempos difíciles. En las zonas urbanas, los más pobres suelen trabajar en el sector informal, a cambio de salarios bajos y con escasa seguridad en el empleo.

Los trabajos de investigación internacionales sobre las crisis económicas y los acontecimientos climáticos del pasado indican que las repercusiones en la escolarización tienden a ser más acusadas en las naciones de ingresos bajos que en las de ingresos medios (Ferreira y Schady, 2008). Es más probable que los niños de las familias más pobres sufran las consecuencias adversas en su educación, su salud y su nutrición. Este riesgo se añade a la amenaza de que la pobreza se perpetúe de una generación a otra.

Los reveses de origen externo pueden acarrear consecuencias negativas directas y duraderas para la educación. Las sequías que han assolado el África Subsahariana han tenido efectos considerables en las tasas de escolarización y los años de escolaridad (Alderman y otros, 2006; Ferreira y Schady, 2008). En Zambia, más de un tercio de los niños de 7 a

14 años de edad son de familias que sufrieron, de uno u otro modo, un revés económico en 2005. Los reveses que acarrearón la pérdida y destrucción de propiedades fueron particularmente dañinos para la educación, ya que hicieron aumentar en un 14% la probabilidad de que los niños de las familias de ingresos bajos tuvieran que trabajar a jornada completa (Understanding Children's Work, 2009). En Indonesia, la crisis financiera de 1997 causó una reducción importante de la escolarización de los niños en edad de cursar, en particular los de los hogares más pobres (Thomas y otros, 2004).

Otras consecuencias de esos sucesos pueden ser menos inmediatas. Por ejemplo, la desnutrición que padecen los niños de las familias pobres no sólo puede reducir la asistencia a clase, sino también afectar el desarrollo cognitivo, la capacidad de aprendizaje y las posibilidades de obtener más ingresos. Cuando los niños nacen en un año de sequía o padecen de desnutrición en la primera infancia, los efectos pueden manifestarse diez años después tanto en su estado de salud y de nutrición como en sus resultados académicos (Alderman y otros, 2006; Alderman y otros, 2009). En Etiopía, los niños nacidos el año en que la sequía azotó su región tienen un 41% más de probabilidades de ser raquíticos a los cinco años de edad, que los nacidos en un año de precipitaciones normales (PNUD, 2007). Los súbitos reveses económicos pueden sumir a las familias en una pobreza de larga duración. En un estudio realizado en Indonesia se llegó a la conclusión de que casi la mitad de la pobreza observada en 2002 podía atribuirse a la recesión de 1997, aun cuando la recuperación económica ya estaba muy avanzada (Ravallion, 2008). Las desigualdades arraigadas entre los sexos suelen ser la causa de que las niñas lleven la peor parte en los reveses económicos. Por ejemplo, en las zonas rurales de Pakistán las pérdidas económicas imprevistas redujeron la posibilidad de que las muchachas fueran a la escuela, pero no ocurrió lo mismo con los varones (Lewis y Lockheed, 2007). De igual modo, la pérdida de la cosecha en Uganda causó una disminución importante de la escolarización y las puntuaciones de las niñas, pero su repercusión en los varones fue mucho menor (Björkman, 2005).

La crisis económica actual, junto con la subida del precio de los alimentos y combustibles, ha aumentado la vulnerabilidad que va unida a la pobreza. Aún es demasiado pronto para evaluar con precisión sus efectos sobre la educación. Una encuesta realizada en Bangladesh reveló que el rápido aumento de los precios de los alimentos en 2007 y 2008 había obligado a la mitad de las familias pobres entrevistadas a sacar a sus hijos de la escuela como medida de ahorro (Raihan, 2009).

Como señala el Capítulo 1, en otros países también se observaron disminuciones de la escolarización y un aumento del absentismo. Por ejemplo, en Kenya y Zambia, la pobreza vinculada a la crisis ha hecho que algunos niños padezcan hambre y estén demasiado débiles para caminar hasta la escuela. La deserción escolar ha aumentado debido a la incapacidad de sufragar el costo de los estudios y la necesidad de contar con el trabajo infantil (Hossain y otros, 2009). En general, hay razones para temer que una combinación de un escaso crecimiento económico, un aumento del desempleo, una disminución de las remesas y un ritmo más lento de reducción de la pobreza aumentará la presión ejercida sobre las familias más pobres, con efectos potencialmente nocivos para la educación (véase el Capítulo 1).

El trabajo infantil sigue siendo un obstáculo para la educación

El trabajo infantil es un obstáculo muy arraigado que afronta la Educación para Todos. La pobreza en el hogar obliga a millones de niños a abandonar los estudios y buscar un empleo remunerado o realizar tareas domésticas. Así ocurre, en particular, con las muchachas más jóvenes.

En 2004 la Organización Internacional del Trabajo calculó que había unos 166 millones de niños trabajadores, de edades comprendidas entre 5 y 14 años (Hagemann y otros, 2006). No todos los menores que trabajan están sin escolarizar. La mayoría de ellos combinan los estudios con el empleo, aunque a menudo esto redunde en perjuicio de la educación. Algunos trabajan porque sus padres no tienen medios suficientes para mandarlos a la escuela. Otros lo hacen para ayudar a la familia a llegar a fines de mes o porque ésta necesita el aporte de su trabajo. Es esencial llegar a comprender la interacción entre la desventaja educativa y el trabajo infantil, no sólo para la educación, sino también para el bienestar del niño y los esfuerzos nacionales encaminados a reducir la pobreza en general.

El trabajo infantil abarca desde la labor de las niñas pequeñas que van con sus madres a buscar agua y leña hasta la de los niños que pastorean el ganado y realizan tareas remuneradas, e incluso a tipos de trabajos más peligrosos. Las peores modalidades de trabajo infantil constituyen una causa directa de marginación educativa. Más de la mitad de los niños que trabajaban en 2004 lo hacían en labores arriesgadas por las condiciones en que las desempeñaban, los largos horarios exigidos o la utilización de maquinaria peligrosa (Blanco Allais y Quinn, 2009)⁶. A esos niños se les puede ver cada día revolviendo en los basureros de Manila, trabajando en la construcción en Nueva Delhi o

Según una encuesta, en Bangladesh el rápido aumento de los precios de los alimentos en 2007 y 2008 obligó a la mitad de las familias pobres entrevistadas a sacar a sus hijos de la escuela

6. La Organización Internacional del Trabajo define el trabajo infantil peligroso como el trabajo que, por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo, puede dañar la salud, la seguridad o la moralidad de los niños, o incluso causar la muerte, una lesión o una enfermedad.

vendiendo periódicos en las calles de Haití. Además, se les fuerza a ejercer otras formas menos visibles de trabajo, como la prostitución.

El grado en el que los niños combinan el trabajo y la escuela varía según el país. No hay un tope horario máximo de referencia, pero es poco probable que los menores que trabajan 30 horas o más a la semana puedan asistir a la escuela (Edmonds, 2007) (Recuadro 3.5). Además, no debe creerse que la capacidad para combinar el trabajo y los estudios favorece el aprendizaje. Los datos recopilados en 11 países de América Latina indican que esa combinación redundaba en perjuicio de los resultados educativos (Gunnarsson y otros, 2006). En cada uno de esos países, los niños trabajadores obtuvieron notas significativamente inferiores en los exámenes de lenguaje y matemáticas, que tuvieron en cuenta las condiciones de la escuela y el hogar. Incluso un nivel moderado de trabajo infantil en edades tempranas tuvo consecuencias adversas para

la capacidad cognitiva, y el trabajo permanente resultó ser el más nocivo de todos (Gunnarsson y otros, 2006; Sánchez y otros, 2009).

La pobreza influye directamente en los perfiles del trabajo infantil. Los niños más pobres tienen más probabilidades de trabajar fuera del hogar que sus coetáneos de familias más acomodadas y menos posibilidades de combinar el empleo con la escuela (Blanco Allais y Quinn, 2009). En Zambia, los niños de los hogares del quintil más desfavorecido de la escala de ingresos tienen más probabilidades no sólo de trabajar, sino también de hacerlo en condiciones laborales peligrosas (Understanding Children's Work, 2009).

En las zonas urbanas, muchos niños trabajadores viven en la calle, ya sea con padres indigentes o con otros menores. Esos niños sufren modalidades especialmente graves de marginación educativa. Un estudio realizado en siete ciudades de Pakistán

Los datos recopilados en América Latina indican que la combinación de trabajo y estudio redundaba en perjuicio de los resultados educativos de los niños

Recuadro 3.5: Niños de Malí y Zambia: entre el trabajo y la asistencia a la escuela

El trabajo infantil es la regla y no la excepción en Malí y Zambia. Muchos niños de ambos países trabajan más horas al día que el adulto medio de los países ricos, con el consiguiente perjuicio para su formación escolar. Sin embargo, las consecuencias varían en magnitud y gravedad.

En 2005, alrededor de la mitad de los niños de 7 a 14 años de edad trabajaban en Malí y Zambia, sobre todo en las zonas rurales. Según las informaciones, una proporción alarmante de ellos –cerca del 80% en ambos países– realizaba tareas peligrosas.

Estas cifras generales y comparables escondían variaciones complejas en el reparto entre la escuela y el trabajo. Mientras que en Zambia la mayoría de los niños que trabajaban combinaban ambas actividades, en Malí cerca de la tercera parte de ellos no iba al colegio y apenas un 20% combinaba ambas tareas (Gráfico 3.23). La diferencia se explica en parte por el tiempo medio dedicado al trabajo. Los niños de Malí

trabajaban 37 horas semanales por término medio, mientras que los de Zambia lo hacían durante 24 horas.

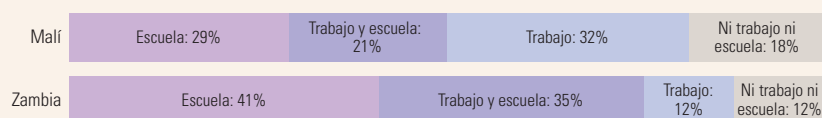
Estos niños que trabajan asisten menos a clase en todos los grupos de edad, en particular en Malí. Las diferencias en cuanto a la presencia en las aulas son relativamente pequeñas en Zambia hasta la edad de 13 ó 14 años, lo que apunta de nuevo a que en Malí los alumnos dedican más tiempo al trabajo, en detrimento de la escuela.

¿Por qué el trabajo infantil en Zambia parece más compatible con la enseñanza? Al parecer, en Malí algunos niños que trabajan –en particular los que desempeñan tareas que limitan el margen para combinar la escuela y el empleo, como las tareas domésticas o el trabajo en manufacturas– tienen que afrontar desventajas especialmente graves. La pobreza en Malí es más profunda y extensa que en Zambia, y también se dan existen mayores

desigualdades entre los sexos en la enseñanza. Otros factores vinculados al centro docente, como la distancia a la escuela, la duración del día lectivo y la flexibilidad del calendario escolar, podrían influir también significativamente.

Gráfico 3.23: Escuela y trabajo: perfiles variables

Esquemas variables de participación en una actividad económica y escolarización de los niños de 7 a 14 años de edad en Malí y Zambia (2005)



Nota: En el trabajo no se incluyen las tareas domésticas.

Fuentes: Understanding Children's Work (2009), sobre la base de los datos de la Encuesta Nacional sobre el Trabajo Infantil de Malí (2005) y la Encuesta sobre la Mano de Obra de Zambia (2005).

Fuente: Understanding Children's Work (2009).

reveló que menos del 5% de los niños de la calle había finalizado la enseñanza primaria (Tufail, 2005). Una encuesta que se llevó a cabo en Bangladesh llegó a la conclusión de que apenas el 8% de los niños de la calle asistía a clases en ese momento y sólo un 14% había terminado el tercer grado de la enseñanza primaria (Fundación para la Investigación de la Planificación y el Desarrollo de la Educación, 2003).

El trabajo infantil en las zonas rurales suele ser menos visible, pero no menos corriente ni perjudicial. Una encuesta realizada en 2007 entre los niños que trabajaban en las plantaciones de cacao de la Côte d'Ivoire y de Ghana reveló casos sorprendentes de menores que fumigaban con pesticidas tóxicos, faenaban a temperaturas muy altas y utilizaban herramientas peligrosas. En Côte d'Ivoire, muchos de esos niños trabajadores habían sido traídos a la fuerza de Burkina Faso y Malí, en condiciones de semiesclavitud (Payson Center for International Development, 2008). La Côte d'Ivoire y Ghana han promulgado leyes para suprimir esas prácticas (World Cocoa Foundation, 2009), pero la eficacia de la acción nacional y la cooperación regional sigue siendo un motivo de preocupación. Por lo general, los gobiernos prefieren aprobar declaraciones en las que se condena el trabajo infantil antes que abordar las causas profundas del problema.

El trabajo infantil suele ampliar la desventaja vinculada al sexo que va unida a la pobreza. Un rasgo común a muchos países que presentan grandes desigualdades entre los sexos en materia de educación es la enorme carga de labores domésticas que recae sobre las niñas. En la República Democrática Popular Lao, tanto entre la población urbana como la rural, el promedio del tiempo de asistencia a la escuela disminuye en función de la pobreza y las muchachas de las familias pobres asisten menos a clases que los varones. Las niñas de familias pobres pasan, por término medio, algo más de dos horas en el aula y cinco horas trabajando. Los niños pasan un poco más de tiempo que las muchachas desempeñando empleos remunerados, mientras que éstas dedican dos veces más tiempo que los varones a las tareas del hogar (King y Van de Walle, 2007). El resultado es que las muchachas de los hogares más pobres tienen menos probabilidades que los varones de combinar la escuela y el trabajo, y corren un riesgo mayor de no ir a la escuela (Hallman y otros, 2007).

Los reveses económicos pueden fomentar el trabajo infantil. La pérdida de la cosecha, el súbito aumento de los gastos médicos de la familia o el desempleo de los padres pueden obligar a los niños a abandonar la escuela y buscar un empleo

remunerado. En la región de Kagera, en la República Unida de Tanzania, los reveses económicos esporádicos causados por la pérdida de las cosechas aumentaron en un 30% el número de horas de trabajo de los niños de 7 a 15 años de edad y redujeron la asistencia a clase en un 20% (Beegle y otros, 2006). Este ejemplo pone de manifiesto la interacción entre la vulnerabilidad y la desventaja en la enseñanza. Las familias que disponen de escasa capacidad para hacer frente a los imprevistos pueden verse obligadas a sacrificar el bienestar de los hijos a largo plazo en aras de la supervivencia inmediata.

El trabajo infantil plantea a los encargados de formular políticas problemas de vasto alcance. La empresa de prevenir la marginación educativa evitándoles a los niños que tengan que trabajar exige no sólo una legislación más eficaz, sino también incentivos económicos orientados a mantener a los menores en la escuela.

Desventajas vinculadas a la pertenencia a un grupo

El principio de la Educación para Todos se basa en los derechos humanos y en la igualdad de todos los ciudadanos, que no tolera distinciones por motivos de raza, idioma, cultura o pertenencia étnica. Sin embargo, las identidades de grupo figuran entre las líneas de falla más profundas que afectan a la educación. En muchos países, los hijos de padres que pertenecen a una minoría étnica o lingüística, un grupo racial determinado o una casta inferior, ingresan en la escuela con pocas perspectivas de éxito, salen de ella con menos instrucción y obtienen resultados inferiores a los de los niños que no padecen esas desventajas.

Los procesos que llevan a la marginación por pertenecer a un determinado grupo social no se prestan a una generalización, pero comprenden discriminaciones, estigmatizaciones y exclusiones sociales, formales e informales, vinculadas a relaciones de poder de índole social, económica y política. Muchos de esos procesos tienen hondas raíces históricas en la esclavitud, la expoliación y el sometimiento. Las situaciones padecidas por los quichés de Guatemala, los aborígenes de Australia, los parias de la India o los kurdos de Turquía son el resultado de historias muy complejas y se perpetúan con estructuras distintas. Pero hay elementos comunes reveladores entre todos los grupos marginados: altos niveles de discriminación social, menores oportunidades de empleo, derechos restringidos y perspectivas limitadas de movilidad social y económica. Con demasiada frecuencia la escuela refuerza y perpetúa su marginación.

La pérdida de la cosecha, el súbito aumento de los gastos médicos de la familia o el desempleo de los padres pueden obligar a los niños a abandonar la escuela y buscar un empleo

La penuria social y la marginación educativa

La marginación padecida por pertenecer a un determinado grupo obedece a múltiples factores. Algunos de ellos, como la raza, la pertenencia étnica y el idioma, están estrechamente vinculados a la identidad cultural del grupo en cuestión y a la experiencia de la discriminación social. Otros factores se relacionan con la pobreza, el estado de salud y circunstancias sociales de índole más general. Las fronteras entre estas causas subyacentes de desventaja suelen ser borrosas. Por ejemplo, la pertenencia étnica y el idioma son a menudo las dos caras de la misma moneda, y las minorías étnicas o lingüísticas pueden padecer además de una gran pobreza. Lo que resulta evidente al examinar los datos expuestos en la primera parte de este capítulo es que la identidad de grupo suele ser una faceta de una "exclusión múltiple" que incide de manera significativa en la participación en el sistema educativo y los resultados escolares (Lewis y Lockheed, 2007).

La situación de los grupos indígenas de América Latina ilustra cabalmente las múltiples dimensiones de la penuria. Los pueblos indígenas –y dentro de ellos las mujeres y los niños, en particular– disponen de menos acceso a los servicios básicos de atención médica y sanitaria. También tienen mayores probabilidades de padecer problemas de nutrición. En Ecuador y Guatemala, cerca del 60% de los niños indígenas menores de cinco años están malnutridos, cifra que representa casi el doble del promedio nacional (Larrea y Montenegro Torres, 2006; Shapiro, 2006). En Ecuador, las mujeres que no pertenecen a un grupo indígena tienen tres veces más probabilidades de recibir cuidados prenatales y de contar con una comadrona en el momento del parto (Larrea y Montenegro Torres, 2006). El hecho de pertenecer a una etnia indígena aumenta entre un 11% y un 30% la probabilidad de ser pobre, según el país de que se trate (Hall y Patrinos, 2006).

La pobreza amplifica los obstáculos con que tropiezan los niños indígenas, en particular las niñas. En Guatemala, las muchachas de familias indígenas sumamente pobres empiezan a ir a la escuela, por término medio, 1,2 años más tarde que las de hogares más acomodados y corren un riesgo mucho mayor de abandonar los estudios. Los muchachos y varones de etnia maya del grupo etario de siete a 12 años, tienen dos veces más probabilidades de combinar el trabajo y la escuela que los demás niños. En lo que respecta a las muchachas indígenas sin escolarizar, los padres aducen la falta de dinero y las labores domésticas como razones principales de que no asistan a la escuela (Hallman y otros, 2007).

El caso de los pueblos indígenas de América Latina atrae la atención sobre la interacción que se da entre la marginación educativa y el desempleo. En el último decenio, algunos de ellos han acortado la diferencia que los separaba de la mayoría de la población en lo referente al número de años de escolaridad. Pero las mejoras en materia de educación no han potenciado las perspectivas de empleo y de salarios más altos en la misma proporción que lo han hecho para los grupos no indígenas, lo que indica que existe discriminación en el mercado laboral (Hall y Patrinos, 2006). Este hecho contribuye a explicar por qué la reducción de la pobreza ha progresado lentamente entre los pueblos indígenas, aunque se haya ampliado su acceso a la educación. A su vez, la persistencia de altos niveles de pobreza en las familias ayuda a explicar por qué el trabajo infantil, que es una causa primordial de deserción escolar, ha mostrado tendencia a disminuir más lentamente entre los grupos indígenas que entre los no indígenas.

Australia ofrece un ejemplo sorprendente de marginación extrema en medio de altos niveles de desarrollo general. Este país figura regularmente entre los cinco primeros en la clasificación del índice de desarrollo humano establecida por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Sin embargo, en 2001 se estimó que los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres, australianos todos, deberían ocupar de hecho el puesto 103 de la clasificación, por debajo de los habitantes de Filipinas y más o menos al mismo nivel que los de Viet Nam (Biddle y Mackay, 2009; Cooke y otros, 2007). Una desventaja social de esta magnitud incide inevitablemente en los resultados que los niños aborígenes obtienen en la escuela.

Las acusadas divisiones raciales que saltan a la vista en el sistema educativo de los Estados Unidos también están estrechamente vinculadas a las desigualdades sociales. Las diferencias en el aprovechamiento escolar resultan evidentes desde muy temprano. A los dos años de edad, los niños afroamericanos muestran ya, por término medio, niveles de desarrollo cognitivo inferiores (Fryer y Levitt, 2006); (Cuadro 3.4). Esa diferencia puede atribuirse directamente en parte a la pobreza y el nivel de instrucción de los padres. Otros factores decisivos son el número de libros disponibles en el hogar y el tiempo dedicado a la lectura (Ferguson, 2007). Estas desigualdades subrayan cuán importante es aplicar estrategias combinadas en el nivel preescolar, con miras a superar las desventajas que entraña la pertenencia a un grupo social determinado, según se expuso en el Capítulo 2.

El caso de los pueblos indígenas de América Latina atrae la atención sobre la interacción que se da entre la marginación educativa y el desempleo

Cuadro 3.4: Pobreza y desarrollo cognitivo de los niños pequeños según la raza, en los Estados Unidos

	Blancos	Afroamericanos	Promedio nacional
Tasa de pobreza (en %)	11	25	13
<i>Desarrollo cognitivo</i>			
Niños de dos años que dominan la comprensión de lo oído (en %)	42	30	37
Niños de dos años que dominan el vocabulario expresivo (en %)	71	56	64
Niños de cuatro años que dominan el reconocimiento de las letras (en %)	37	28	33
Niños de cuatro años: puntuación media global en matemáticas	24	21	23

Fuentes:

Tasa de pobreza: Suplemento socioeconómico anual (ASEC) de la Encuesta sobre la Población Actual (CPS) de 2008, en DeNavas-Walt y otros (2008).

Desarrollo cognitivo: Centro Nacional de Estadísticas de Educación (2009). Los datos correspondientes a los niños de dos años se copiaron en 2003-2004 y los relativos a los niños de cuatro años en 2005-2006.

Las desigualdades generales de índole social y económica que refuerzan la marginación en Viet Nam tienen importantes consecuencias para la educación. Si bien es cierto que los índices educativos de los grupos étnicos minoritarios están mejorando, todavía se sitúan muy a la zaga de los correspondientes a la población kinh. El 25% de los niños de grupos minoritarios ingresan tardíamente a la escuela, mientras que en el caso de los niños kinh ese porcentaje se cifra solamente en un 5%. Alrededor del 30% de los hogares de las minorías étnicas tienen por lo menos un niño que ha desertado la escuela primaria, lo que representa un porcentaje dos veces mayor que el observado en la mayoría kinh (Banco Mundial, 2009d). Dos de las cuatro razones principales de la deserción escolar –la imposibilidad de pagar los derechos de escolaridad y la necesidad de que el menor trabaje en casa– están directamente ligadas a la pobreza.

Condición social inferior e identidad social

La condición social inferior está intrínsecamente vinculada a la marginación. En algunas zonas del Asia Meridional, los usos ligados a la condición social del grupo suelen basarse en conceptos complejos acerca de las castas. Aunque la discriminación por pertenencia a una casta está prohibida en general por la ley, las prácticas y actitudes arraigadas suelen ser difíciles de modificar.

En la India, la Constitución de 1950 abolió la condición de paria o "intocable" y estableció medidas para compensar para la extrema desventaja social, educativa y económica derivada de esa condición. Pero, aunque se han logrado progresos en diversos ámbitos como la educación, todavía persisten hondas desigualdades basadas en el sistema de castas (Recuadro 3.6). El hecho de pertenecer a una casta o un grupo marginal reduce las probabilidades de ir a la escuela⁷. Si además la persona es de sexo femenino y vive en una zona rural, la desventaja se multiplica. En el periodo 2004-2005, tan sólo iban a la escuela el 57% de las niñas de 12 a 14 años de las zonas rurales pertenecientes a tribus catalogadas y el 66% de las pertenecientes a castas catalogadas, respectivamente, mientras que el promedio nacional se cifraba en un 80% (Gráfico 3.24).

¿En qué medida esas diferencias proceden de las desventajas inherentes a la pertenencia a una casta inferior o una tribu, o de factores generales de índole económica y social? Encontrar una respuesta a esta pregunta es fundamental para los encargados de formular políticas encaminadas a incrementar la igualdad de oportunidades. Los trabajos de investigación efectuados para este Informe contribuyen a dar una respuesta parcial (Bhalotra, 2009). Mediante el uso de los datos obtenidos en las

La limitación de oportunidades que padecen los niños gitanos en la escuela está estrechamente vinculada a la pobreza, el desempleo, la escasa calidad de la vivienda y el deficiente estado de salud

De manera similar, la limitación de oportunidades que padecen los niños gitanos en la escuela está estrechamente vinculada a la pobreza, el desempleo, la escasa calidad de la vivienda y el deficiente estado de salud. Según una encuesta, la cuarta parte de los gitanos de Europa Meridional y Oriental viven en casas vetustas. El índice de pobreza de los gitanos de Rumania es casi tres veces mayor que el promedio nacional (UNICEF, 2007a). La invisibilidad de este grupo étnico en los programas de la educación nacional refuerza su marginación: en Hungría, la mayoría de las políticas educativas no mencionan a los gitanos, que sin embargo constituyen la comunidad más desfavorecida en materia de educación (Open Society Institute, 2007).

Las altas tasas de crecimiento económico y la rápida reducción de la pobreza no suprimen automáticamente las desventajas profundamente arraigadas que padecen determinados grupos sociales. Desde principios del decenio de 1990, Viet Nam ha reducido la pobreza en dos tercios, superando con creces las metas fijadas en los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Pero, pese a estos progresos, el índice medio de pobreza entre los 10 millones de personas pertenecientes a minorías étnicas es del 52%, en comparación con el 10% que se observa en la mayoría kinh (Banco Mundial, 2009d). Las minorías muestran también peores índices de salud, nutrición, educación y acceso a los servicios básicos. Debido en parte a estas desigualdades, los beneficios del rápido crecimiento económico han llegado más lentamente a los grupos étnicos minoritarios y la brecha de la pobreza se ha ampliado con el paso del tiempo. A finales del decenio de 1990, la tasa de pobreza entre los grupos minoritarios era dos veces y media más alta que la observada entre la mayoría kinh. En 2006, era cinco veces más elevada (Baulch y otros, 2009).

7. "Scheduled castes" (castas catalogadas) es la expresión en inglés utilizada actualmente para denominar a los antiguos parias o intocables; y "scheduled tribes" (tribus catalogadas), la que se aplica a los grupos indígenas de la India. Ambas categorías figuran en un apéndice la Constitución de la India como grupos que deben ser objeto de medidas de discriminación positiva.

Recuadro 3.6: Vivir con la estigmatización: los “cazadores de ratas” de Uttar Pradesh y Bihar

“Los alumnos de casta superior nos dicen que apestanos”, dice una niña. Otra añade: “El miedo al ridículo nos impide ir a la escuela y sentarnos en los bancos con los niños de castas superiores”. Estas niñas del poblado de Khalispur, cercano a la ciudad de Varanasi, pertenecen a la comunidad de los musahar o “cazadores de ratas” del este del Estado de Uttar Pradesh (India).

En Khalispur hay una escuela primaria pública. Aunque tienen derecho a recibir un estipendio, el almuerzo escolar y un uniforme, pocas niñas de la etnia musahar acuden a la escuela. El testimonio de algunas de ellas es una prueba contundente de la influencia decisiva que ejercen las actitudes sociales en la desventaja educativa: para esas niñas, la escuela es un lugar en el que padecen marginación social, ya que la estigmatización socava su autoestima, un elemento indispensable para el aprendizaje eficaz. Otras modalidades más sutiles de discriminación refuerzan la jerarquía de las castas en el aula. “Nos obligan a sentarnos en el suelo”, dijo una niña. “Los pupitres y los bancos del aula son para los niños de las castas superiores”.

La comunidad musahar, que vive en el este de Uttar Pradesh y en Bihar, presenta altos índices de pobreza y de analfabetismo entre los adultos. Además de capturar ratas en los arrozales, los medios de subsistencia de los musahar son picar piedras y transportarlas, abastecer los hornos que fabrican ladrillos, fabricar bandejas con fibras vegetales trenzadas y realizar otras tareas que se les ofrezcan. En comparación con otros grupos de casta inferior, los musahar tienen escasa influencia política.

Según los musahar más ancianos, las políticas gubernamentales han mejorado, pero las actitudes sociales no: “Ahora admiten a nuestros hijos en la escuela y tenemos derechos legalmente reconocidos, pero la conducta de los niños de otras castas y de los maestros constituye un problema. Nuestros hijos no se atreven a ir a la escuela”.

Las entrevistas son cortesía de Sudhanshu Joshi (Marcha Mundial contra el Trabajo Infantil)

“El miedo al ridículo nos impide ir a la escuela y sentarnos en los bancos con los niños de castas superiores”

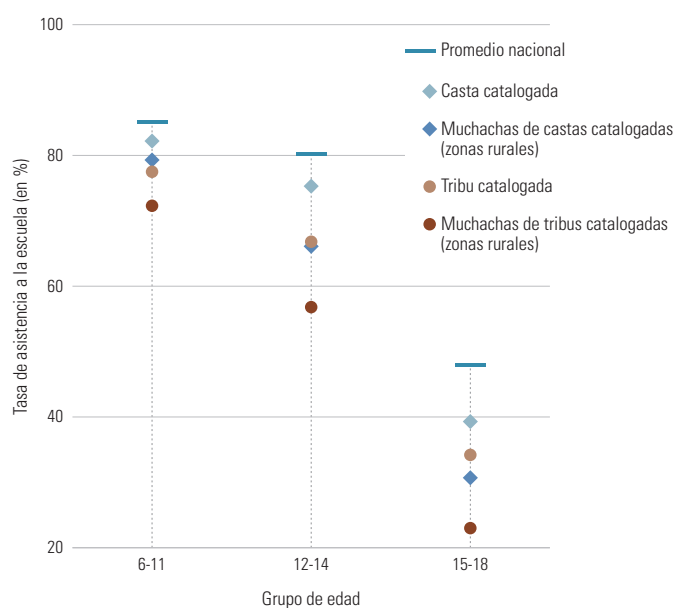
Niña musahar, India

encuestas de hogares, y teniendo en cuenta las características individuales de las familias y las personas, el estudio llegó a la conclusión de que cerca del 60% de la diferencia en la asistencia a clase observada en el caso de los niños de 6 a 14 años de castas catalogadas, podía atribuirse a las características de la familia, principalmente la pobreza y la escasa instrucción de los padres. Para los niños del mismo grupo etario pertenecientes a tribus catalogadas, esas características inflúan menos ya que sólo se les podía atribuir un 40% de la diferencia. Una conclusión aplicable a los miembros de los dos grupos catalogados es que la pobreza desempeña un papel muy importante en la perpetuación de la desventaja educativa. Pero si el componente no relacionado con la pobreza es más importante en las tribus que en las castas, eso se debe en parte al mayor peso de la discriminación social y cultural ejercida contra las primeras.

Las actitudes de la población tienen una incidencia que va más allá de la asistencia a clase. La estigmatización institucionalizada puede erosionar la confianza en sí mismo del niño y sus niveles de expectativa, con lo que se socava su potencial de aprendizaje. Un ejemplo, especialmente sorprendente, nos lo da un trabajo de investigación experimental sobre las repercusiones de la conciencia de casta en los resultados de pruebas y exámenes (Hoff y Pandey, 2004). A un grupo de niños de 11 y 12 años escogidos al azar entre una casta inferior y tres castas superiores, se les planteó una

Gráfico 3.24: En la India, las castas y tribus catalogadas siguen estando desfavorecidas en todos los niveles en la educación

Tasas de asistencia a la escuela en la India por grupo de edad, comunidad, lugar de residencia –zona rural o urbana– y sexo (2004-2005)



Notas: La tasa de asistencia de un grupo de edad determinado es la proporción de alumnos de ese grupo de edad que han señalado que frecuentaban la escuela en el momento de la realización de la encuesta. Los grupos de edad indicados corresponden grosso modo al primer ciclo de primaria, el ciclo superior de primaria y la enseñanza secundaria del sistema educativo de la India.

Fuentes: Bhalotra (2009), sobre la base de los datos de la Encuesta Nacional por Muestreo (61ª edición).

Unos 221 millones de niños del mundo en edad escolar hablan en sus hogares lenguas que no se reconocen en la enseñanza ni en los medios oficiales

serie de problemas que debían solucionar. Cuando a los participantes no se les mencionó su casta de procedencia, la pertenencia a ésta no ejerció ninguna influencia en el resultado inicial, ni tampoco en la mejora de la puntuación en la sucesiva serie de pruebas. Pero cuando se dio a conocer públicamente la casta antes de empezar el examen, las notas obtenidas por los niños de castas inferiores disminuyeron espectacularmente⁸ (Gráfico 3.25). Estos resultados ponen de manifiesto hasta qué grado la identidad social, que es producto de la historia, la cultura y las experiencias personales, puede generar hondas desventajas educativas, al incidir en las expectativas de los individuos.

La función primordial del idioma

El idioma y la pertenencia étnica están íntimamente entrelazados. Hablar una lengua determinada suele ser un elemento fundamental de la identidad personal y la pertenencia a un grupo. Al igual que una lengua de uso local puede ser un punto de referencia para los miembros de un grupo étnico, también puede ser un factor de su marginación. Las personas que no son capaces de hablar el idioma dominante de un país, pueden padecer las consecuencias de la imposibilidad de acceder a las fuentes escritas y habladas, lo que limita sus oportunidades de empleo y movilidad social (Smits y Gündüz-Hosgör, 2003; Smits y otros, 2008). Los padres que no hablan la lengua oficial en la que sus hijos reciben la instrucción escolar tienen menos oportunidades de relacionarse con los maestros y las autoridades educativas, y de ayudar a los niños en las tareas escolares. Por su parte, los alumnos pueden tropezar con dificultades para entender las explicaciones del docente, si éste no utiliza el mismo idioma que ellos hablan en el hogar. La desigualdad

de oportunidades resultante es un factor importante de marginación en los países donde la lengua y la pertenencia étnica están estrechamente vinculadas a la penuria social.

La amplitud misma de la diversidad lingüística en el mundo actual y sus consecuencias en los resultados de la educación no se han reconocido suficientemente. Existen unos 7.000 idiomas. En todas las regiones del mundo se hablan muchísimas lenguas; en el África Subsahariana hay entre 1.200 y 2.000 (Alidou y otros, 2006). Tan sólo en Camerún se usan más de 200, de las cuales 38 tienen alfabeto. En el Asia oriental, Tailandia tiene 70 idiomas y en Indonesia se conocen más de 737. Se calcula que los pueblos indígenas de América Latina hablan alrededor de 551 lenguas diferentes (Dutcher, 2004).

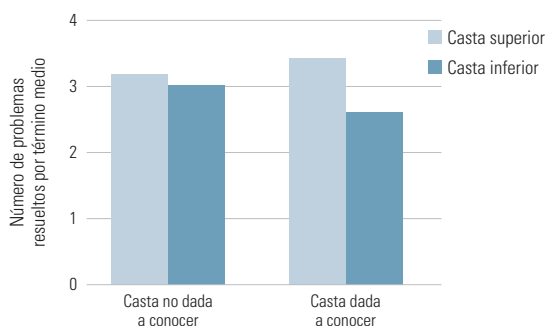
Rara vez los sistemas educativos tienen en cuenta la diversidad lingüística. En muchos países se insiste en la importancia de que los niños reciban instrucción en su lengua materna o en el idioma que hablan en el hogar. Sin embargo, unos 221 millones de niños del mundo en edad escolar hablan en sus hogares lenguas que no se reconocen en la enseñanza ni en los medios oficiales (Dutcher, 2004).

El grado de congruencia entre el idioma del hogar y el de la escuela ejerce una influencia decisiva en las oportunidades de aprendizaje. Los niños que cursan estudios en su lengua materna suelen aprender mejor y más rápido que los que estudian en un segundo idioma (UNESCO Bangkok, 2008; Woldemikael, 2003). Los alumnos que empiezan el aprendizaje en su lengua materna también obtienen mejores resultados en los exámenes escritos en el idioma oficial de enseñanza a los que se someten después, en el curso de su trayectoria escolar (UNESCO Bangkok, 2008). Los beneficios del aprendizaje en lengua materna van más allá de las competencias cognitivas y fomentan la confianza en sí mismo, la autoestima y la participación en el aula (Alidou y otros, 2006).

Varios decenios de investigación pedagógica han permitido determinar las condiciones lingüísticas más propicias al aprendizaje (Alidou y otros, 2006; Dutcher, 2004; UNESCO Bangkok, 2008). La traducción de esas conclusiones en políticas que generen un contexto favorable para las minorías étnicas y lingüísticas no es tarea sencilla. La diversidad idiomática plantea problemas en el sistema educativo, especialmente en lo que respecta a la contratación de docentes, la elaboración de currículos y el suministro de material didáctico. Además, la política lingüística en el ámbito educativo no atañe únicamente al aprendizaje, sino que está íntimamente vinculada a las relaciones de poder y a la historia.

Gráfico 3.25: La estigmatización social puede influir negativamente en los resultados de las pruebas

Incidencia experimental del conocimiento público de la pertenencia a una casta en los resultados de pruebas de resolución de problemas en la India



Nota: Se distribuyó entre niños de 11 y 12 años de edad un conjunto de 15 juegos laberínticos, pidiéndoles que resolvieran el mayor número posible en un lapso de 15 minutos.

Fuente: Hoff y Pandey (2004).

8. En tres series de exámenes, las calificaciones obtenidas por los niños de casta inferior bajaron un 14%, un 25% y un 39%, respectivamente.

En muchos países, las lenguas dominantes que se usan en la enseñanza guardan relación con el sojuzgamiento social, político y cultural del pasado. La colonización ha dejado una honda huella. Para la mayoría de los alumnos que ingresan en primaria en el África francófona, el francés sigue siendo el primer idioma de aprendizaje (Alidou y otros, 2006). En el decenio de 1880, las autoridades neozelandesas prohibieron el uso de la lengua maorí en las escuelas frecuentadas por los aborígenes, con el argumento de que era un estorbo para el “progreso nacional”. Cien años después, menos de un cuarto de la población maorí hablaba su idioma, que se iba extinguiendo paulatinamente (Wurm, 1991). A lo largo y ancho de América Latina, la lengua ha sido un factor clave en la marginación y explotación de los pueblos indígenas por parte de las elites surgidas del mestizaje con los colonizadores ibéricos (Klein, 2003). Para las organizaciones indígenas de la región, la “descolonización de la escuela” ha sido un elemento fundamental de la emancipación política general.

A menudo, los gobiernos han considerado la forja de una identidad lingüística común como un factor esencial para la creación de la identidad nacional (Daftary y Grin, 2003). La Constitución turca de 1923 contiene una cláusula según la cual “ningún idioma que no sea el turco se enseñará como lengua materna a los ciudadanos de Turquía en ninguna institución de enseñanza o educación” (Kaya, 2009, pág. 8). Aunque varias leyes aprobadas en 2002 permiten un cierto grado de flexibilidad, el acceso a la enseñanza primaria en lenguas minoritarias sigue siendo muy restringido.

Las políticas lingüísticas en la educación plantean problemas complejos y pueden crear una tensión entre la identidad de grupo, por un lado, y las aspiraciones sociales y económicas por el otro. En numerosos países los padres manifiestan una sólida preferencia por que sus hijos reciban instrucción escolar en el idioma oficial, sobre todo porque consideran que es una vía con mejores perspectivas de movilidad social (Alidou y otros, 2006; Cueto y otros, 2009; Linehan, 2004). Con frecuencia, los factores vinculados al mercado laboral desempeñan una función importante. Debido a la evolución de las oportunidades de empleo y a la perspectiva de un incremento de los ingresos que van asociadas al uso del idioma inglés, las niñas y muchachas de las castas inferiores de Mumbai están dejando las escuelas primarias y secundarias que imparten clases en marathi para matricularse en las que enseñan en inglés (Munshi y Rosenzweig, 2003).

Los sistemas educativos tienen que encontrar un equilibrio muy delicado. En primer lugar, necesitan crear condiciones propicias para un aprendizaje

eficaz. En términos ideales, esto significa aprender el idioma oficial como asignatura aparte en la escuela primaria, al tiempo que se recibe instrucción general en la lengua materna. Esto exige currículos en los que se enseñe a las poblaciones mayoritarias a respetar las lenguas y las culturas de las minorías étnicas. Pero los sistemas educativos también tienen la responsabilidad de garantizar que los niños de minorías desfavorecidas adquieran las competencias necesarias –comprendidos los conocimientos lingüísticos– para participar con éxito en la vida social y económica.

Las estructuras institucionales sólidamente establecidas desde mucho tiempo atrás son difíciles de cambiar. Esto es cierto incluso en países cuyos gobiernos admiten las desventajas padecidas por las minorías étnicas, como ocurre en el caso Viet Nam (Recuadro 3.7). En América Latina, la mayoría de los países –algunos desde la década de 1920– han adoptado políticas educativas con programas bilingües e interculturales. Hoy en día, esos programas tratan de integrar las lenguas indígenas en los sistemas nacionales de educación, dando a los niños la oportunidad de aprender inicialmente en su idioma materno antes de pasar al español. Pero aunque han obtenido algunos logros significativos, estos programas tropiezan con problemas considerables en varios países:

- *Cobertura limitada.* Muchos niños indígenas carecen de acceso a la enseñanza bilingüe intercultural. En Guatemala y Paraguay, las leyes establecen la educación bilingüe sólo en los tres primeros grados de la escuela primaria y, en realidad, los niños suelen recibir instrucción únicamente en español. Según un estudio realizado en Guatemala en 2006, el 74% de los niños con edades comprendidas entre 7 y 12 años recibían clases en español exclusivamente (López, 2009). En Perú, apenas el 10% de los niños indígenas asisten a escuelas bilingües interculturales. La cobertura es mucho menor en las zonas urbanas que en las rurales (Cueto y otros, 2009).
- *Escasa calidad.* Allí donde se ofrece enseñanza en lengua vernácula, ésta suele ser de escasa calidad, con lo que la escuela agrava las desventajas de la penuria social y económica. De unos 900 docentes que trabajan en las comunidades indígenas de Paraguay, sólo la tercera parte terminó la educación básica y menos de dos tercios hablan el idioma vernáculo (López, 2009). En Perú, donde se aplica el modelo bilingüe e intercultural desde 1972, un estudio realizado en el sur del país llegó a la conclusión de que la mitad de los maestros de las escuelas que ofrecían enseñanza bilingüe e intercultural no

En algunas zonas del Perú, los maestros de las escuelas que ofrecen enseñanza bilingüe no hablan el idioma indígena de la localidad

Recuadro 3.7: Abordar la separación de las etnias en Viet Nam

El gobierno de Viet Nam reconoce que los problemas padecidos por las minorías étnicas constituyen un obstáculo considerable para alcanzar la enseñanza primaria universal. Las autoridades han establecido un vasto sistema de transferencias financieras destinadas a los hogares y las comunidades en las que residen minorías numéricamente importantes. Una ley de 1999 que autoriza el uso de los idiomas minoritarios en el sistema educativo reconoce la importancia de la lengua materna.

Pero la aplicación de la ley ha sido complicada. Parte del problema radica en el grave déficit de maestros procedentes de las minorías étnicas. Aunque los niños originarios de estas minorías representan el 18% del alumnado de la enseñanza primaria, los maestros de ese mismo origen tan sólo constituyen el 8% del profesorado. Además, pocos de estos docentes prestan servicio en las zonas donde viven las minorías y no todos tienen la formación o la experiencia necesarias para impartir clases en el marco de la educación bilingüe. La consecuencia es que la lengua kinh sigue predominando como medio de enseñanza en las aulas a las que acude la mayoría de los niños de esas etnias.

Al parecer, los factores demográficos también influyen considerablemente en la lengua de enseñanza. En las evaluaciones realizadas para este Informe se comparó la enseñanza en lengua materna en la región de Lao Cai, una provincia montañosa del Norte donde la minoría étnica es muy numerosa, con la impartida en Phu Yen, una provincia costera del Sur del país donde las minorías étnicas sólo representan el 5% de la población. Los grupos minoritarios de Phu Yen tienen mucho menos acceso a cursos en lengua materna, en parte porque sus hijos asisten mayoritariamente a escuelas en las que predomina la enseñanza en el idioma kinh.

Fuentes: Truong Huyen (2009); Banco Mundial (2009d); UNESCO-DME (2009).

hablaban el idioma indígena de la localidad. Además, ni siquiera utilizaban el material pedagógico bilingüe que les proporcionaba el Ministerio de Educación (Cueto y otros, 2009).

- *Alcance limitado.* La enseñanza bilingüe e intercultural tiene por objeto principal lograr una integración eficaz de los niños indígenas en el sistema educativo nacional. Pero a muchos grupos indígenas este objetivo les parece demasiado limitado. En varios países, los movimientos políticos indígenas se han movilizado para exigir reformas educativas y la aplicación de currículos que tengan en cuenta preocupaciones políticas de más amplio alcance. En Bolivia, los consejos indígenas de educación han venido exigiendo una nueva ley de instrucción pública que haga hincapié en el multiculturalismo, la diversidad étnica y los valores de la cultura indígena. En Guatemala, donde los derechos de los indígenas fueron brutalmente reprimidos durante la guerra civil, el periodo que se inició con los acuerdos de paz de 1995 se ha caracterizado por el surgimiento de un dinámico

movimiento político maya, que se centra en el idioma como uno de los pilares de una campaña más amplia contra la discriminación. En ambos países, muchos dirigentes indígenas tratan de fortalecer la enseñanza intercultural con vistas a abordar problemas más hondos de discriminación y desigualdad y hacer evolucionar las relaciones de poder en la sociedad (López, 2009; Luykx y López, 2007).

Lugar de domicilio y medios de subsistencia

Las desventajas relacionadas con la pobreza, la pertenencia étnica y el idioma suelen reflejarse en la geografía humana. Los niños que viven en barriadas urbanas miserables, zonas rurales apartadas o lugares donde existe un conflicto armado figuran por regla general entre los más pobres y vulnerables de la sociedad. En teoría, son los que más podrían beneficiarse de la educación. Pero viven en los sitios donde más limitado es el acceso a los servicios básicos, comprendida la enseñanza. La limitación de los servicios educativos y los medios de subsistencia refuerza la trampa de la pobreza. Esta sección examina las desventajas institucionalizadas vinculadas al lugar de domicilio que contribuyen a perpetuar la marginación en materia de educación.

Barriadas urbanas miserables sin derecho a la educación

Kibera es una de las más extensas barriadas urbanas miserables del África Subsahariana. Situada cerca del campo de golf Royal Nairobi, a poca distancia de los suburbios opulentos donde viven las familias más acaudaladas de Kenya, se calcula que su población es de un millón de habitantes. La mayoría de ellos carece de agua potable, instalaciones sanitarias y otros servicios públicos. De las calles de Kibera a las mejores escuelas primarias de Kenya hay tan sólo unos minutos de marcha, pero la inmensa mayoría de los niños que viven en este barrio marginal no tienen acceso ni siquiera a las oportunidades más elementales de recibir instrucción escolar.

Kibera es sólo un microcosmos de un problema mucho mayor. La mitad de la población mundial vive ahora en ciudades y el crecimiento urbano alcanza sus cotas más altas en los países en desarrollo (UN-HABITAT, 2008). En medio de la prosperidad y de las posibilidades ofrecidas por las grandes urbes, casi todas ellas tienen islotes de marginación que son focos de penuria social extrema. Según un cálculo reciente, uno de cada tres vecinos de una ciudad del mundo en desarrollo vive en un barrio miserable, lo que representa un total de 900 millones de personas (UN-HABITAT, 2006).

En un mundo donde la urbanización se expande cada vez más, la población de esas barriadas miserables aumenta en más de 20 millones de habitantes cada año, a medida que la pobreza de las zonas rurales y el señuelo de las posibilidades ofrecidas por las ciudades generan una corriente constante de recién llegados.

La magnitud de la indigencia no es la misma en todas las barriadas urbanas miserables. En un estudio comparativo de las de Nairobi y Dakar (Senegal) se pudo comprobar que, si bien los vecinos de Dakar era más pobres, sus posibilidades acceder a los servicios de agua y electricidad eran cuatro veces mayores. Casi un tercio de la población de Nairobi vive en barrios miserables. Los niños que viven en ellos padecen múltiples desventajas. Menos del 6% de los hogares disponen de agua corriente y una proporción aún menor tiene acceso a instalaciones higiénicas. La escasez de los servicios de saneamiento y la recogida aleatoria de basuras causan graves problemas de salud. Los niños de las barriadas paupérrimas de Nairobi presentan tasas de mortalidad más altas que las de sus coetáneos de las zonas rurales (Banco Mundial, 2009f).

Muchos gobiernos no tienen ni idea de cuántos niños viven en asentamientos precarios y no logran responder a los importantes retos planteados a la política educativa por el rápido crecimiento de esas barriadas miserables. Como muchos de esos asentamientos son "ilegales", los planes gubernamentales no los tienen en cuenta y no proporcionan servicios de agua potable, saneamiento, salud pública o educación (UNESCO-IIEP, 2009).

Las pocas escuelas disponibles suelen existir gracias a la labor de organizaciones no gubernamentales, iglesias o empresarios particulares, con poca ayuda o control por parte del gobierno. Como muestran los datos acopiados en Dacca (Bangladesh) los pobres suelen tener poca o ninguna opción en lo tocante a los proveedores de educación (Recuadro 3.8). La financiación de la enseñanza en barrios miserables como los de Nairobi procede en gran parte de fuentes privadas: los padres tienen que pagar por que sus hijos vayan a escuelas privadas de escasa calidad, mientras que los niños de otras barriadas menos pobres pueden acceder a la educación gratuita proporcionada por el gobierno (Oketch y otros, 2008). La pobreza de las familias, la mala salud, la subalimentación de los niños y el trabajo infantil generalizado se combinan para crear una formidable barrera a la educación. Incluso en lugares que no están muy distantes de las escuelas, los problemas relativos a la seguridad constituyen un obstáculo adicional acceder a la educación: el 60% de las niñas entrevistadas en una encuesta efectuada en Kibera dijeron que tenían

miedo de que las violaran. No es infrecuente que los varones y las muchachas presencien escenas de violencia. Una reacción común ante la violencia y el acoso sexual imperantes en las barriadas miserables consiste en renunciar a ir a la escuela (Erukhar y Matheka, 2007; Mudege y otros, 2008).

La restricción de los derechos es uno de los factores más poderosos de marginación educativa en las barriadas urbanas miserables. A menudo los padres no pueden hacer valer el derecho fundamental de sus hijos a la educación porque no se les reconoce legalmente su condición de habitantes. A efectos de la matrícula escolar, las autoridades ni siquiera reconocen la existencia de los niños de esas barriadas. Una encuesta realizada en 400 hogares de barrios muy pobres de Nueva Delhi reveló que sólo la mitad de los niños en edad de cursar la enseñanza primaria estaban matriculados en la escuela, cuando la tasa de escolarización del conjunto de la población infantil de esta ciudad supera el 90% (Tsuji, 2009). Aunque las escuelas públicas están suficientemente cerca como para ir a pie, sólo un tercio de los niños de las familias encuestadas poseían una partida de nacimiento, documento indispensable para ingresar en una escuela estatal. Los requisitos administrativos en materia de domiciliación son otra barrera importante, ya que una fracción muy numerosa de los habitantes de las barriadas urbanas miserables de Nueva Delhi está constituida por inmigrantes llegados de otros Estados. En China, los campesinos que emigran a las ciudades tropiezan con problemas similares, ya que el sistema de registro de domicilio o *hukou* limita el acceso a la enseñanza básica (Recuadro 3.9).

Muchos gobiernos carecen de políticas fiables para ofrecer servicios educativos y otras prestaciones básicas en los asentamientos informales de rápido crecimiento. Las autoridades suelen aducir que el reconocimiento oficial del derecho a la educación y a otros servicios públicos en todas las barriadas urbanas miserables constituiría un aliciente que aceleraría aún más la migración del campo a la ciudad. Aunque esta preocupación no carece de fundamento, no es una respuesta adecuada por parte de los gobiernos el optar por una abstención de actuar en este ámbito, privando así a los niños de su derecho a la educación.

Las zonas rurales apartadas disponen de menos servicios

Los niños de las zonas rurales corren mayores riesgos de marginación educativa, en particular cuando son pobres y de sexo femenino. La desigualdad en materia de educación entre los habitantes de las zonas urbanas y rurales a menudo se superpone a desigualdades más amplias. En

En las barriadas miserables de Nueva Delhi, sólo un tercio de los niños de familias pobres poseen una partida de nacimiento, documento indispensable para ingresar en una escuela estatal

¿Compramos comida o matriculamos al niño en la escuela? 9

Un padre, Bangladesh

Recuadro 3.8: Los barrios miserables de Dacca: marginación en medio del rápido crecimiento urbano

Dacca, capital de Bangladesh, es una de las ciudades del mundo que más rápidamente crece. Se calcula que de 300.000 a 400.000 nuevos inmigrantes llegan cada año y que la gran mayoría de ellos se establece en asentamientos informales. Cerca de un tercio de la población urbana –unos cuatro millones de personas– viven en barrios miserables, muchos de ellos ubicados en zonas inundables.

Las estadísticas de la educación en los barrios marginales de Dacca figuran entre las peores del país. Un estudio realizado en cuatro de ellos pudo comprobar que sólo el 70% de los niños estaban matriculados en primaria, muchos de ellos en escuelas dirigidas por organizaciones no gubernamentales.

En el estudio también se comprobó que existen amplias desigualdades dentro de esos barrios. Los niños de las familias menos pobres, como las propietarias de pequeños negocios, tenían mayores probabilidades no sólo de ir a la escuela, sino de asistir a un centro docente privado o gubernamental. En cambio, los hijos de las familias más pobres tenían menos probabilidades de ir a la escuela y casi la mitad de los que estaban matriculados iban a los centros docentes de las ONG (Gráfico 3.26). Sus padres eran, en su mayoría, jornaleros y conductores de *rickshaws*.

Las escuelas de las ONG desempeñan una función importante en los barrios miserables de Dacca. A diferencia de las privadas, esos centros suelen ser gratuitos y ofrecen prestaciones flexibles en materia de clases y horarios. Pero su calidad es desigual y muchas de ellas sólo ofrecen tres o cuatro años de enseñanza básica, con escasas perspectivas de que el alumno pueda pasar luego al sistema de educación formal. En determinados aspectos, la enseñanza no gubernamental es un síntoma del vacío creado por las limitaciones de la instrucción pública. Sólo la cuarta parte de los barrios miserables de Dacca disponen de escuela pública. Muchas de ellas están situadas en las zonas de asentamiento más antiguas, mientras que en los asentamientos informales más recientes la gente tiene que arreglárselas por su cuenta.

Al igual que ocurre en otros barrios marginales del mundo, la inseguridad del domicilio contribuye a la marginación educativa. A falta de derechos de vivienda, los vecinos de esos barrios se hallan en una posición desventajosa para exigir prestaciones educativas y fondos públicos. Además, como las autoridades municipales suelen demoler periódicamente los asentamientos informales, algunos proveedores de enseñanza no gubernamentales se cuidan de invertir en la construcción de escuelas en esas zonas.

Fuentes: Cameron (2009); Banco Mundial (2007a); Centre for Urban Studies y otros (2006).

Recuadro 3.9: El sistema *hukou* vigente en China limita las oportunidades educativas de los hijos de inmigrantes

En China, el derecho de los niños a la educación puede estar en contradicción con los requisitos en materia de domiciliación que limitan el acceso a la escuela.

No se sabe realmente cuáles son las proporciones de las corrientes migratorias del campo a la ciudad en este país. Se ha calculado que en las ciudades chinas viven unos 98 millones de campesinos inmigrados y que 14 millones de ellos son menores de edad. Atraídos por la posibilidad de hallar un empleo y escapar de la pobreza rural, muchos inmigrantes se alojan en viviendas improvisadas y precarias, situadas en zonas que cuentan con pocos servicios públicos. Los hijos de esos inmigrantes figuran entre los que padecen mayor marginación educativa en el país, en gran parte debido al sistema de registro denominado *hukou*.

Con arreglo a este sistema, las escuelas urbanas sólo pueden admitir a los alumnos que estén inscritos oficialmente como residentes, con un domicilio permanente en el distrito escolar correspondiente. Los presupuestos escolares se basan en el número de alumnos oficialmente registrados por las autoridades. Las escuelas pueden admitir también a niños que no están inscritos en el registro, pero para ello suelen exigir a los padres que paguen una tasa para compensar la carencia de fondos

gubernamentales. Esto hace que la enseñanza resulte inasequible para muchas familias inmigrantes.

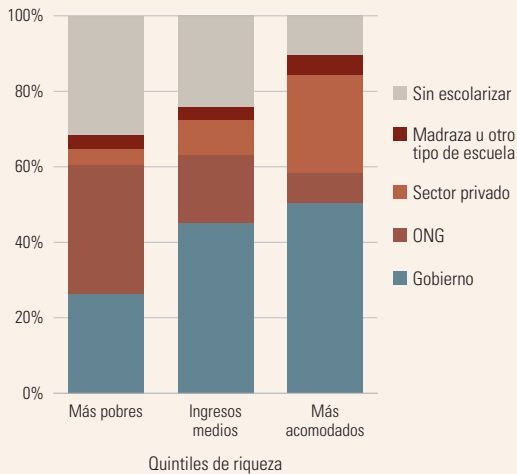
Las estadísticas de la educación en las principales ciudades reflejan las consecuencias del sistema *hukou*. Sólo dos tercios de los 370.000 hijos de inmigrantes que viven en Beijing asisten a la escuela pública. Según se informa, otra cuarta parte va a escuelas extraoficiales que aceptan a los inmigrantes. Estos centros, que son una respuesta a la marginación existente en la enseñanza pública, son de dudosa calidad y algunos han sido clausurados.

Conscientes de los problemas que afrontan los inmigrantes, las autoridades chinas han realizado reformas. A las autoridades municipales se les ha pedido que faciliten un permiso temporal de residencia y trabajo a quienes disponen de un *hukou* rural, lo cual reduce la presión ejercida sobre las escuelas para que cobren derechos de escolaridad. Pero aun así, los niños de muchas familias inmigrantes, entre otras las que trabajan en el sector informal, siguen viendo restringidas sus oportunidades educativas.

Fuentes: Han (2009); Liu, He y Wu (2008); Liang y otros (2008).

Gráfico 3.26: Los habitantes de las barriadas miserables de Bangladesh dependen de la oferta de servicios educativos no gubernamentales

Porcentaje de niños de 6 a 11 años escolarizados en un grupo de barriadas miserables de Dacca, por tipo de escuela y nivel de ingresos de sus familias (2008)



Nota: El gráfico sólo se refiere a los niños de 6 a 11 años y a la escolarización en los grados 1 a 5 de primaria.

Fuente: Cameron (2009).

muchos países, las áreas rurales suelen presentar mayores concentraciones de pobreza y disponer de un acceso más reducido a la asistencia médica y sanitaria. La marginación educativa refleja y amplifica estas disparidades.

Con frecuencia, la baja densidad de población de las zonas rurales obliga a los niños a efectuar largos desplazamientos para ir a la escuela, a veces por terrenos poco transitables. Además, los padres de las zonas rurales tienden a ser menos instruidos que los de las zonas urbanas. Estos problemas se complican cuando el gobierno no logra construir escuelas o atraer a docentes competentes a las escuelas rurales. Las prácticas y actitudes culturales tradicionales también tienen su influencia.

La domiciliación en un lugar apartado es uno de los factores más poderosos de marginación. Los hogares más pobres de muchas zonas rurales son los que están más alejados de las carreteras, los mercados, los servicios médicos y los centros escolares. En Nicaragua, la incidencia de la pobreza extrema es un 20% más alta en el centro del país, una región rural en la que, para ir a una escuela o un centro de salud, es preciso recorrer, por término medio, una distancia dos veces mayor que en el resto del país (Ahmed y otros, 2007).

A veces, la distancia a la escuela es un factor decisivo en la escolarización de las minorías étnicas. En la India, los niños de los grupos sociales más desfavorecidos, que en muchos casos viven en comunidades dispersas en zonas apartadas, son los que se ven obligados a recorrer mayores distancias para asistir a clase (Wu y otros, 2007). En la República Democrática Popular Lao, las escuelas de las regiones rurales donde la etnia lao tai no es mayoritaria tienen menos probabilidades de ofrecer un ciclo completo de enseñanza primaria, y el número de centros docentes del primer ciclo de secundaria en esas regiones es mucho menor que en las regiones mayoritariamente pobladas por la etnia lao tai. Tan sólo el 80% de los niños de zonas rurales y de etnias distintas de la lao tai disponen de una escuela primaria en su aldea, y únicamente un 4% de esos niños cuentan con un centro docente del primer ciclo de secundaria en su localidad. Los porcentajes correspondientes de la etnia lao tai mayoritaria son considerablemente más altos: 88% y 17%, respectivamente. Las disparidades de este tipo ayudan a comprender por qué sólo el 46% de las niñas pobres de 6 a 12 años pertenecientes a otras etnias van a la escuela en las zonas rurales, mientras que ese porcentaje se cifra en un 70% en el caso de las niñas pobres de etnia lao tai, de esa misma edad y de zonas rurales (King y Van de Walle, 2007).

La falta de escuelas próximas tiene consecuencias, tanto en términos del tiempo como de la energía empleada para ir a clase. Los estudios realizados en varios países del África Occidental a partir del decenio de 1990 pusieron de manifiesto las largas distancias que era preciso recorrer, por término medio, para acudir a la escuela: 7,5 km. en el Chad, 6,6 km. en Malí, 5 km. en Senegal y 4 km. en la República Centroafricana. Es probable que esas distancias sean aún mayores en las zonas apartadas (Filmer, 2004).

Incluso cuando es relativamente corta, la distancia a la escuela puede reducir en gran medida la demanda de servicios educativos. Una encuesta realizada en 2002 y 2003, en 179 aldeas del Chad situadas en el Sahel Occidental, reveló que a partir de un kilómetro de distancia la escolarización de los niños disminuía rápidamente, y que menos del 10% de los niños asistía a clase en esas condiciones. Los obstáculos físicos, como los ríos y bosques, pueden incrementar considerablemente el tiempo que se necesita para llegar a la escuela (Lehman y otros, 2007).

El tiempo de recorrido influye particularmente en la asistencia de las niñas. Las encuestas de hogares efectuadas en diversos países señalan que la distancia es un factor primordial en la decisión de

En las aldeas del Chad situadas en el Sahel Occidental, la escolarización disminuye rápidamente cuando los niños viven a un kilómetro de distancia de la escuela

los padres de no escolarizar a sus hijas (Kane, 2004, y Banco Mundial, 2005*d*, citados en Theunynck, 2009; Glick, 2008; Huisman y Smits, 2009). Hay diversas explicaciones de este fenómeno, pero las preocupaciones relativas a la seguridad y la necesidad de realizar labores domésticas ocupan un lugar preponderante en las respuestas.

El modo de vida de los pastores reclama una mejor respuesta educativa

Los grupos de pastores del África Subsahariana y el Asia Meridional tropiezan con desventajas educativas extremas (véase el Gráfico 5; Dyer, 2006). Según un cálculo aproximado, en el mundo hay 8,5 millones de niños de familias nómadas que no van a la escuela (Carr-Hill, 2009).

¿Por qué los niños de estos grupos padecen una restricción de la oportunidad de instruirse de tamañas proporciones? La presión ejercida por el medio de subsistencia es un factor importante. Los grupos de pastores no siempre pertenecen a las capas más pobres de la población rural, en particular si se tiene en cuenta el valor de su ganado. Pero a menudo dependen en gran medida del trabajo de los hijos: los varones guardan el ganado y las muchachas se ocupan de las tareas

domésticas, lo cual limita el tiempo de que disponen para recibir enseñanza en un marco formal (Ruto y otros, 2009) (Recuadro 3.10). Al ser prioritaria la demanda de mano de obra, la educación sale perjudicada.

Por otro lado, los grupos de pastores estiman a menudo que la educación puede ser una vía para lograr medios de subsistencia más diversificados y menos inseguros. Esta opinión se reflejó en las encuestas realizadas entre los grupos de la etnia somalí de Etiopía, los turkana de Kenya y los karamojong de Uganda (Devereux, 2006; Krättli, 2006; Ruto y otros, 2009). Se da la paradoja de que el deterioro medioambiental, la sequía y el robo de ganado quizás estén estimulando el interés de estos grupos por la función que la educación formal puede desempeñar, al proporcionar las competencias necesarias para hacer frente a los retos que plantea la subsistencia en el mundo contemporáneo (Dyer, 2006).

Los sistemas educativos no son con frecuencia capaces de responder a las necesidades de los grupos de pastores. Su medio de subsistencia es intrínsecamente nómada y está condicionado por un calendario estacional que tiene por eje la

“Un sistema de educación que pueda desplazarse con nosotros y nuestros rebaños. Eso es lo que nos conviene”

Anciano de una aldea del Norte de Kenya

Recuadro 3.10: Pastores trashumantes de Kenya: “Necesitamos escuelas que se desplacen con nuestros rebaños”

Nasra Hassan, de siete años de edad, tuvo ya una breve experiencia escolar. La niña estaba matriculada en primer grado en la escuela pública de Basaa, situada en la comarca de Merti, perteneciente al apartado distrito septentrional de Isiolo. Pero en eso llegó la sequía, que dejó a unos cuatro millones de kenyanos necesitados de ayuda alimentaria de emergencia. Las zonas de pastoreo figuran entre las más afectadas. La desnutrición infantil va en aumento y las familias han visto cómo merman sus rebaños.

Los daños que ha sufrido la educación resultan menos evidentes, pero no por eso menos nocivos para los esfuerzos a largo plazo encaminados a reducir la pobreza. Los padres de Nasra ya no tienen el dinero necesario para sufragar su instrucción. Además, a medida que los pastores tienen que recorrer distancias cada vez mayores en busca de agua para el rebaño, quedan menos personas en el hogar para realizar las tareas domésticas. Por eso, Nasra tendrá que pasar más tiempo cuidando a los animales más pequeños y yendo a buscar agua para el hogar. En vez de estudiar, ahora se ocupa de lavar, cocinar e ir a buscar agua y leña. La sequía la sacó de la escuela.

Pero la sequía no es el único obstáculo que limita la educación de los hijos de los pastores. Son muchos los padres y ancianos de la aldea que tienen actitudes ambiguas hacia la escuela, en parte porque comprenden bien los dilemas a los que deben enfrentarse. Como lo expresa con elocuencia uno de los padres: “Tenemos que escoger entre la prosperidad y el conocimiento, entre tener un rebaño numeroso o tener niños instruidos. Necesitamos que nuestros niños cuiden el ganado, aunque sabemos que necesitan estudios”.

La tensión entre la necesidad de asegurarse medios de subsistencia y la de recibir instrucción escolar es recurrente en las regiones de pastoreo. La educación formal se lleva a cabo en un contexto sedentario: el aula. En cambio, la supervivencia de los pastores depende a menudo de que los niños puedan acompañar a los rebaños a largas distancias.

La solución de este dilema exigirá medidas que faciliten una educación más flexible y de mayor movilidad. Como dice un anciano de una aldea de Isiolo: “Un sistema de educación que pueda desplazarse con nosotros y nuestros rebaños. Eso es lo que nos conviene”.

La entrevista es cortesía de SOS Sahel

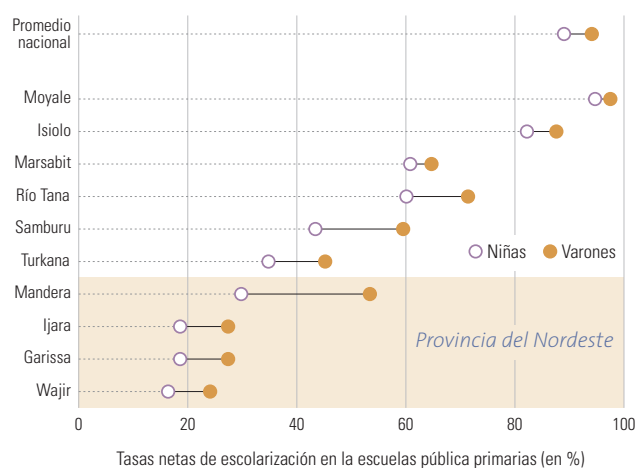
disponibilidad de pastos y de agua. En cambio, la planificación de la educación formal tiene por eje unas infraestructuras escolares fijas y un calendario nacional establecido que divide el año en trimestres y días lectivos. Esta planificación no tiene en cuenta las realidades y exigencias del modo de vida pastoral. El desfase entre la oferta educativa y las necesidades de subsistencia hace que la demanda de educación quede a menudo insatisfecha.

Pero la infraestructura escolar no es el único problema. Los pastores suelen estimar que los currículos son poco pertinentes para su modo de vida. Por lo general, ellos mismos no figuran en los textos e imágenes de los manuales usados en la enseñanza primaria, lo que refuerza la distancia cultural que separa a la escuela del hogar. Cuando alguna vez se menciona su modo de vida, suele ser para exponer el punto de vista de las personas sedentarias que ven en el pastoreo una práctica anacrónica de ignorantes (Krätli, 2006), y no un medio de vida especializado y compatible con el medio ambiente.

El matrimonio precoz de las niñas constituye otro obstáculo para la educación en algunas comunidades de pastores, al igual que la arraigada creencia de que la educación de las mujeres tiene menos importancia. Un proverbio de la comunidad gabra del norte de Kenia reza así: "Primero Dios, luego el hombre, después el camello y, por último, la niña". Esta idea explica la renuencia a vender los camellos para sufragar la educación de las muchachas, a diferencia de lo que se hace en favor de los varones (Ruto y otros, 2009, pág. 11). Las actitudes sociales que se derivan de ese modo de pensar son sumamente nocivas para la educación de las niñas.

La gran variedad de situaciones que se dan en el mundo de los pastores debe precavernos contra las generalizaciones. Pero incluso en los países que registran grandes avances en la enseñanza primaria, los niños de los grupos de pastores suelen estar muy rezagados en la educación. Kenia empieza ya a mirar más allá de la enseñanza primaria para acometer la empresa de universalizar la enseñanza secundaria, pero esta óptica contrasta agudamente con la situación real que se da en los diez distritos más áridos del país. En esas comarcas de población mayoritariamente pastoral se registran algunos de los índices más bajos de escolaridad y las más amplias desigualdades entre los sexos, con tasas de matrícula inferiores al 30% para los varones y al 20% para las niñas en los tres distritos más desfavorecidos, situados en la Provincia del Nordeste (Gráfico 3.27).

Gráfico 3.27: Muchos distritos áridos de Kenia están siendo dejados de lado
Tasas netas de escolarización en las escuelas públicas primarias de los distritos áridos del norte de Kenia (2007)



Fuentes: Ruto y otros (2009), sobre la base de datos acopiados en 2007 por la Unidad de Estadística del Ministerio de Educación (2009).

Los conflictos bélicos fomentan la marginación educativa

Los conflictos armados refuerzan de diversas maneras la marginación educativa. El aspecto más obvio es que exponen a los niños a la violencia física y los traumas. Además de expulsar a la gente de sus hogares, generando muchedumbres de refugiados, la guerra puede destruir escuelas y poner en peligro a los alumnos y los docentes. Los conflictos suelen también dejar un legado de desconfianza, inestabilidad y mal gobierno, visible en muchos de los Estados más frágiles del mundo, cuyos gobiernos por lo general no pueden o no quieren proporcionar a sus poblaciones los servicios básicos.

Aunque se dispone de pocos datos fiables sobre la repercusión de los conflictos armados, las estadísticas internacionales muestran claramente un vínculo entre la guerra y la marginación. Más de la tercera parte de los niños en edad de cursar primaria que no asisten a la escuela –25 millones en total– viven en países pobres que son escenarios de dichos conflictos (véase el Capítulo 2). Muchos de esos países presentan los peores índices mundiales en materia de salud y educación infantil. En Somalia, uno de cada siete niños no llega a los cinco años de edad y sólo el 22% de los que sobreviven ingresa en la enseñanza primaria, lo que constituye una de las tasas de escolarización más bajas del mundo (PNUD, 2009).

Los desplazamientos masivos de población causados por los conflictos han sumido a millones de niños en una desventaja educativa extrema de cara al futuro. Tras verse obligadas a abandonar sus hogares, las familias han tenido que reinstalarse en zonas mal equipadas que no ofrecen servicios

Más de la tercera parte de los niños en edad de cursar primaria que no asisten a la escuela –25 millones en total– viven en países pobres que son víctimas de conflictos

educativos adecuados. A finales de 2008, había en el mundo unos 42 millones de personas víctimas de desplazamientos forzoso: 26 millones desplazadas en su propio país y 16 millones huidas al extranjero (Observatorio de Desplazamiento Interno, 2009; ACNUR, 2009). Los niños de 5 a 17 años representaban cerca de un tercio del total de personas desarraigadas (Comisión de Mujeres para las Mujeres y los Niños Refugiados, 2004). Los grupos indígenas y las minorías étnicas tienen una representación desproporcionadamente alta en el conjunto de esa población desplazada.

El debate internacional sobre los refugiados se centra a menudo en los aspectos que más afectan a los países ricos. Pero son las naciones en desarrollo las que más pagan las consecuencias de los desplazamientos transfronterizos. Países como el Chad, Kenya, Uganda y la República Unida de Tanzania han recibido a millones de refugiados que huían de los conflictos desencadenados en la República Democrática del Congo, Somalia y Sudán. Pakistán cuenta con la mayor población de refugiados del mundo, porque ha acogido a más de dos millones de personas que la violencia hizo huir de Afganistán (ACNUR, 2009; Winthrop, 2009a). Estos países, que ya tropezaban con dificultades en la consecución de la enseñanza primaria universal para su propia población infantil, están mal preparados para prestar servicios educativos a grupos numerosos de refugiados, muy vulnerables y sumamente pobres, que a menudo hablan idiomas distintos. El sistema internacional de ayuda sólo proporciona un apoyo limitado. Los niños acaban recibiendo instrucción con arreglo a un currículo que les resulta completamente ajeno, o privados totalmente de escuela. Según un censo de refugiados efectuado en Pakistán en 2005, un millón de niños afganos refugiados están sin escolarizar en este país (Winthrop, 2009a).

Los desplazamientos internos de población también pueden crear múltiples problemas a la educación, al sobrecargar el sistema escolar en las zonas de reasentamiento. Cabe mencionar de nuevo la experiencia reciente de Pakistán, que es un ejemplo ilustrativo de las dimensiones del problema. En 2008, los combates entre el ejército y los talibanes provocaron el desplazamiento de 2,5 millones de personas en la Provincia Fronteriza del Noroeste, lo que aumentó la presión ejercida sobre las escuelas de otras regiones del país (Winthrop, 2009b). En Filipinas, las hostilidades entre las fuerzas gubernamentales y los grupos armados en 2008 y 2009 causaron el desplazamiento de 750.000 personas, lo que trastornó gravemente la escolarización de un gran número de niños (Amnistía Internacional, 2009) (Recuadro 3.11).

Los conflictos violentos pueden afectar de diversas maneras la vida de los niños, por ejemplo cuando se les obliga a incorporarse a filas. A finales de 2007, había 17 países en los que niños soldados participaban directamente en los combates, entre otros Afganistán, Chad, Somalia y Sudán (Coalición para Acabar con la Utilización de Niños y Niñas Soldados, 2008). Según información recibida, en Somalia, el Gobierno Federal de Transición ha reclutado a más de 1.000 niños para integrarlos en las fuerzas armadas, la mayoría de ellos sacados directamente de las escuelas (Asamblea General de las Naciones Unidas, Consejo de Seguridad, 2009).

Además de la educación que dejan de recibir, los niños soldados suelen sufrir traumas psicológicos que dificultan su perspectiva ulterior de reintegrarse al sistema escolar. Se calcula que durante la guerra civil de Sierra Leona, iniciada en 1991, más de 15.000 niños fueron obligados a incorporarse a los grupos combatientes. Al final de conflicto, en 2002, se consideró que la escolarización sería una manera de ayudar a que los ex niños soldados recuperasen en parte su infancia perdida. Pero las escuelas no estaban equipadas para darles el apoyo psicosocial necesario que les hubiera permitido readaptarse a la vida normal (Betancourt y otros, 2008).

Para otros niños, el trauma consiste en haber formado parte la población civil atrapada en un conflicto bélico. La reconstrucción del sistema educativo de Gaza exigirá no sólo que se reparen las infraestructuras físicas, sino también que se apliquen medidas de apoyo a los niños traumatizados (Recuadro 3.12).

En algunos casos se ataca al sistema educativo por considerarlo un símbolo de la autoridad gubernamental y las escuelas son objeto de agresiones armadas, mientras que los docentes y los alumnos se ven amenazados de muerte, o son víctimas de lesiones, secuestros y violaciones. En Afganistán, 670 escuelas cerraron sus puertas en 2009 a causa de las amenazas, con lo que 170.000 niños se vieron privados de clases. En las tres provincias meridionales de Tailandia, los grupos separatistas hostiles a los valores del budismo y la enseñanza en lengua tai han perpetrado varios ataques contra centros escolares. Según informaciones, en los últimos cinco años 99 docentes han sido asesinados y 296 escuelas han sufrido atentados con bombas (O'Malley, 2009).

En Afganistán y Pakistán, los talibanes han atacado las escuelas de niñas, tanto para desafiar la autoridad del gobierno como para afirmar su hostilidad a la igualdad de oportunidades

Según un censo de refugiados efectuado en Pakistán en 2005, un millón de niños afganos refugiados están sin escolarizar en este país

Recuadro 3.11: El aspecto humano del conflicto en Filipinas

La nueva casa de Muhammed es una tienda de campaña plantada en el recinto de una escuela, pero el niño dispone de muy poco tiempo para asistir a clases. Para él, como para otros niños que viven en ese campamento de refugiados, lo más importante ahora es buscar comida para completar la escasa ración que reciben sus padres. "Sólo puedo ir a clase por la mañana, porque luego tengo que buscar verduras y leña fuera del campamento y regresar antes de que oscurezca", dice.

Muhammed, que tiene 13 años, es el mayor de cinco hermanos, todos refugiados con sus padres y abuelos en el campamento establecido en la escuela primaria Datu Gumbay Piang de Maguindanao.

En Filipinas, los combates entre el ejército y los rebeldes separatistas de la región de Mindanao han dejado a cientos de miles de civiles confinados en campamentos de refugiados, que a menudo se instalan en los terrenos de una escuela, como en este caso. Según las informaciones, el centro de Datu Gumbay Piang acoge al mayor número de desplazados internos del país desde el estallido del conflicto.

Por el momento, Muhammed y su familia se consideran afortunados porque tienen una tienda de campaña donde vivir. "Cuando llueve, a algunos no les queda más remedio que meterse en las aulas o guarecerse bajo los edificios de la escuela", dice Bernie Abdul, uno de los evacuados que trabajan en el colegio.

La mayoría de los niños va a clase para huir de las deprimentes condiciones de vida en las tiendas de campaña. Pero no pueden olvidar tan rápidamente las destrucciones y las violencias que han presenciado. "Cuando los niños están en el aula, están amodorrados o muy nerviosos, porque a veces se oye el ruido de los morteros que disparan no lejos de la escuela".

Muhammed no es el único niño del campamento que no puede asistir a la escuela con regularidad. Como explica Abdul:

"Los alumnos suelen faltar a clase porque pasan horas haciendo cola para obtener las raciones de comida o sacar agua de la bomba, o porque están enfermos. El hecho de vivir en un contexto insalubre, sin agua corriente ni instalaciones sanitarias, les ha afectado tanto física como emocionalmente".

Entrevistas realizadas por Ross Harper Alonso para este Informe

“Los alumnos suelen faltar a clase porque pasan horas haciendo cola para obtener las raciones de comida o sacar agua de la bomba”

Abdul, Filipinas

Recuadro 3.12: Destrucción y reconstrucción del sistema educativo en Gaza

El conflicto de 2008 y 2009 afectó gravemente al sistema educativo de Gaza. Las circunstancias en las que se produjeron las violencias son objeto de controversias. En un informe presentado a la Asamblea General de las Naciones Unidas, el juez Richard Goldstone presentó pruebas de que ambas partes habían atacado objetivos civiles. Lo que no está en tela de juicio es la magnitud de los daños humanos y materiales causados por la intervención militar israelí.

Parte de los daños se cuenta en muertos y heridos. Se calcula que murieron 164 estudiantes y 12 docentes. Otros muchos sufrieron heridas de consideración. Las infraestructuras resultaron gravemente afectadas. Aunque las estimaciones difieren, el juez Goldstone informó de que unos 280 colegios y centros de preescolar fueron destruidos o gravemente dañados. Las limitaciones que pesan sobre el transporte de materiales han retrasado las obras de reconstrucción.

Las consecuencias del trauma que sufrieron los niños son más difíciles de evaluar. El conflicto bélico ha dejado cicatrices profundas en la sociedad de Gaza. En las investigaciones realizadas in situ se comprobó que los trastornos de estrés postraumático son uno de los principales problemas de los jóvenes, ya que afectan al 69% de los adolescentes, y el 40% de ellos padece de depresión moderada o aguda. Esas condiciones generan una desventaja educativa considerable.

La gravedad de las violencias padecidas por la población civil en 2008 y 2009 ha acentuado esa desventaja. Muchos niños han retornado a la escuela aquejados de ansiedad y en estado de conmoción por haber perdido a sus padres o hermanos, y traumatizados por el recuerdo de actos de extrema violencia. Es probable que esta situación tenga consecuencias profundas y duraderas para el sistema educativo.

Fuentes: O'Malley (2009); Naciones Unidas (2009a); Elbedour y otros (2007).

La discapacidad es uno de los factores menos visibles de la marginación educativa, pero es uno de los más poderosos

educativas. En el distrito paquistaní de Swat, los talibanes destruyeron 108 escuelas de niñas y dañaron otras 64, entre 2007 y mayo de 2009. En 2008, los dirigentes talibanes locales proscribieron la educación de niñas y mujeres. Como consecuencia de ello, 900 escuelas cerraron sus puertas o dejaron de admitir alumnas y, a causa del temor generado por el decreto, unas 120.000 niñas dejaron de ir a la escuela (O'Malley, 2009).

Discapacidad

La discapacidad es uno de los factores menos visibles de la marginación educativa, pero es uno de los más poderosos. Más allá de sus efectos inmediatos sobre la salud, los impedimentos físicos y mentales llevan consigo una estigmatización que suele ser motivo de exclusión de la sociedad y la escuela. A menudo, las repercusiones son peores para las familias más pobres.

Las actitudes con respecto a la discapacidad se han ido modificando con el paso del tiempo. Hasta hace relativamente poco, predominaba el "modelo médico": las personas discapacitadas tenían un estado de salud que las apartaba del resto de la sociedad. Esta postura dio lugar a su discriminación, aislamiento y estigmatización. Ahora se acepta cada vez más la idea de que, si bien es cierto que la discapacidad entraña diversos tipos y grados de impedimento, lo que limita la plena integración de los discapacitados en la sociedad es la existencia de obstáculos de índole social e institucional y de actitudes discriminatorias. Esta interpretación de la discapacidad hace hincapié en la importancia de identificar y erradicar las barreras. La educación debe desempeñar una función esencial en el cambio de actitudes.

La pobreza puede ser a la vez causa y consecuencia de la discapacidad. En algunos países, la probabilidad de ser pobre aumenta en los hogares donde el cabeza de familia padece algún tipo de discapacidad (McClain-Nhlapo, 2007). En Uganda, las encuestas realizadas en el decenio de 1990 indicaron que esa probabilidad era hasta un 60% más elevada (Hoogeveen, 2005). Las personas discapacitadas tienen menos probabilidades de encontrar un empleo. También es posible que algunos miembros de la familia tengan que renunciar a trabajar o ir a la escuela para cuidarlas. Los tratamientos inadecuados, junto con la incapacidad de las familias pobres para invertir lo suficiente en salud y nutrición, complican los problemas que los discapacitados deben afrontar (Bird y Pratt, 2004). Estos nexos con la pobreza, combinados con la estigmatización y la discriminación, son factores importantes de marginación educativa.

Aunque es difícil obtener datos fiables y comparables, una fuente muy citada calcula que en el mundo hay 150 millones de niños que viven con algún tipo de discapacidad (OMS y UNICEF, 2008)⁹. Alrededor de cuatro de cada cinco niños discapacitados viven en países en desarrollo. Además, muchos millones de niños viven en familias con padres o parientes que también padecen alguna discapacidad. En todos los grupos de edad, los niveles de discapacidad, tanto moderada como aguda, son más altos en los países de ingresos bajos y medios que en los países ricos. La región que presenta los índices más altos es el África Subsahariana (OMS y UNICEF, 2008). Las dimensiones de la discapacidad y su concentración en los países más pobres contribuyen de manera notable a la marginación educativa.

La falta de información sistemática sobre la discapacidad representa un grave problema. Por ejemplo, en un censo realizado en Sierra Leona en 2004 se registraron sólo 3.300 casos de retraso mental, mientras que una encuesta detallada a escala nacional efectuada el año anterior había calculado que el número real era diez veces mayor (Banco Mundial, 2009c). Una de las razones de esta insuficiencia informativa es que los padres son reacios a comunicar los casos de discapacidad por temor a la estigmatización.

Muchas discapacidades tienen su origen en la pobreza, la desnutrición y el acceso limitado a los servicios básicos (Yeo y Moore, 2003). Se calcula que la asfixia neonatal, que a veces se debe a la falta de una comadrona capacitada, afecta a un millón de niños y provoca trastornos que van desde la parálisis cerebral hasta las dificultades de aprendizaje (UNICEF, 2008b). La deficiencia de yodo de las madres hace que unos 18 millones de bebés nazcan con retraso mental y la carencia de vitamina A causa unos 350.000 casos de ceguera en los países en desarrollo (Iniciativa Micronutrientes y otros, 2009).

Los conflictos contribuyen a la discapacidad de manera directa por la amenaza física que suponen, e indirectamente por sus efectos en la pobreza, la nutrición y la atención médica y sanitaria. Por cada niño que muere en un conflicto bélico, se calcula que otros tres sobreviven con algún tipo de discapacidad (Naciones Unidas Enable, 2009, citado en Peters, 2009). Los accidentes de tráfico, que son una causa de discapacidades infantiles menos divulgada, son endémicos en muchos de los países más pobres del mundo. Según una estimación prudente, 10 millones de niños resultan heridos cada año en las carreteras del mundo y muchos quedan con discapacidades permanentes. Más del 80% de las muertes y lesiones relacionadas con el

9. En el decenio de 1970, la Organización Mundial de la Salud calculó que el 10% de la población mundial padecía algún tipo de discapacidad. Esta estimación aproximada todavía se usa en la actualidad, por lo que se calcula en unos 650 millones el número de personas con discapacidades. El cálculo de 150 millones de niños discapacitados se basa en esa cifra.

tráfico ocurren en los países en desarrollo (OMS y UNICEF, 2008). Las consecuencias que estas defunciones y daños corporales tienen para la educación no han recibido la debida consideración, en particular por parte de los organismos nacionales y los donantes de ayuda que participan en la construcción de carreteras.

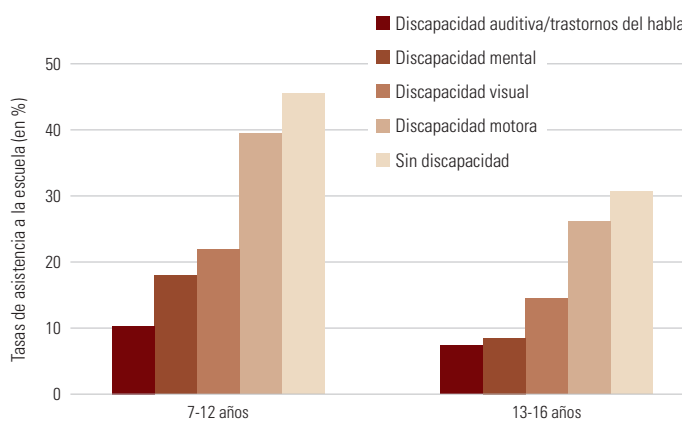
El vínculo entre la discapacidad y la marginación educativa es evidente en países que ocupan los extremos del espectro de las tasas de escolarización y de terminación de estudios en la enseñanza primaria. En Malawi y la República Unida de Tanzania, la discapacidad duplica la probabilidad de que un niño nunca haya ido a la escuela y en Burkina Faso multiplica por dos veces y media el riesgo de que el niño no esté escolarizado (Kobiané y Bougma, 2009; Loeb y Eide, 2004; República Unida de Tanzania, Gobierno de la, 2009). Es evidente que en esos países la poca atención que las políticas prestan a la discapacidad está retardando la consecución de la enseñanza primaria universal. En algunos países más próximos a esa meta, las personas discapacitadas representan la mayoría de los marginados. En Bulgaria y Rumania, la tasa neta de escolarización de los niños de 7 a 15 años superó el 90% en 2002, pero en el caso de los niños discapacitados ese porcentaje sólo se cifró en un 58% (Mete, 2008).

“Discapacidad” es un término genérico que abarca una multitud de situaciones. Por ejemplo, es probable que, en lo que respecta a la educación, los niños aquejados de autismo profundo tropiece con problemas muy diferentes de los que deben afrontar los que padecen graves trastornos visuales o han perdido una extremidad. Los impedimentos que afectan a la capacidad de comunicarse y de relacionarse normalmente con lo demás en las escuelas corrientes, pueden representar obstáculos prácticos y sociales de gran envergadura para participar en el sistema educativo.

Un examen más detallado de las estadísticas nacionales revela que las diversas formas de discapacidad tienen consecuencias muy diferentes. En Burkina Faso, los niños sordos o mudos, los ciegos y los que padecen retraso mental tienen muchas menos probabilidades de estar escolarizados que los niños aquejados de una discapacidad motora. En 2006, sólo el 10% de los sordos o mudos con edades comprendidas entre 7 y 12 años iban a la escuela (Kobiané y Bougma, 2009); (Gráfico 3.28). La tasa de asistencia de los niños con discapacidades motoras era del 40%, un porcentaje levemente inferior al de los que no padecían de ninguna discapacidad. En Uganda, los datos recientes indican que las tasas de deserción escolar de los niños que padecen discapacidades visuales y

Gráfico 3.28: En Burkina Faso, los niños discapacitados afrontan desventajas considerables, aunque variables

Porcentaje de niños discapacitados de 7 a 12 años y de 13 a 16 años que están escolarizados, según la índole de su discapacidad (2006)



Fuentes: Kobiané y Bougma (2009), sobre la base de los datos del Censo General de Población y Hábitat de Burkina Faso efectuado en 2006.

motoras son menos elevadas que las registradas entre los quienes sufren de retraso mental (Lang y Murangira, 2009).

Los niños discapacitados tropiezan con múltiples problemas en materia de educación. Tres de los problemas más graves guardan relación con la discriminación, la estigmatización y la negligencia institucionalizadas que se manifiestan en el aula, la comunidad local y el hogar. Esos niños suelen estar aislados en el seno de las sociedades y comunidades a las que pertenecen, debido a una mezcla de vergüenza, temor e ignorancia de las causas y consecuencias de su discapacidad.

Un estudio cualitativo realizado en Ghana sobre las actitudes hacia los niños autistas puso de manifiesto que, en general se les consideraba “inútiles e incapaces de aprender (...) testarudos, haraganes y deliberadamente díscolos” (Anthony, 2009, págs. 12–13). En una declaración de orden general, el Ministro de Educación, Deporte y Ciencia de Ghana resumió con acierto los prejuicios sociales causantes de las desventajas educativas para los discapacitados: “Las familias no valoran adecuadamente la educación de los niños discapacitados y no son conscientes de su potencial, los maestros les prestan menos atención en el sistema escolar, y también se hace un excesivo hincapié en sus resultados en los exámenes, en vez ocuparse de su desarrollo integral” (Ghana, Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, 2008, págs. 60–61).

Los sistemas educativos y la experiencia vivida en el aula de clase pueden ayudar a contrarrestar la marginación que padecen los niños discapacitados. Pero a menudo esos factores producen el resultado

En Burkina Faso, sólo el 10% de los niños sordos o mudos iban a la escuela en 2006

Para dar a los niños discapacitados una posibilidad de acceso a la educación y una calidad de enseñanza iguales a las que disfrutaban los demás alumnos, es preciso a menudo aumentar la financiación

opuesto. El acceso físico insuficiente, la escasez de docentes capacitados y la falta de personal de enseñanza auxiliar pueden reducir aún más las oportunidades. Muchas escuelas, en particular de las zonas rurales apartadas o los barrios miserables, son físicamente inaccesibles para los niños discapacitados. Los niños que padecen discapacidades sensoriales o mentales pueden llevarse la impresión de que la escuela un lugar ruidoso, confuso y amenazador. El nivel de prestaciones es tan inadecuado para estos niños en el sistema escolar que muchas veces los padres y los grupos defensores de los discapacitados exigen que se les imparta enseñanza por separado (Lang y Murangira, 2009).

Esa demanda es a la vez comprensible y sintomática de la existencia de problemas más vastos. Escolarizar a los niños discapacitados en centros docentes o instituciones especializadas puede reforzar la estigmatización. Asimismo, puede privarlos de la oportunidad de participar en el sistema de educación general, de establecer relaciones y de desarrollarse en un contexto integrador. Además, las escuelas especializadas suelen padecer un déficit crónico de financiación y carecer de personal docente capacitado o del equipamiento necesario para impartir una enseñanza adecuada.

Los responsables de la planificación de los sistemas educativos deben reconocer que para dar a los niños discapacitados una posibilidad de acceso a la educación y una calidad de enseñanza iguales a las que disfrutaban los demás alumnos, es preciso a menudo aumentar la financiación. Se necesitan recursos adicionales para ofrecer a los docentes una formación especializada y proporcionar a los niños material pedagógico especialmente concebido para que realicen su potencial. Es posible también que las familias necesiten ayuda financiera adicional. En un estudio realizado en Bangladesh se pudo comprobar que para sufragar la asistencia especializada, los aparatos y los cuidados médicos necesitados por los niños discapacitados, sus padres incurrían en gastos tres veces superiores al presupuesto medio necesario para criar a un hijo (Chowdhury, 2005, citado en Marriott y Gooding, 2007). La superación de la desventaja institucionalizada heredada del pasado puede resultar difícil, incluso en países que han contraído un compromiso firme en favor de la educación integradora, como es el caso de la India (Recuadro 3.13).

La discapacidad propia no es la única que afecta a las oportunidades educativas del niño. Los menores con padres discapacitados también suelen verse sometidos a las tensiones que se crean entre el

trabajo en la escuela y las necesidades de dispensar cuidados que se plantean en el hogar. Estas consecuencias indirectas de la discapacidad de los adultos –el conocido “efecto de cascada”– son a menudo muy graves.

Las estadísticas de los censos nacionales permiten apreciar la magnitud del problema. En Filipinas, el hecho de tener a una madre o un padre pobre y discapacitado incrementa en un 25% la probabilidad de que un niño de 7 a 16 años no vaya nunca a la escuela, mientras que en Uganda la aumenta en un 13%. Estos índices nos recuerdan una vez más la interacción que se da entre la pobreza, la discapacidad y la desventaja educativa (Cuadro 3.5).

Los seropositivos y los enfermos del sida

El VIH y el sida han creado sobre todo una crisis sanitaria mundial, pero además tienen consecuencias hondas y de gran alcance para la educación. Al tiempo que amenazan la vida de muchas personas, mantienen a los niños sin escolarizar y ponen en peligro el aprendizaje, el VIH y el sida agravan problemas más generales derivados de la pobreza y la discriminación social, como la presión económica, la orfandad y la estigmatización.

En 2007 se calculaba que había en el mundo unos 33 millones de seropositivos, de los cuales dos tercios vivían en el África Subsahariana. En esta región vive el 90% de los dos millones de niños seropositivos menores de 15 años. La mayoría de ellos contrajeron el virus durante el embarazo, el nacimiento o la lactancia, que son formas de transmisión del VIH fáciles de prevenir (ONUSIDA y otros, 2008). A falta de terapia retroviral, el 90% de esos niños muere antes de llegar a la edad de comenzar los estudios primarios (Pridmore, 2008). Los que sobreviven pueden padecer de problemas conexos, como infecciones respiratorias, desnutrición y diarreas, con mayor frecuencia y gravedad que en el caso de un niño saludable, lo que afecta su capacidad de ir a la escuela y aprender¹⁰.

Algunos de los efectos más devastadores del VIH y el sida no se reflejan en los datos relativos a la escolarización por una razón evidente: muchas víctimas mueren antes de llegar a la edad de comenzar los estudios primarios. Alrededor de 270.000 niños menores de 14 años fallecieron en

10. El número de niños seropositivos que van a la escuela y los índices de supervivencia de quienes los cuidan han aumentado debido a la rápida ampliación del acceso a la terapia antirretroviral en los últimos años, pero en la mayoría de los países el ritmo de esa ampliación es insuficiente para alcanzar en 2010 el objetivo del acceso universal a la terapia (ONUSIDA, 2009).

Recuadro 3.13: En la India, los prejuicios contra los niños discapacitados limitan sus oportunidades educativas

En los documentos de planificación de la enseñanza de la India figura un sólido compromiso en favor de la educación integradora. El objetivo es proporcionar instrucción primaria a todos los niños discapacitados -sea cual fuere el tipo de impedimento que padezcan- en un "contexto adecuado", que puede abarcar desde la escuela tradicional y los centros especializados hasta las escuelas alternativas y el aprendizaje en el hogar. Para que este compromiso se traduzca en hechos reales, es menester un esfuerzo político concertado que vaya acompañado de reformas en la prestación de servicios.

Pero en la India la discapacidad sigue siendo un freno importante para progresar hacia la consecución de la enseñanza primaria universal. Aunque hay discrepancias en las estadísticas nacionales, las estimaciones indican que la participación escolar de los niños discapacitados nunca supera el 70%, un porcentaje que se sitúa muy por debajo del promedio del 90% registrado en el conjunto del país. Según un análisis del Banco Mundial sobre la Encuesta Nacional llevada a cabo en la India en 2002, la probabilidad de que un niño minusválido se quede sin escolarizar es cinco veces y media superior a la de un niño que no padece discapacidad.

El desglose de los datos pone de manifiesto variaciones considerables. Casi el 75% de los niños aquejados de impedimentos graves se encuentran sin escolarizar, mientras que ese porcentaje oscila entre un 35% y un 40% en el caso de los que padecen discapacidades medianas o leves. Los que corren mayor riesgo de verse excluidos son los que sufren de retraso mental (dos tercios de ellos nunca han estado matriculados en una escuela) o los invidentes (más de la mitad nunca ha puesto los pies en un aula).

Las actitudes de la población en general figuran entre los mayores obstáculos con que tropieza la India para

dar igualdad de oportunidades educativas a las personas discapacitadas. Los prejuicios más arraigados son los que atañen a los niños aquejados de retraso mental. En una encuesta sobre las actitudes de la población realizada en los Estados de Uttar Pradesh y Tamil Nadu, casi la mitad de los participantes respondieron que esos niños no podrían asistir ni a una escuela tradicional ni a una especializada. Otra opinión generalizada fue que quienes padecían de retraso mental no podrían encontrar un empleo decoroso. Las familias con un miembro retrasado mental compartían esta opinión general, lo que indica que la estigmatización opera también en el hogar.

Las limitaciones institucionales refuerzan las actitudes de la población. En 2005, sólo el 18% de las escuelas de la India eran accesibles a los niños discapacitados y estaban dotadas con rampas, aulas, servicios higiénicos y medios de transportes adecuados.

Las políticas nacionales de educación reflejan una sensibilidad cada vez mayor hacia los problemas que plantea la discapacidad. Las medidas aplicadas hasta el momento van desde el suministro de ayudas y aparatos a las escuelas, hasta subvenciones para los niños discapacitados. Pero la falta de información de la población ha obstaculizado la aplicación de esas medidas. En una encuesta realizada en Tamil Nadu y Uttar Pradesh, casi las tres cuartas partes de los hogares en los que había una persona minusválida dijeron que no estaban al tanto de que tenían derecho a recibir ayudas y aparatos, y en 2005 sólo un 2% de ellos se había beneficiado directamente de esa facilidad. Menos de la mitad de esos hogares conocía la existencia de las subvenciones y sólo un 4% de ellos las había recibido.

Fuentes: National Sample Survey Organization (2003); Singal (2009); O'Keefe (2007); District Information System for Education (2009).

En el África Subsahariana vive el 90% de los dos millones de niños seropositivos menores de 15 años

Cuadro 3.5: Indicadores de educación según el estado de discapacidad del jefe de familia y el nivel de ingresos del hogar en Filipinas y Uganda

	Año	Niños de 7 a 16 años que nunca han ido a la escuela (en %)			Jóvenes de 17 a 22 años con menos de cuatro años de estudios (en %)		
		Promedio	Discapacitado*	Discapacitado* del 20% más pobre	Promedio	Discapacitado*	Discapacitado* del 20% más pobre
Filipinas	2000	3	21	28	6	30	44
Uganda	2002	10	19	23	26	39	49

* "Discapacitado" se refiere a la declaración del estado de discapacidad efectuada por el jefe de familia.
Fuente: UNESCO-PEME (2009).

2007 de dolencias vinculadas al sida (ONUSIDA y otros, 2008). En muchos países el VIH y el sida agravan las hondas desigualdades entre los sexos en materia de educación. En algunas naciones del África Meridional donde la prevalencia es alta, como Malawi, Sudáfrica y Swazilandia, los índices de seropositividad de las niñas y las muchachas de 15 a 24 años son entre 1,8 y 5,5 veces superiores a los que se registran entre los hombres (Stirling y otros, 2008). Estas desigualdades pueden mermar las perspectivas de que las niñas finalicen la enseñanza primaria y logren pasar a la secundaria.

Provistas de bienes o ahorros escasos y dependientes del trabajo físico para obtener ingresos, las familias más pobres son las que están menos pertrechadas para hacer frente a los costos sanitarios acarreados por el VIH y el sida (ONUSIDA y otros, 2008). Muchas de ellas tienen que sacrificar el gasto destinado a otras necesidades prioritarias, comprendida la educación. Algunos trabajos de investigación realizados en Camboya revelaron que, para sufragar la atención médica y sanitaria, dos tercios de las familias afectadas por el VIH y el sida habían gastado menos en satisfacer las necesidades de sus hijos pequeños, incluso en alimentación, comprometiendo así sus capacidades de aprendizaje (Alkenbrack y otros, 2004). El mal estado de salud de otros miembros de la familia también puede hacer peligrar la educación de los niños, al aumentar la demanda de trabajo infantil (Pridmore, 2008).

La orfandad causada por el sida puede mermar gravemente las perspectivas de recibir instrucción escolar. Hay unos 15 millones de menores de 18 años que han perdido a su padre o a su madre, o a ambos, a causa del sida. Los datos de las recientes encuestas de hogares efectuadas en 56 países indican que los huérfanos de padre y madre tenían, en promedio, un 12% menos de probabilidades de ir a la escuela que los niños que no eran huérfanos (ONUSIDA y otros, 2008). Estas cifras ocultan amplias variaciones, algunas de ellas estrechamente vinculadas al sexo del progenitor fallecido. En algunos países del África Subsahariana, como Etiopía, Kenya, Malawi y la República Unida de Tanzania, los niños huérfanos de madre tienen más probabilidades de ir a vivir con otra familia y menos probabilidades de permanecer escolarizados (Beegle y otros, 2009; Evans y Miguel, 2007; Himaz, 2009; Banco Mundial, 2007c). En Etiopía, la desaparición del padre no influye significativamente en la escolarización de los niños, pero la muerte de la madre la reduce en casi un 20% tanto en el caso de las muchachas como en el de los varones y afecta al nivel de asistencia a clase de los que van a la escuela (Himaz, 2009).

La estigmatización y la discriminación institucionalizadas suelen reforzar las desventajas educativas vinculadas al VIH y el sida. En un estudio cualitativo realizado en Tailandia se ha podido comprobar que a los niños seropositivos no se les admite a veces en las escuelas, en violación de las leyes nacionales. Los educadores temen que los demás padres reaccionen en contra de la escolarización de alumnos afectados por el VIH (Save the Children-Reino Unido, 2006). En cierta medida, las prácticas discriminatorias en la escuela son un espejo en el que la sociedad puede contemplar su propia imagen. Una encuesta de hogares realizada a gran escala en la India mostró que el 58% de las mujeres y el 43% de los hombres de familias no afectadas por el VIH y el sida no estaban dispuestos a mandar a sus hijos a una escuela donde hubiera niños seropositivos (Loudon y otros, 2007). En la misma investigación se llegó a la conclusión de que la estigmatización era un motivo importante de deserción escolar. Los niños afectados declararon que habían perdido el interés por los estudios, se habían deprimido y abandonado la escuela a causa de las burlas de sus condiscípulos, mientras que sus padres y tutores señalaron que la estigmatización y la discriminación practicadas por los maestros representaban los mayores obstáculos para la educación de sus hijos y pupilos.

Una de las consecuencias de la estigmatización es que induce a los seropositivos a ocultar su situación. En un estudio sobre las necesidades educativas de los alumnos seropositivos en Namibia y la República Unida de Tanzania, todos los niños entrevistados dijeron que habían sufrido consecuencias negativas cuando se supo su situación e insistieron en que era más seguro guardar silencio (UNESCO y EduSector AIDS Response Trust, 2008). Los temores de esta índole pueden ser fundados. En Brasil y Haití, algunos adolescentes han declarado que habían sido víctimas de violencias y se habían visto envueltos en peleas con sus condiscípulos en la escuela, debido a su condición de seropositivos (Abada-Barrerío y Castro, 2006; Loudon, 2006).

Parte del problema radica a veces en la incapacidad de los gobiernos para responder con rapidez suficiente a los problemas que el VIH y el sida plantean a la educación. Aunque ha aumentado el número de huérfanos que hoy pueden ir a la escuela gracias a las medidas políticas adoptadas por las autoridades, todavía queda mucho por hacer. En una encuesta sobre 18 planes nacionales de educación elaborados en el África Subsahariana desde 2005, se llegó a la conclusión de que sólo 10 de ellos contenían estrategias específicas para niños seropositivos o afectados por el sida y que únicamente Etiopía, Kenya, Namibia y Rwanda

La orfandad causada por el sida puede mermar gravemente las perspectivas de recibir instrucción escolar

disponían de estrategias integradas y detalladas (UNESCO-IIPE, 2009). A estas carencias en la elaboración de políticas cabe añadir que, en general, los dirigentes políticos han sido incapaces de encabezar campañas de sensibilización destinadas a combatir los prejuicios y erradicar la estigmatización. Una de las respuestas políticas a la estigmatización ha consistido en proteger a los alumnos manteniendo en secreto su seropositividad, pero esta medida puede acarrear consecuencias negativas. En Namibia, la confidencialidad ha generado una ausencia de información sobre el número de alumnos seropositivos, lo cual ha impedido crear dispositivos especiales para ellos o asignarles subvenciones (UNESCO y EduSector AIDS Response Trust, 2008).

Conclusión

La definición de las causas profundas de la marginación educativa es una etapa hacia la elaboración de políticas encaminadas a incrementar la igualdad de oportunidades. Los niños no escogen las circunstancias en que vienen al mundo. Sin embargo, la situación económica de su familia, su sexo, su pertenencia étnica o su idioma pueden influir considerablemente en su aprovechamiento escolar y en su vida en general.

En este capítulo se ha puesto de relieve la interacción de la pobreza y las actitudes colectivas en la creación de desventajas que limitan las oportunidades educativas, restringen la movilidad social y perpetúan la marginación. Lo que ocurre en los sistemas educativos es esencial, porque la escolarización puede ser un poderoso factor de nivelación social o un factor de desventaja. No obstante, la superación de la marginación educativa exige políticas que apunten a resolver problemas más generales causados por la pobreza, la estigmatización y la desigualdad en las relaciones de poder.

En este ámbito, no existe una fórmula única para la elaboración de políticas. Los marginados del mundo comparten muchas experiencias comunes. Pero las circunstancias que las han forjado son muy diversas. Esto se puede comprobar incluso dentro de un solo país. Por ejemplo, los factores que determinan la marginación educativa de los grupos de pastores del norte de Kenya son muy distintos de los que la causan en los barrios miserables de Nairobi. La pobreza es una fuente casi universal de desventaja educativa extrema, pero la pobreza no opera aisladamente. La desventaja que la falta de recursos entraña para las niñas o los miembros de grupos minoritarios pobres se refuerza con las actitudes sociales que socavan la autoestima de estas personas y disminuyen el valor que la sociedad atribuye a la instrucción. Estas diferencias son importantes porque las medidas contra la marginación sólo dan buenos resultados cuando abordan las causas específicas subyacentes que las intervenciones de carácter más general suelen pasar por alto.

El objetivo final de la política educativa consiste en crear un contexto en el que sean el esfuerzo y el talento, y no una serie de circunstancias preestablecidas, los que determinen los resultados académicos y las perspectivas de vida de los escolares. En la próxima sección de este capítulo se examinan las vías para alcanzar ese objetivo. □

En Brasil y Haití, algunos adolescentes han declarado que habían sido víctimas de violencias y se habían visto envueltos en peleas con sus condiscípulos en la escuela, debido a su condición de seropositivos

Dar a todos las mismas oportunidades

Para llegar a los marginados será preciso realizar un esfuerzo coordinado que permita hacer frente a las estructuras entrelazadas de la desventaja que limitan sus oportunidades educativas

Los marginados suelen brillar por su ausencia en los debates nacionales sobre la reforma de la educación. Muchos encargados de la formulación de políticas dan por sentado que, a medida que aumente la eficacia de los sistemas educativos, sus beneficios irán llegando poco a poco a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Pero este supuesto es erróneo. El aumento del gasto público destinado a la educación, la mejora del nivel medio de aprendizaje y el acrecentamiento de la rendición de cuentas son condiciones necesarias para superar la marginación, pero no suficientes para romper los ciclos de exclusión examinados en este Informe. Para llegar a los marginados será preciso realizar un esfuerzo coordinado que permita hacer frente a las estructuras entrelazadas de la desventaja que limitan las oportunidades. La diversidad de los procesos que perpetúan la marginación impide encontrar panaceas o fórmulas simples para efectuar las reformas necesarias. Si se pudiera llegar a una conclusión general, esa conclusión sería que todos los gobiernos pueden y deben esforzarse más para situar a la marginación en el centro de los debates sobre la reforma educativa.

¿Cómo pueden los gobiernos romper los ciclos de desventaja educativa que tienen aherrojados a tantos niños, limitando sus oportunidades y fomentando su marginación en otros ámbitos? En esta sección del capítulo se definen varios conjuntos amplios de políticas:

- *Lograr que la educación sea asequible.* En muchos países los gobiernos han suprimido los derechos de escolaridad, pero eso no es suficiente. Los costos indirectos y los gastos informales siguen manteniendo a la escuela fuera del alcance de millones de niños. La supresión de todos los derechos de escolaridad es una primera etapa para hacer más asequible la educación. Las subvenciones que permitan sufragar otros gastos vinculados a la asistencia a la escuela también pueden cumplir una función esencial en la tarea de facilitar a los niños marginados su incorporación a los sistemas educativos.
- *Velar por que las escuelas sean accesibles.* La distancia entre el hogar y la escuela sigue representando un obstáculo importante para lograr la educación para todos. Esto es particularmente cierto en lo que se refiere a las niñas, debido a los problemas de seguridad que entrañan los largos trayectos a la escuela. La construcción de centros escolares puede reducir

las distancias y mejorar el acceso físico, acercando así la escuela a los grupos marginados, siempre y cuando los gobiernos tengan bien presente la equidad a la hora de realizar las inversiones. Lo fundamental es garantizar que en los programas de construcción escolar se dé prioridad a las zonas rurales apartadas y los barrios miserables de las ciudades. Algunos grupos marginados –en particular los pastores– se han visto excluidos como consecuencia de la rigidez de los servicios educativos. El recurso a modelos más flexibles, como escuelas itinerantes y clases para varios grados, puede abrirles las puertas de la educación.

- *Crear un entorno de aprendizaje integrador.* Todos los niños merecen una educación de calidad, pero lo habitual es que quienes comienzan los estudios con el lastre de la desventaja reciban además una enseñanza de peor calidad. Sus maestros suelen estar poco capacitados y a menudo les imparten clase en una lengua que no comprenden. Lo corriente también es que carezcan de libros de texto y, cuando pueden disponer de ellos, que contengan con frecuencia descripciones e imágenes de estereotipos negativos. Los gobiernos pueden solucionar estos problemas creando un contexto de no discriminación e igualdad de oportunidades. Un primer paso consiste en otorgar incentivos para que los maestros competentes trabajen en las zonas donde existen altos niveles de marginación. El apoyo a la educación intercultural y bilingüe puede mejorar los resultados académicos de las minorías étnicas más desfavorecidas. Para lograr una educación integradora, es también importante velar por que los docentes y las escuelas estén equipados para apoyar a los niños discapacitados. La asignación de recursos adicionales y el apoyo pedagógico a las escuelas de peores rendimientos puede también beneficiar a las zonas más necesitadas.
- *Los derechos y la redistribución son importantes.* Traducir el derecho fundamental de todo ser humano a la educación en un derecho real exige la aplicación de medidas a diversos niveles. Las leyes nacionales pueden prohibir la discriminación formal y crear un contexto propicio a una mayor equidad. La legislación es más eficaz cuando va unida a una movilización política y a una creación de alianzas amplias para hacer progresar la Educación para Todos. Además, es preciso que los gobiernos y los donantes de ayuda refuercen la protección social, mediante transferencias de dinero en efectivo y la adopción de medidas que faciliten la gestión de riesgos,

como los programas de empleo encaminados a fortalecer la capacidad de resistencia de las familias más vulnerables. Los presupuestos nacionales pueden desempeñar una función esencial en la tarea de igualar las oportunidades educativas de las regiones y los grupos de población. El gasto público redistributivo puede contribuir a colmar la brecha que separa a ricos y pobres. Pero si la igualdad no constituye una prioridad de los presupuestos nacionales, éstos pueden producir el efecto contrario y reforzar las desigualdades ya existentes.

- *Estrategias nacionales concertadas.* La marginación educativa es la consecuencia de una penuria que combina múltiples dimensiones. Para superar la desventaja, es preciso que la acción de los poderes públicos aborde diversos frentes y que las medidas relativas a la educación se incorporen en políticas de alcance más general, orientadas a la integración social, que comprendan estrategias para acometer la discriminación social y cultural y la desnutrición. En muchos países, el progreso hacia una educación más integradora se ve frenado por una planificación política desordenada, fragmentaria e insuficientemente financiada.

Esta parte del capítulo comienza describiendo el marco de trabajo necesario para comprender los niveles de intervención que se requieren para luchar contra la marginación. Define tres niveles que se examinan con más detalle en las secciones posteriores: las políticas para mejorar el acceso a la educación y hacerla más asequible; el contexto del aprendizaje y los factores que inciden en la calidad de la enseñanza; y el contexto más general para luchar contra la marginación educativa, que comprende las medidas para reducir la pobreza y la atribución de derechos. La conclusión hace hincapié en la importancia de combinar todas las facetas de estas estrategias políticas en un marco integrado que permita contrarrestar la marginación.

El marco analítico

Examinemos la experiencia de cinco niños en edad de cursar estudios primarios que están sin escolarizar. La primera es una niña hmong que vive en una zona montañosa aislada de la República Democrática Popular Lao. La escuela más cercana está a dos horas de marcha y las clases se imparten en lao, una lengua que ella no entiende. El segundo es un niño que vive en Manila, a pocos metros de una escuela pública, en un cobertizo hecho con tela de saco. Este niño se pasa el día entero recogiendo desechos para venderlos y poder así comprar comida para él y sus hermanos. La

tercera es una muchacha del norte de Nigeria que tiene un hermano que va a la escuela; ella, en cambio, ha dejado los estudios porque está a punto de casarse. El cuarto es un niño masai de la región de Wajir, situada en el norte de Kenya, que cuida del ganado durante una larga trashumancia en busca de pastos. El quinto niño, que vive en un pueblo de Brasil, padece una grave discapacidad auditiva y no va a la escuela, aunque hay varias cerca de su hogar. Los maestros del lugar no están capacitados para enseñar a un niño sordo y sus padres no tienen dinero para comprarle un audífono.

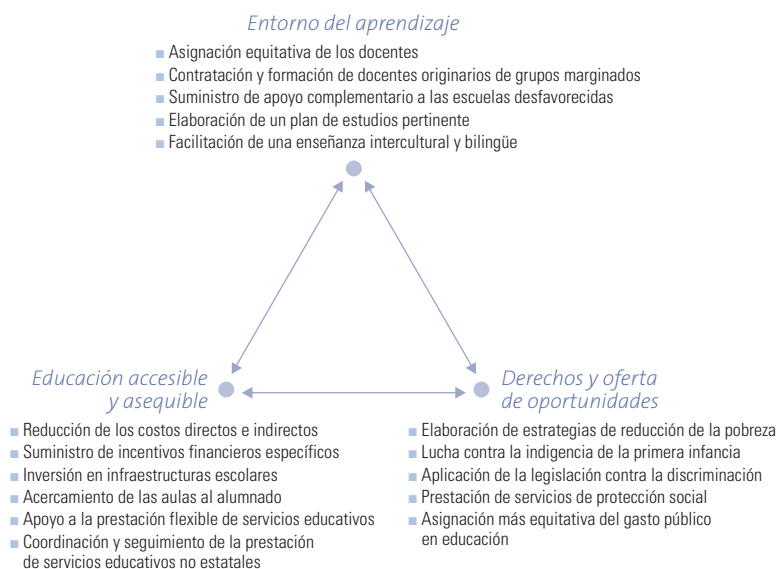
Cada uno de estos niños es víctima de la marginación educativa. Pero las causas que la originan son muy diversas. La distancia entre el hogar y la escuela, el idioma de instrucción, el trabajo infantil y la asequibilidad de la enseñanza, la discriminación y la merma de las expectativas, las tradiciones y creencias culturales: todos estos factores desempeñan una función. Por razones evidentes, es fundamental desenredar la madeja de las fuerzas subyacentes a la marginación. El aumento de la calidad de la enseñanza en Manila no ayudará a los niños que por causa de la pobreza y el trabajo infantil permanecen excluidos de la escuela. Un aumento del presupuesto general de la educación del Estado de Kano, situado en el norte de Nigeria, tal vez no produzca los resultados esperados si la mitad de los niños de la región –es decir, las niñas– ven disminuir sus oportunidades de educación porque sus padres consideran que es menos importante que las muchachas reciban instrucción escolar, o porque están sujetas a prácticas tradicionales como el matrimonio precoz. La construcción de una nueva escuela en Wajir no contribuirá necesariamente a educar a los niños de la etnia masai, cuyos medios de subsistencia dependen de la movilidad.

Una forma de abordar la marginación consiste en definir algunos de los principales medios necesarios para superarla. El Gráfico 3.29 presenta esos medios de forma esquemática.

- *Educación accesible y asequible.* La cercanía de la escuela es una condición obvia para la participación en la enseñanza, en particular la de las niñas, puesto que en muchos países las desigualdades entre los sexos aumentan con la distancia del domicilio a la escuela. Asimismo, las escuelas han de ser asequibles. Al igual que la pobreza puede provocar la hambruna de la población en medio de la abundancia de alimentos, también puede impedir que los niños se escolaricen, aun cuando haya escuelas próximas a sus domicilios. Las políticas públicas pueden velar por que los niños no se vean

La distancia entre el hogar y la escuela, el idioma de instrucción, el trabajo infantil, la asequibilidad de la enseñanza, la discriminación y las tradiciones culturales desempeñan una función en la marginación educativa

Gráfico 3.29: Triángulo de la educación integradora



El triángulo de la educación integradora define tres estrategias generales para luchar contra la marginación

desaventajados por la distancia o inaccesibilidad de las aulas, o por el obstáculo que pueda representar el costo de la educación.

- **Entorno del aprendizaje.** La mayoría de los docentes se esfuerzan concienzudamente por hacer un buen trabajo, a menudo en circunstancias difíciles. Sin embargo, millones de niños ven limitadas sus oportunidades de aprender en una lengua adecuada y millones más reciben instrucción de maestros extenuados, poco motivados e insuficientemente preparados, que imparten clase en aulas atestadas de alumnos y desprovistas del material didáctico más elemental. Aunque a veces estos problemas afectan a todo el sistema educativo, los niños marginados suelen padecerlos de manera más aguda. Las estrategias para luchar contra la marginación han de velar por que las escuelas que prestan servicio a los más pobres cuenten con docentes competentes, que sean capaces de impartir clase en el idioma adecuado y de ser receptivos a las diferencias culturales y que dispongan de material didáctico suficiente y pertinente.
- **Derechos y oferta de oportunidades.** La escuela puede desempeñar una función importante en la lucha contra la marginación en la educación y en otros ámbitos, pero su acción no es ilimitada. Para atenuar el efecto de la pobreza en la educación, es preciso adoptar medidas con vistas a aumentar y estabilizar los ingresos y la seguridad alimentaria de los hogares pobres. Las disposiciones legales pueden establecer normas y otorgar a las personas derechos que

les den la oportunidad de recibir instrucción, siempre y cuando sean aplicables. Por su parte, el gasto público puede contribuir a compensar las desventajas vinculadas a la pobreza. En cada uno de estos ámbitos, la acción de los gobiernos puede crear un contexto propicio para una mayor igualdad. Al mismo tiempo, la movilización política de los marginados o de la sociedad civil en general, puede ser con frecuencia un potente catalizador del cambio.

Cada vértice del triángulo debe considerarse en relación con los demás. Las medidas que mejoran el acceso y hacen asequible la enseñanza primaria sin abordar los problemas planteados por la política educativa, distan mucho de ser una fórmula eficaz para luchar contra la marginación. Más bien ocurre lo contrario: aumentar el nivel de aprendizaje de la mayoría, mientras se deja atrás a una minoría considerable, es una manera de incrementar la marginación. El marco más amplio de derechos y condiciones propiciatorias es esencial, porque configura el contexto en el que el “derecho humano a la educación”, que es una abstracción, se traduce en derechos sustantivos y exigibles. En última instancia, lo verdaderamente importante es elaborar una respuesta política integrada, capaz de abordar las múltiples y entrelazadas estructuras de la desventaja que limitan las oportunidades de los educandos marginados. Un ejemplo muy ilustrativo de esa respuesta es el proyecto comunitario aplicado en el barrio de Harlem, en Nueva York (Recuadro 3.14).

La enseñanza que se puede sacar esta sección es que la escuela puede transformar la vida de los marginados. Pero el proceso que conduce a la marginación comienza muy temprano en la vida, mucho antes de que los niños empiecen a ir a la escuela. Como quedó expuesto claramente en el Capítulo 2, los datos acopiados en los países en desarrollo muestran que la desnutrición sufrida por un niño sufre antes de cumplir los dos años merma su desarrollo cognitivo y su aprovechamiento escolar. Los trabajos de investigación realizados en los países desarrollados muestran que buena parte de la disparidad en el nivel de conocimientos adquirido al final de la enseñanza secundaria se puede predecir antes de los cinco años de edad y que el aprovechamiento escolar está estrechamente vinculado al nivel económico del hogar y la formación de los padres (Blanden y Machin, 2008; Feinstein, 2003). Las escuelas pueden, en el mejor de los casos, atenuar la desventaja acumulada en la primera infancia. Por eso, los programas de nutrición, salud materna e infantil y atención y educación de la primera infancia son fundamentales en todo planteamiento integrado para superar la marginación.

Recuadro 3.14: Un “umbral crítico” en Harlem

Son numerosas las iniciativas que han tratado de reducir las diferencias raciales y sociales en el sistema educativo estadounidense, pero pocas han logrado resultados espectaculares en lo tocante a la igualdad de oportunidades. El Proyecto “Harlem Children’s Zone” (HCZ) es otra historia. El proyecto comenzó en 1997 y sus antecedentes pueden hallarse en el militante comunitario del decenio de 1970. El fracaso de los programas sociales, que no lograron mejorar la enseñanza, solucionar el desempleo y responder a la desintegración de la familia y la vida comunitaria generada por la venta de drogas en la calle y el consumo de cocaína en forma de “crack”, indujo a los dirigentes comunitarios a examinar nuevas modalidades de acción.

En contraste con los modelos de “reforma escolar” de base más estrecha, el HCZ parte de la base de que la pobreza, los delitos violentos y las drogas forman parte de un contexto más vasto caracterizado por la escasez de expectativas y fracaso escolar. El propósito del proyecto consiste en crear un “umbral crítico”, mediante prestaciones al 65% o más de los niños y de sus padres domiciliados en los bloques de inmuebles de los barrios donde se aplica esta iniciativa. En el marco del proyecto, se considera que sería “una vez superado ese umbral, generará una transformación que aleje a las personas de las pautas de conducta destructivas y las oriente hacia objetivos constructivos” (Proyecto “Harlem Children’s Zone”, sin fecha, pág.3).

El modelo es un sistema ambicioso e integrado que opera de manera continua, desde la atención prenatal y la capacitación de los padres hasta las fases posteriores de la enseñanza preescolar, primaria, secundaria y universitaria, y abarca además la vivienda, los servicios sociales y la alimentación. El proyecto hace hincapié en la calidad: los centros de preescolar cuentan con un docente por cada cuatro párvulos. Pero el ámbito de acción también crece con rapidez. Iniciado en 1997 en 24 bloques de inmuebles, el HCZ se había en 2007 extendido a 97 y atendía a 7.400 niños.

La educación es uno de sus componentes primordiales. En 2004, se inauguraron tres escuelas denominadas “Promise Academies” gracias a la financiación del gobierno, donantes privados y organizaciones caritativas. Muchos niños proceden de familias sumamente marginadas: el 10% de ellos vive en albergues para indigentes sin domicilio o en hogares de acogida. La gestión de las escuelas se

orienta a satisfacer la necesidad de prestar un apoyo intensivo a los alumnos. El contexto de aprendizaje comprende una jornada lectiva completa, formación extraescolar y clases de recuperación los fines de semana. Se han llevado a cabo esfuerzos para contratar y retener a docentes de gran calidad. Las escuelas ofrecen almuerzo y asistencia médica y sanitaria, ya que muchos alumnos proceden de hogares carentes de seguro médico.

Los resultados iniciales han sido muy prometedores. Los investigadores de la Universidad de Harvard llegaron a la conclusión de que los alumnos escolarizados en el sexto grado habían ganado más de un entero de desviación estándar en matemáticas y entre 0,3 y 0,5 en inglés y humanidades, al llegar al octavo grado: “En valor absoluto, estos efectos son suficientes para invertir la diferencia de resultados en matemáticas entre alumnos afroamericanos y blancos (las notas de los estudiantes del HCZ fueron superiores al promedio de las puntuaciones obtenidas por los alumnos blancos de la ciudad de Nueva York, con una diferencia estadísticamente significativa) y reducirla en lo relativo al inglés y las humanidades. Los educandos de enseñanza primaria del HCZ ganaron aproximadamente un entero de desviación estándar en matemáticas y tres cuartos en inglés y humanidades, con lo que redujeron la diferencia de resultados entre las razas en ambas asignaturas” (Dobbie y Fryer, 2009, pág.3).

¿Es posible reproducir los logros del proyecto a escala nacional? El gobierno del Presidente Obama ha trazado planes para aplicarlo en 20 ciudades, en el marco de un programa denominado “Promise Neighborhoods”. Pero el desarrollo de esa iniciativa no podrá limitarse a copiar un esquema trazado de antemano. El alto grado de movilización comunitaria y la capacidad de innovación que han puesto de manifiesto durante muchos años los dirigentes comunitarios no pueden reproducirse de la noche a la mañana. Además, su ampliación a los barrios pobres de todo el país exigirá inversiones públicas a gran escala, en una etapa de estrictas limitaciones presupuestarias. Pero el beneficio que podría obtenerse mediante la aplicación de la experiencia del HCZ es, en teoría, enorme. El gasto necesario para reducir las profundas diferencias educativas existentes en los Estados Unidos debe evaluarse en relación con los costos generales de índole social, política y económica que entraña la marginación, en la medida en que menoscaba el potencial de los niños del país.

Fuentes: Dobbie y Fryer (2009); Proyecto “Harlem Children’s Zone” (2007, sin fecha); Shulman (2009).

Los trabajos de investigación realizados en los países desarrollados muestran que buena parte de la disparidad en el nivel de conocimientos adquirido al final de la enseñanza secundaria se puede predecir antes de los cinco años de edad

Ampliar el acceso a la educación y hacerla más asequible para los grupos marginados

En el mundo hay unos 72 millones de niños sin escolarizar, ya sea porque nunca han ido a la escuela o porque abandonaron los estudios. Millones de adolescentes ingresan en la vida adulta sin las competencias básicas que necesitan para realizar su potencial. Para cambiar este panorama y acelerar el progreso hacia el objetivo de lograr la enseñanza primaria universal de aquí a 2015, es preciso tomar medidas a diversos niveles. En la mayoría de los países que corren el riesgo de no alcanzar esa meta, la mejora de las oportunidades educativas pasa por la reducción de los costos que obstaculizan el ingreso a la enseñanza y el acercamiento de las escuelas a los niños marginados.

Reducir los costos del ingreso en la escuela

En las leyes o constituciones de numerosos países se consagra el derecho a la enseñanza primaria gratuita. Pero a menudo los niños se ven excluidos del sistema educativo porque sus padres no pueden pagar los derechos de escolaridad extraoficiales. En un estudio que el Banco Mundial realizó en 2005 en 93 países, se comprobó que, si bien en la gran mayoría de ellos la educación era teóricamente gratuita para todos, sólo en 16 países no se cobraba ninguna tasa escolar (Banco Mundial y UNICEF, 2009). En realidad, la enseñanza primaria gratuita sigue siendo la excepción y no la regla.

La experiencia reciente prueba contundentemente que las cargas financieras que pesan sobre la escuela primaria tienen efectos perjudiciales para la equidad. Por lo general, los países que han suprimido los derechos de escolaridad en la enseñanza elemental han registrado un fuerte incremento en las tasas de escolarización, en particular entre los grupos más desfavorecidos (Plank, 2007). Pero incluso en los países que han suprimido esos derechos oficiales, el costo sigue siendo un obstáculo, que muchos padres pobres siguen mencionando como causa de que sus hijos no vayan a la escuela. ¿Por qué esta tendencia a la educación "gratuita" no ha logrado suprimir los obstáculos económicos con que tropiezan los padres de tantos niños marginados?

A menudo, las prácticas locales en materia de financiación escolar han contrarrestado a las políticas nacionales. Cuando Ghana aplicó en 1996 una política de supresión de los derechos de escolaridad, la escolarización registró inicialmente un aumento muy modesto porque, ante la pérdida de ingresos que sufrieron, las escuelas impusieron por su cuenta el pago de derechos extraoficiales.

Ante esa situación, el gobierno estableció un sistema subvenciones para las escuelas para compensar el déficit generado por la supresión del pago de derechos, y esta medida redundó en un aumento de las tasas de escolarización (Maikish y Gershberg, 2008). En otros países, como Etiopía, Kenya, Mozambique y la República Unida de Tanzania, los gastos de escolaridad pagados por las familias se sustituyeron con subvenciones. Además de reducir la presión ejercida sobre los presupuestos familiares, las subvenciones escolares permiten a los gobiernos orientar la ayuda hacia grupos y regiones desfavorecidas, por ejemplo asignando importes superiores a las zonas rurales con una mayor concentración de niños sin escolarizar (Banco Mundial, 2009j).

Los padres de los niños marginados, como cualesquiera otros, se preocupan por la calidad de la enseñanza. Si la supresión de los derechos de escolaridad conduce directamente un hacinamiento en las aulas, una escasez de material didáctico y una desmotivación de los docentes, los padres pueden poner en tela de juicio el valor real de la educación "barata". Los datos procedentes de los países que han suprimido las tasas muestran la importancia esencial de realizar la reforma por etapas (Banco Mundial y UNICEF, 2009). El aumento de la inversión en la contratación de maestros y el suministro de manuales escolares en previsión del incremento del número de alumnos son medidas que pueden ser más eficaces que una intervención *a posteriori*. Asimismo, la incorporación de un mayor número de niños marginados al sistema educativo confiere más importancia a la necesidad de llevar a cabo una acción complementaria en otros ámbitos, por ejemplo con la aplicación de programas de alimentación escolar (Banco Mundial, 2009j).

La supresión de los derechos de escolaridad es sólo una respuesta parcial a las limitaciones más generales impuestas por la pobreza que afectan a la demanda de educación. Para que las escuelas sean asequibles a los padres de los niños más desfavorecidos, probablemente será también necesario suprimir o reducir el costo de los uniformes, los manuales escolares y otros materiales. En un estudio basado en una encuesta aleatoria realizado en el oeste de Kenya, se llegó a la conclusión de que la probabilidad de ir a la escuela aumentaba en 13 puntos porcentuales en el caso de los alumnos que no habían tenido antes uniforme y recibían uno gratuitamente. En cambio, entre los que ya tenían uniforme, el hecho de recibir otro incidía muy poco en la frecuentación (Holla y Kremer, 2009). Estos datos ilustran la necesidad de examinar el conjunto de los obstáculos económicos con que tropiezan los hogares pobres, en vez de centrarse exclusivamente en los derechos de

“Me he pasado días enteros sin comer como es debido, pero no le he permitido nunca a Faruk que piense en dejar la escuela”

La mamá de Faruk (Bangladesh)

escolaridad. Las experiencias acumuladas en un nutrido grupo de países ponen de manifiesto los efectos positivos de las medidas que complementan a la supresión de pago de esos derechos:

- En Nepal, la estrategia de educación para el quinquenio de 2004-2009 incluyó la extensión gradual del programa de estipendios destinados a los niños de la casta inferior dalit. En 2003, de los 527.000 niños de esa casta que reunían los requisitos para beneficiarse del programa unos 384.000 recibieron estipendios. (Banco Mundial, 2006d). También se concedieron becas y otros incentivos a las niñas. Otra subvención específica proporcionó una suma en efectivo a los niños de familias en las que nadie había terminado los estudios primarios. Aunque hubo algunas dificultades para determinar quiénes deberían ser los beneficiarios del programa, parece que éste ha coadyuvado a la escolarización de las niñas y, en general, de los hijos de las familias más desfavorecidas (Acharya y Luitel, 2006; Centro de Investigaciones para la Innovación y el Desarrollo de la Educación, 2003).
- Viet Nam ha aplicado una gama de dispositivos de apoyo económico destinados específicamente a los alumnos de las minorías étnicas. Pero el costo de la escolarización todavía se sigue señalando como una de las causas de la deserción escolar. En el marco del Programa 135, una estrategia de reducción de la pobreza orientada a 2.100 comunas con índices muy bajos de desarrollo humano, el gobierno otorga un estipendio mensual a los niños que asisten a escuelas que acogen a la vez a alumnos en régimen normal y en régimen de internado. Los alumnos que no viven en las comunas abarcadas por el Programa 135 pero que son pobres o viven en “comunidades con dificultades extremas”, reciben estipendios más modestos. En todo el país, a los alumnos de las minorías étnicas se les proporciona gratuitamente cuadernos y manuales escolares (Truong Huyen, 2009).
- Varios países han orientado la ayuda específicamente a los huérfanos y otros niños vulnerables. En Mozambique, un programa destinado a unos 3.400 huérfanos y otros menores en situación precaria les facilita cupones para que puedan comprar ropa, zapatos y material escolar. Un estudio indica que con este programa se han obtenido buenos resultados en la escolarización (Ellis y otros, 2009).

Los estipendios asignados a los alumnos de la enseñanza secundaria pueden ser eficaces para contrarrestar la marginación en la escuela primaria. En algunos países, hay datos que indican que

cuando los padres no están en condiciones de sufragar los gastos de la enseñanza secundaria, suelen retirar a sus hijos de la primaria antes de que terminen este ciclo. Un dispositivo innovador que se aplicó en Camboya trató de prevenir esa decisión. En el marco de un programa experimental de becas financiado por el Fondo Japonés para la Reducción de la Pobreza, las niñas que llegaban al último curso de primaria podían optar por becas de unos 45 dólares. Ese importe se le pagaba a la familia con la condición de que las niñas asistieran a la escuela secundaria. Se calcula que el programa hizo aumentar en un 30% la matriculación en secundaria de las alumnas beneficiarias del programa. Una evaluación realizada al respecto llegó a la conclusión de que el aumento de matrícula era proporcional a la pobreza del hogar. Entre las niñas del quintil de familias más pobres, la matriculación aumentó en un 50%, mientras que entre las niñas de los dos quintiles de familias más acomodadas ese aumento sólo se cifró en un 15% (Filmer y Schady, 2008; Fiszbein y otros, 2009)¹². En Bangladesh, el Programa de Asistencia a las Niñas de la Enseñanza Secundaria también ha ampliado los criterios de asignación de los subsidios. El programa paga los derechos de escolaridad y los gastos adicionales de las niñas que permanecen en la escuela, siguen solteras hasta los 18 años y aprueban los exámenes. Se estima que estos subsidios no sólo han hecho aumentar las tasas de escolarización en un 12% aproximadamente, sino que además han creado incentivos para que las familias mantengan a sus hijas escolarizadas hasta que terminen sus estudios de primaria (Khandker y otros, 2003). En la actualidad, hay más muchachas que varones matriculados en la enseñanza primaria¹³.

Acercar las aulas a los niños marginados

La accesibilidad física a las aulas sigue representando un obstáculo considerable para el logro de la Educación para Todos. No existe un criterio universal que fije la distancia adecuada entre el hogar y la escuela. Se ha estimado que la distancia máxima debería ser de 2 kilómetros, esto es, un trayecto a pie de 30 minutos (Theunynck, 2009). Pero eso depende en gran medida del contexto y las circunstancias. En los lugares donde las montañas, los bosques o los ríos

11. El proyecto piloto, realizado de 2002 a 2005, estuvo dirigido únicamente a las niñas. Un programa de seguimiento, denominado Programa de Apoyo al Sector de la Educación-Programa de Becas para los Pobres, tuvo por objetivo a niños de ambos sexos, con distintos niveles de apoyo. Este programa también logró notables efectos sobre la matrícula y la asistencia a clases (véase el Anexo, pág. 331).

12. Otro programa aplicado en Bangladesh, destinado específicamente a los niños de primaria de hogares rurales pobres, no dio tan buenos resultados, en parte porque los criterios de aceptación habían excluido a algunos de los más marginados, entre ellos muchos de los que vivían en barrios miserables y vecindarios improvisados, así como a los que asistían a las madrazas (escuelas coránicas) o a escuelas dirigidas por las ONG (Al Samarrai, 2008).

En Camboya, la asignación de un estipendio a las muchachas para incitarlas a cursar estudios secundarios aumentó en un 50% la escolarización de las hijas de las familias más pobres

En el África Subsahariana será preciso duplicar de aquí a 2015 el número actual de aulas

limitan el acceso, incluso las distancias cortas pueden comportar mucho tiempo de desplazamiento y grandes riesgos.

Un incremento del monto y la eficacia del gasto público destinado a la construcción de escuelas es un medio de ampliar el acceso. La escasez de aulas entraña inevitablemente un aumento de la distancia entre el hogar y la escuela, y muchos países adolecen de una carencia aguda de ellas. Los países de ingresos bajos del África Subsahariana presentan actualmente un déficit de 1,7 millones de aulas aproximadamente. Para colmarlo de aquí a 2015, será preciso duplicar su número (EPDC y UNESCO, 2009). Los cálculos realizados recientemente en diez países de esa región que no van por buen camino para alcanzar los objetivos de 2015, indican que el número de aulas sólo aumenta a un ritmo inferior al 50% de la tasa de incremento que sería necesaria (Theunynck, 2009).

La ubicación de las nuevas aulas y escuelas es esencial para los grupos desfavorecidos. Con demasiada frecuencia los programas de construcción escolar no dan prioridad a las zonas y los grupos más necesitados. Esto es así, pese a que han quedado demostrados los beneficios que se derivan de una mayor equidad. En Etiopía, la construcción de aulas ha sido un elemento primordial de la estrategia nacional para acelerar la consecución de la enseñanza primaria universal. El 85% de las 6.000 escuelas construidas desde 1997 están situadas en zonas rurales, lo que rebaja considerablemente la distancia media que los alumnos tienen que recorrer. El total de niños sin escolarizar se ha reducido en tres millones y las desigualdades entre los sexos han disminuido, lo que subraya el efecto que la distancia entre la escuela y el hogar ejerce en la demanda de educación para las niñas (UNESCO, 2008a).

Combinar la utilización de medios técnicos y la participación de las comunidades puede ayudar a los planificadores de la educación a identificar los grupos y las zonas desfavorecidas. En algunos países como Etiopía, se han usado sistemas de localización geográfica para obtener información sobre la distribución espacial de las escuelas, su distancia de los hogares de los alumnos y otros elementos como carreteras, ríos y montañas (Attfield y otros, 2002). Las comunidades pueden completar esta información con sus conocimientos sobre la "distancia cultural" que el sexo y los factores étnicos y sociales pueden crear entre las escuelas y los grupos marginados. Este mapa social es importante. Según las evaluaciones realizadas en el Estado de Rajasthán (India) en el decenio de 1990, más del 90% de los niños vivía a menos de 1,5 kilómetros de una escuela primaria, pero las

tasas de escolarización era inferiores al 50% porque las divisiones sociales, en particular las creadas por el sistema de castas, disuadían a los padres de enviar a sus hijos a la escuela (Govinda, 1999). Este ejemplo muestra cómo la distancia social puede reforzar la geográfica, con la consecuencia de marginar a los grupos desfavorecidos.

Los niños discapacitados –en particular los que padecen de un impedimento visual o físico, o de un grave retraso mental– tropiezan con desventajas evidentes para desplazarse hasta la escuela y, en muchos casos, para acceder a las aulas y otras instalaciones, como los servicios higiénicos. Estas desventajas se reflejan en la escasa repercusión que tiene la supresión de los derechos de escolaridad en su tasa de escolarización. Se calcula que sólo uno de cada seis niños kenyanos discapacitados acudieron a la escuela tras la supresión de esos derechos (Mulama, 2004). Las dificultades de acceso no pueden separarse fácilmente de otros factores más generales que excluyen de la escuela a los niños discapacitados. En muchos casos, las preocupaciones de los padres acerca de la manera en que los niños puedan desplazarse hasta la escuela y entrar en ella se complican con la inquietud sobre el tipo de experiencias que puedan vivir en las aulas.

Para mejorar el acceso de los niños discapacitados es preciso aplicar medidas políticas a diversos niveles. Las normas relativas al diseño arquitectónico de las escuelas pueden desempeñar una función importante en la tarea de propiciar la participación en la enseñanza. En realidad, muchos niños discapacitados están excluidos de la escuela por falta de rampas e instalaciones higiénicas adecuadas cuya construcción no es demasiado costosa. El trayecto a la escuela plantea problemas de mayor envergadura. En muchos países, los sistemas de transporte público son inaccesibles para los discapacitados. Las zonas rurales, donde la población está más diseminada y donde las distancias a la escuela son mayores, carecen por lo general de transportes públicos. En los núcleos urbanos, donde el estado de las calles suele dificultar el desplazamiento de los discapacitados, la ausencia de transporte impide de hecho que los niños discapacitados puedan acudir a clase. En sus respuestas a las encuestas de opinión, los padres subrayan la importancia del transporte. Un estudio realizado en Bangladesh reveló que los padres de los niños discapacitados consideraban un obstáculo muy importante la ausencia de transporte especializado entre el hogar y la escuela en las zonas rurales, así como la falta de subsidios para utilizar los *rickshaws* (Ackerman y otros, 2005). Las autoridades educativas pueden abordar los problemas de acceso mediante la promulgación de normas relativas al diseño arquitectónico de

las escuelas, la asignación de subsidios para el transporte y el acercamiento de las aulas a los hogares.

Algunos de los déficits de aulas más graves se dan en las zonas donde la guerra ha destruido la infraestructura escolar. Una vez finalizado el conflicto, es fundamental que se proceda a una rápida reconstrucción y se lleven a cabo esfuerzos coordinados para que los niños puedan ir a la escuela. El gobierno de Rwanda apoyó un programa de rehabilitación escolar con una campaña dinámica de reescolarización orientada a superar los temores de los padres acerca de la seguridad de sus hijos y a devolverles la confianza. Aunque pasaron cuatro años antes de que la escolarización volviera a su nivel anterior al genocidio de 1994, hacia 2005 la asistencia a la escuela superaba los índices que hubiera sido posible prever mediante una simple extrapolación de las tendencias observadas en el periodo 1985-1992 (Obura y Bird, 2009).

Adaptar la escuela al contexto local

La comprensión del contexto local es esencial para elaborar políticas encaminadas a lograr la educación integradora. Muchos niños marginados viven en comunidades dispersas en zonas apartadas, donde la baja densidad demográfica puede incrementar notablemente el costo medio de los servicios educativos. La pobreza del hogar y los medios de subsistencia también pueden impedir la escolarización de los niños, cuando la familia depende de ellos para que cuiden el ganado o ayuden en las faenas del campo y las tareas domésticas. Otros niños marginados viven en barrios miserables que carecen de reconocimiento jurídico y pueden tropezar con problemas relacionados con la vulnerabilidad de sus familias. El aumento del acceso a la escuela exige respuestas políticas innovadoras, orientadas hacia circunstancias específicas.

En muchos países, las zonas rurales de baja densidad demográfica se caracterizan por grandes concentraciones de marginación educativa. Las aldeas o grupos de aldeas en regiones como el Altiplano de Perú y Bolivia pueden tener muchos menos niños de edad escolar que otras comarcas y, además, esos niños están más dispersos. Es probable que para ir a la escuela tengan que efectuar largos desplazamientos, en los que el problema del terreno accidentado viene a añadirse al problema de la distancia. Para asistir a clases en un poblado "cercano" tal vez tengan que cruzar ríos y subir y bajar empinadas colinas. En Bangladesh, durante la estación de los monzones, los niños que viven en las *chars* (islas arenosas situadas en medio de los ríos) tienen que nadar o usar balsas hechas de hojas de banano para ir a la escuela.

A fin de resolver esos problemas, varios países han creado modelos de "escuelas satélites". Por lo general, este sistema consiste en una estructura central relativamente bien dotada y varias unidades periféricas de menor tamaño. Estas últimas pueden ser escuelas con una sola aula, donde un docente imparte clases a alumnos de diversos grados.

En Bolivia se han creado complejos de este tipo, denominados "núcleos", con el fin de extender el sistema educativo y llevarlo a las zonas montañosas y selváticas que contaban con menos escuelas. Cada "núcleo" está compuesto de un colegio central, que ofrece el ciclo académico completo hasta la secundaria, y de varias escuelas satélites en las que se imparten los tres primeros cursos de la enseñanza primaria, en aulas que acogen a alumnos de diversos grados. Para equilibrar la cobertura, los alumnos y docentes pueden ser adscritos a distintas escuelas del núcleo. Este sistema ha desempeñado una función esencial en la escolarización de los niños de las familias indígenas del Altiplano. Al ofrecer instrucción en las tres lenguas indígenas principales de Bolivia, así como en español, los "núcleos" promueven también la educación bilingüe e intercultural (Giordano, 2008). Esta reforma contribuyó a aumentar la cobertura del sistema público de instrucción. Por ejemplo, en 1992 el 82% de los alumnos urbanos terminaron el sexto grado, en comparación con el 41% registrado en las zonas rurales; en 2001, los índices respectivos fueron del 85% en las ciudades y del 74% en el campo (Contreras y Talavera Simoni, 2003).

Los sistemas de escuelas satélites tienen que abordar problemas difíciles en lo tocante a la progresión de los alumnos de un grado al siguiente. La estructura del "núcleo" que se aplica en Bolivia trata de garantizar que los niños terminen la educación básica en el "consolidador" o colegio central. Otra estrategia consiste en crear escuelas satélites que ofrecen el ciclo integral de primaria, como las que se han implantado en comunidades rurales aisladas de Burkina Faso (Theunynck, 2009). La ventaja de este sistema es que permite la continuidad. Pero cabe preguntarse si no se hace peligrar la calidad de la enseñanza, al impartirla a alumnos de diferentes niveles en un mayor número de grados.

Esta cuestión es importante. Alrededor de un tercio de los alumnos de primaria de los países en desarrollo reciben hoy instrucción en aulas de enseñanza simultánea de varios grados (Little, 2006b). Los datos acopiados en diversos países indican que la enseñanza en esas aulas puede ampliar el acceso sin menoscabar la calidad. En las evaluaciones de la Escuela Nueva, un sistema de enseñanza simultánea de varios grados bien

Los datos acopiados en diversos países indican que la instrucción impartida en aulas de enseñanza simultánea de varios grados puede ampliar el acceso sin menoscabar la calidad

Para mejorar el acceso a la educación de los niños de los grupos de pastores, hay que prescindir de las ideas tradicionales

implantado en Colombia, se ha comprobado que sus alumnos logran mejores resultados en español y matemáticas que los de otras escuelas primarias, tomando en cuenta los demás factores (Forero-Pineda y otros, 2006). Los datos acopiados en Burkina Faso, Pakistán y Togo también indican que las aulas de enseñanza simultánea de varios grados pueden dar resultados por lo menos iguales a los que se obtienen en las escuelas tradicionales (Little, 2006b). Pero no todos los sistemas de enseñanza simultánea arrojan buenos resultados y gran parte de su rendimiento depende de la eficacia de los mecanismos institucionales de apoyo (Little, 2006a).

El sistema de la Escuela Nueva y, en menor medida, los programas análogos de Chile y Guatemala, han tenido éxito en parte porque están vinculados a reformas más generales. Las investigaciones han puesto de relieve la importancia de tres factores: invertir en la adecuada formación de los docentes que van a impartir instrucción en aulas de enseñanza simultánea de varios grados; elaborar currículos y materiales didácticos que respondan a las necesidades de los alumnos y las preocupaciones de sus padres; y adoptar enfoques pedagógicos que alienten a los alumnos a participar activamente en el proceso de aprendizaje y a trabajar de manera independiente y creativa (McEwan, 2008). Las estrategias para superar la marginación deben combinar la enseñanza simultánea de varios grados innovadora con el apoyo en estos ámbitos fundamentales.

En las zonas de pastoreo, los problemas que plantea la baja densidad demográfica se complican con el nomadismo. Para mejorar el acceso a la educación de los niños de los grupos de pastores, hay que prescindir de las ideas tradicionales y efectuar una evaluación empírica de los métodos eficaces. Una de las soluciones preconizadas ha sido la creación de “escuelas itinerantes” que acompañen a la comunidad en sus desplazamientos, y en las que los maestros impartan clase a los niños cuando éstos no tengan que cuidar el ganado. En el marco de diversas iniciativas adoptadas en Kenya y Etiopía, se han experimentado programas de escuelas itinerantes, combinadas con centros de internado. Aunque estas estrategias han generado nuevas posibilidades, a menudo han carecido de un marco político coherente o de una asignación suficiente de recursos (Rose, 2003; Ruto y otros, 2009). En algunos países se empieza ahora a aplicar un enfoque más integrado. En el Norte de Kenya, la mejora de la representación política de las comarcas áridas ha ido acompañada por la elaboración de estrategias más generales destinadas a contrarrestar la marginación educativa. Los resultados dependerán en gran medida del grado de apoyo económico y político que esas

estrategias reciban del gobierno central y de los resultados que obtengan las estrategias globales de reducción de la pobreza (Recuadro 3.15).

La movilidad forzosa suele ir acompañada de situaciones de vulnerabilidad que generan marginación educativa. Los refugiados, las personas desplazadas dentro de su propio país y los niños que emigran a las ciudades en busca de empleo, son tres ejemplos de esto. La mayoría de los niños que viven en las barriadas urbanas miserables sostienen una lucha cotidiana por sobrevivir que entraña largas horas de trabajo a cambio de ingresos mínimos. A veces resulta difícil mejorar el acceso de estos niños a la educación, pero en modo alguno es imposible. La clave consiste en identificar a los niños y velar por que la enseñanza se imparta con arreglo a un horario flexible y en un lugar accesible.

Llevar la educación a las regiones y grupos marginados es una empresa que necesita algo más que la presencia física de una escuela. Algunos gobiernos y organizaciones no gubernamentales han recurrido a las nuevas tecnologías para reducir las distancias en materia de educación. Los medios tecnológicos pueden complementar el contacto entre el docente y el alumno en los periodos en que los niños no pueden asistir a clase, ya sea por la noche o en las temporadas en que se les requiere para trabajar (Consultoría de Educación a Distancia de Cambridge, 2009). En China, las autoridades educativas han creado una gama de modelos de aprendizaje a distancia que emplean DVD y transmisiones por satélite para impartir clases en las escuelas de zonas rurales apartadas. Aunque en la enseñanza primaria los beneficios del aprendizaje a distancia pueden peligrar en ausencia del docente, en este caso la medida ha ido acompañada de inversiones destinadas a la capacitación de maestros locales. Las evaluaciones a gran escala efectuadas en Gansu y Hubei –que figuran entre las provincias más desfavorecidas del oeste de China, con tasas de alfabetización particularmente bajas– permitieron comprobar mejoras relacionadas con el aprendizaje a distancia y la mayoría de los docentes declararon que el método había estimulado a los alumnos (McQuaide, 2009).

Dar una “segunda oportunidad” a los niños y adolescentes sin escolarizar

Son muy numerosos los niños y jóvenes marginados que no pueden reincorporarse al sistema educativo. Los adolescentes que nunca fueron a la escuela o que abandonaron los estudios muy temprano muestran niveles muy bajos de lectura, escritura y aritmética elemental. Una gran parte de los más de 71 millones de adolescentes que se calcula están sin escolarizar se ven privados de una “segunda oportunidad”, a menudo debido a la inflexibilidad de

Recuadro 3.15: Llevar la educación a los pastores del norte de Kenya

Los pastores llevan una vida precaria en las tierras áridas del norte de Kenya, un territorio que se caracteriza por un régimen de lluvias imprevisible, un abastecimiento alimentario inestable, el robo de ganado y la presencia de bandas armadas. El subdesarrollo de la región agrava los problemas de la vida cotidiana: un solo poblado del distrito está conectado con la red eléctrica nacional. En este entorno, ya de por sí inhóspito, las zonas áridas fueron duramente afectadas por la devastadora sequía y la hambruna que asolaron al país en 2009, causando la muerte de rebaños enteros y disparando los índices de desnutrición. Los niños de etnia turkana tenían que recorrer 30 kilómetros en busca de agua y algunos hombres de este grupo abandonaron a sus familias, porque no podían soportar la vergüenza de no poder alimentar a sus hijos. Los conflictos étnicos se desataron por las disputas en torno a los últimos pastos fértiles.

Las reformas educativas han tenido escasa repercusión en la vida de los grupos de pastores. En la mayor parte de Kenya, la supresión de los derechos de escolaridad generó un aumento considerable de la escolarización, pero esta medida produjo poco efecto en las zonas de pastoreo. En la Provincia del Noreste, menos del 40% de los niños estaban matriculados en la escuela en 2007, cuatro años después de la supresión de los derechos. El modo de vida nómada y la extrema vulnerabilidad de los pastores hacen que la reducción del costo de la enseñanza no sea suficiente de por sí sola para que sus hijos puedan acceder a la educación.

Para cambiar las cosas, es preciso aplicar en la región una estrategia integrada de desarrollo, junto con medidas directamente encaminadas a proporcionar una educación adaptada a la vida de los pastores. Este enfoque sólo ha resultado evidente en los últimos años. Hasta finales del decenio de 1990, se hizo caso omiso de la región septentrional en general y de los pastores en particular.

La política educativa se centraba en persuadirlos de que debían abandonar su modo de vida y asentarse en lugares donde la prestación de servicios fuera más fácil. La situación ha ido cambiando con el surgimiento de organizaciones de la sociedad civil pastoral y de un grupo parlamentario importante, lo cual ha traído consigo un aumento de la influencia política de uno de los colectivos sociales más marginados del país. La creación en abril de 2008 del Ministerio de Estado para el Desarrollo del Norte de Kenya y otras Zonas Áridas es un signo inequívoco de que el gobierno tiene la intención de abordar de manera más dinámica los desafíos que se plantean en la región septentrional del país.

Como parte de su estrategia para responder a las necesidades de desarrollo de la región, el nuevo ministerio desempeñó un papel importante en la elaboración de una política de educación para los nómadas, ultimada en 2008. Entre sus novedades figuran la integración en los planes de estudio de los conocimientos tradicionales, la concesión de subvenciones para crear escuelas itinerantes, el establecimiento de “escuelas nodrizas” en las comunidades locales, la modificación del sistema de educación formal para adaptarlo al calendario de la trashumancia, la contratación de docentes (en particular de mujeres) procedentes de las zonas de nomadismo mediante la aplicación de una discriminación positiva, y el uso de la radio y el teléfono móvil para actividades de divulgación educativa.

El problema radica en que el ministerio tiene un mandato muy vasto y una financiación insuficiente: para el bienio de 2009/2010, apenas recibió el 0,5% del presupuesto gubernamental. A falta de un respaldo económico más enérgico, las iniciativas del ministerio corren el riesgo de fracasar.

Fuentes: Gettleman (2009); Ruto y otros (2009); Banco Mundial (2009f).

los sistemas nacionales de educación. Propiciar el reingreso en el sistema educativo es una estrategia clave para dotar de autonomía a los muchachos y los adultos jóvenes a fin de que salgan de la pobreza.

A menudo, las organizaciones no gubernamentales ofrecen servicios educativos complementarios que permiten encaminar de nuevo a niños y jóvenes hacia el sistema formal. La magnitud de la oferta de esos servicios no se conoce bien. Una encuesta realizada en el África Subsahariana halló 154 programas en 39 países, que impartían educación a 3,5 millones de niños (DeStefano y otros, 2006). Aunque la calidad de este tipo de educación es muy variable, la magnitud de la demanda demuestra que las iniciativas de enseñanza complementaria colman un déficit importante. Los programas que han dado mejores resultados son los que combinan un horario

flexible de clases con un sólido apoyo a los alumnos y con cursos y currículos orientados a la adquisición de competencias pertinentes.

La reincorporación al sistema de enseñanza plantea un desafío considerable a las políticas educativas. Algunos programas destinados a los jóvenes y adultos marginados se centran en construir pasarelas que conecten la formación profesional con el empleo. Los programas “Jóvenes”, de América Latina son un ejemplo de esto (véase el Capítulo 2). Los niños que han superado la edad de la instrucción primaria y los adolescentes que no cursaron ese ciclo de enseñanza tienen necesidades diferentes. En varios países se han elaborado programas de aprendizaje acelerado para darles la oportunidad de terminar los estudios primarios en un plazo más corto. Un requisito primordial en ambos casos es que los programas proporcionen

Los programas llevados a cabo por las organizaciones no gubernamentales deben formar parte integrante de los planes de educación nacionales

calificaciones reconocidas, que permitan a los graduados reincorporarse al sistema escolar formal o conseguir un empleo remunerado. Esto supone que los programas llevados a cabo por las organizaciones no gubernamentales deben ser reconocidos por los gobiernos y formar parte integrante de los planes de educación nacionales.

Los programas de este tipo han dado buenos resultados con diversos grupos marginales, desde los nómadas y los niños de la calle de Bangladesh (Recuadro 3.16) hasta las poblaciones de las regiones de Ghana más desfavorecidas en materia de educación (Recuadro 3.17). También desempeñan una función esencial en contextos de posconflicto, cuando toda una generación de niños se ha visto privada de instrucción. La estrategia de reconstrucción que se aplicó en Sierra Leona tras la guerra civil se orientó específicamente a los niños de 10 a 16 años de edad, mediante un programa denominado Enseñanza Complementaria Acelerada para Escuelas Primarias. A pesar de que no disponían de los recursos suficientes, las escuelas participantes prestaron servicios educativos a miles de niños. En los exámenes nacionales subsiguientes, esos alumnos obtuvieron resultados comparables a los de otros centros primarios. La consecuencia fue que muchos de los alumnos del programa ingresaron en escuelas primarias y secundarias tradicionales y, según se informa, siguen logrando buenas notas (Baxter y Bethke, 2008; Johannesen, 2005).

Responder a las iniciativas no estatales

Cuando los gobiernos no consiguen proporcionar la instrucción adecuada a los niños marginales, las comunidades suelen crear sus propias escuelas. La reacción de los gobiernos ante esas iniciativas puede ejercer una influencia considerable en las oportunidades educativas de los grupos marginados.

En Zambia, algunas de las comunidades más pobres organizaron sus propias escuelas cuando el sistema de educación nacional se desmoronó en el decenio de 1990. En 2006, aproximadamente uno de cada seis alumnos de primaria asistía a una de esas 8.000 escuelas comunitarias. Estos centros desempeñan una función vital en la prestación de servicios educativos a los niños de los barrios urbanos miserables y las zonas rurales pobres. El apoyo del gobierno es esporádico: muchas de esas escuelas funcionan con maestros voluntarios y carecen de material pedagógico. Sin embargo, una intensificación de la ayuda gubernamental podría ser una estrategia eficaz en función del costo para luchar contra la marginación educativa (De Kemp y otros, 2008; DeStefano y otros, 2006). Para que sean eficaces las alianzas entre el gobierno y los proveedores de educación no estatales que

Recuadro 3.16: Llegar a los más marginados en

Bangladesh ha logrado progresos rápidos, aunque no homogéneos, en la consecución de la enseñanza primaria universal. Se erradicaron las profundas desigualdades que había entre los sexos en la enseñanza primaria y las zonas rurales han reducido diferencias con las urbanas. Pero el aumento de la escolarización entre los niños que viven en la extrema pobreza ha sido menos espectacular y su marginación sigue siendo un obstáculo para el logro de la enseñanza primaria universal. Las iniciativas de las organizaciones no gubernamentales, que llegan a más de un millón de los niños más marginados del país, constituyen una sólida prueba de que es posible eliminar ese obstáculo.

Un ejemplo nos viene de las poblaciones márgenes de los ríos del país. Los *bede*, llamados también "gitanos de los ríos", integran una comunidad de unas 800.000 personas que viven en barcas, en grupos de diez a quince familias. Forman parte de los grupos más pobres del país y subsisten gracias a la venta de baratijas, la pesca, la recogida de perlas mediante el buceo, la captura de serpientes y la medicina tradicional. Estas actividades imponen desplazamientos a grandes distancias. Debido a su

prestan servicios a los grupos marginados, el vínculo de colaboración debe definirse claramente y las autoridades han de asumir la responsabilidad de la financiación a largo plazo, el suministro de material didáctico y el seguimiento de la calidad (Akyeampong, 2009).

En algunos países las escuelas religiosas colman las lagunas de la educación nacional. Algunas de esas escuelas prestan servicio a regiones y grupos sumamente marginados. En el Estado de Kano (Nigeria) que presenta algunos de los peores índices educativos del África Subsahariana, aproximadamente 2,9 millones de niños de edades comprendidas entre los 6 y los 21 años asisten a algún tipo de escuela islámica, lo que equivale casi al doble del número de alumnos escolarizados en las escuelas públicas y privadas. Alrededor de la mitad de esas escuelas son comunitarias y algunas usan los currículos nacionales y reciben ayuda del Estado. A veces, los donantes de ayuda expresan el temor de que esas escuelas islámicas fomenten valores "antioccidentales". Pese a todo, imparten educación a algunos de los niños más desfavorecidos de Nigeria y su existencia se debe, en parte, a una reacción contra la escasa calidad del sistema estatal (Bano, 2008). En este caso el gobierno tiene también la posibilidad de colaborar con proveedores de educación no estatales para ampliar las oportunidades de educación en las zonas marginadas. La integración de estas escuelas

Bangladesh mediante escuelas flotantes y programas para niños que trabajan

nomadismo, los bede casi nunca han disfrutado del reconocimiento de un domicilio legal, necesario para tener derecho a una plaza en la escuela. Incluso cuando se les ha reconocido, su movilidad dificulta la asistencia regular de sus hijos a la escuela, de modo que los maestros se muestran reacios a admitirlos en clase o a suministrarles libros de texto.

Desde 2006, una ONG nacional, el “Gram Bangla Unnayan Committee”, ha brindado prestaciones educativas a los bede mediante 21 “barcos escuela”, que los acompañan en sus desplazamientos. Los docentes proceden de la comunidad y han recibido una capacitación básica. Los “barcos escuela” ofrecen la enseñanza correspondiente a dos o tres años de primaria, tras lo cual los niños que tienen parientes sedentarios pueden acceder a las escuelas elementales del gobierno.

Los niños de la calle constituyen otro grupo que padece de una marginación extrema. Conscientes del escaso resultado que han dado los esfuerzos del gobierno para llegar a ellos mediante el sistema de educación formal, algunas ONG han creado centros de aprendizaje en el marco de un programa denominado “Enseñanza básica

para niños que trabajan difíciles de alcanzar”. En su primera fase, este programa capacitó a 346.000 niños trabajadores de zonas urbanas con edades comprendidas entre ocho y 14 años, proporcionándoles competencias básicas de lectura, escritura, aritmética y aptitudes para la vida activa. Los niños cursaron dos años de estudios que equivalían a tres años en una escuela primaria del gobierno. Los participantes figuraban entre los menores más desfavorecidos del país. Un estudio comprobó que las tres cuartas partes de ellos no habían ido nunca a la escuela y que el 83% de sus familias ganaba menos de dos dólares diarios.

El problema del acceso se solucionó mediante la ubicación de los centros de aprendizaje en las proximidades de los sitios donde los niños trabajaban y la reducción de la jornada lectiva a dos horas y media. Muy pocos niños abandonaron el programa. Ahora está pendiente la tarea de encontrar un medio para que puedan ingresar en el sistema de educación formal.

Fuentes: Bangladesh, Gobierno de (2008); Khan y Chakraborty (2008); Maksud y Rasul (2006); Nath (2009); UNICEF (2008a); Banco Mundial (2008d).

Para que sean eficaces las alianzas entre el gobierno y los proveedores de educación no estatales que prestan servicios a grupos marginados, las autoridades han de asumir la financiación a largo plazo, el suministro de material didáctico y el seguimiento de la calidad

Recuadro 3.17: Contrarrestar la penuria educativa en el norte de Ghana mediante la prestación de enseñanza complementaria

La penuria educativa en el norte de Ghana alcanza uno de los grados más altos del país. Las tasas de asistencia a la escuela en esta región figuran entre las más bajas a nivel nacional y son muchos los niños que llegan a la edad adulta con pocos años de instrucción escolar. Entre los principales obstáculos, los padres mencionan la distancia entre el colegio y el hogar, el costo, la demanda de mano de obra estacional y, en el caso de las niñas, el matrimonio precoz.

Un programa innovador, dirigido por organizaciones no gubernamentales, está tratando de ofrecer una segunda oportunidad a los niños carentes de escolarización en la zona septentrional de Ghana. La iniciativa, denominada “School for Life”, ofrece un curso intensivo de alfabetización de nueve meses a los niños de 8 a 14 años, con el fin de capacitarlos para que puedan volver a la escuela primaria. El calendario escolar se ajusta a la demanda estacional de mano de obra infantil. Los alumnos reciben libros gratuitos y no se les exige uniforme, con lo cual se reduce el costo de la escolarización.

El programa de estudios de “School for Life” se concibió con la idea de que la enseñanza fuera pertinente para las familias rurales, ya que éstas consideraban que la escuela tradicional no respetaba la dignidad de sus hijos ni fortalecía su autoestima. Las clases se imparten en lenguas vernáculas y están a cargo de mediadores contratados en la localidad, muchos de ellos voluntarios, que se capacitan durante el ejercicio de sus funciones.

El programa “School for Life” ha logrado resultados impresionantes. Entre 1996 y 2007, llegó a unos 85.000 niños de ocho distritos y benefició por igual a los varones y las niñas. En una evaluación realizada en 2007 se comprobó que más del 90% de los alumnos habían terminado el curso, el 81% de ellos había adquirido competencias en lectura, escritura y aritmética equivalentes a las del tercer grado de primaria, y el 65% se había incorporado al sistema de educación formal. Los datos del gobierno indican que los graduados de “School for Life” ingresados en las escuelas públicas obtuvieron notas superiores a la media en matemáticas e inglés.

Fuentes: Casely-Hayford y otros (2007); Hartwell (2006); Mfum-Mensah (2009).

en el sistema de educación nacional, con un apoyo consistente en capacitar a los docentes y suministrar manuales escolares, contribuiría a garantizar que los alumnos adquiriesen las nociones básicas de lectura, escritura y aritmética.

Las escuelas privadas también pueden colmar el déficit de oferta de enseñanza, pero pueden tener a veces consecuencias negativas para la equidad (UNESCO, 2008a). En algunos casos, las familias más pobres de los barrios miserables pagan por los servicios educativos, mientras que la enseñanza que el gobierno ofrece gratuitamente está a disposición de los que viven en zonas urbanas menos pobres. En Kenya, el gobierno ha reaccionado ante esta situación concediendo a las escuelas privadas que cumplen con las directrices del Ministerio de Educación subvenciones por alumno con cargo al presupuesto de la enseñanza primaria gratuita, pero muchas de esas escuelas no cumplen las directrices. El gobierno podría asumir mayores responsabilidades en la regulación de esas escuelas, pero es una tarea difícil porque esos centros suelen sustraerse a la supervisión gubernamental. Una solución a más largo plazo podría ser que el gobierno cumpliera con sus compromisos en materia de enseñanza primaria gratuita para todos, haciéndola accesible a los habitantes de los barrios miserables (Oketch y otros, 2008).

El entorno del aprendizaje

Numerosos gobiernos del mundo entero se han adherido al principio de la educación integradora. La médula de este concepto es la idea, expuesta claramente en la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, de que es necesario "actuar con miras a conseguir 'escuelas para todos', esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual" (UNESCO y España, Ministerio de Educación y Ciencia, 1994, pág. iii). La traducción de esta visión en medidas prácticas exige la creación de contextos de aprendizaje que integren a todos los niños, dando prioridad a los marginados y excluidos.

El contexto de aprendizaje de los niños está conformado por una vasta gama de factores. La influencia de los padres, las condiciones del hogar, las características del alumno, la escuela y el sistema educativo, son factores que cuentan en este ámbito. La interacción entre ellos y los factores de marginación de los niños es muy compleja. La pobreza, el sexo, la pertenencia étnica, el idioma minoritario y la discapacidad no imponen automáticamente a los niños un destino de marginación en la educación, ni en los restantes aspectos de su vida.

Las vivencias del aula, que constituyen el centro de esta sección, pueden ayudar a contrarrestar la desventaja pero también pueden contribuir a agravarla. Las escuelas donde los niños marginados tienen acceso a docentes bien capacitados y motivados, a una instrucción en una lengua que les resulta familiar, a un currículo pertinente y a un material didáctico adecuado, son instrumentos potentes para contrarrestar la desventaja social. Muchas escuelas carecen de algunos de estos elementos o de todos ellos. Con demasiada frecuencia, los niños más marginados reciben instrucción de los docentes menos capacitados en las escuelas que cuentan con menos recursos. Para solucionar este problema, los sistemas educativos y los dirigentes políticos tienen que reconocer las necesidades especiales y las limitaciones que afrontan los niños a los que se ha negado la oportunidad de recibir instrucción, y deben estar dispuestos a responder a esa situación.

Adscribir docentes a las zonas y escuelas marginadas

Los docentes con buena formación pueden contribuir a atenuar las desventajas de los niños marginados. Esos niños son los que más pueden beneficiarse de una enseñanza de calidad, pero son los que menos probabilidades tienen de recibirla. Este problema no se limita a los países en desarrollo. En Francia, por ejemplo, los profesores que ejercen en las escuelas secundarias básicas situadas en las "zonas de educación prioritaria" (ZEP) suelen tener, por regla general, menos experiencia que los de otras escuelas y su índice de rotación es mucho más elevado que la media nacional (Duru-Bellat, 2009). Pero en los países pobres los problemas son más graves ya que las zonas desfavorecidas padecen una carencia aguda de docentes capacitados.

Las prácticas de contratación y adscripción de los docentes constituyen el eje del problema. Como es de suponer, muchos maestros, en particular las mujeres jóvenes, se muestran reacios a instalarse en zonas apartadas, en particular cuando en éstas predominan altos niveles de pobreza y se da una carencia de transportes, servicios de salud y otras instalaciones. Los docentes también pueden ser reacios, por motivos profesionales, a prestar servicios en escuelas que consideran fracasadas. Los maestros más experimentados pueden usar su prioridad en el escalafón para encargarse de las clases menos numerosas o de los grados superiores, dejando en manos de colegas con menos experiencia y calificaciones las clases más sobrecargadas en las que los marginados corren un riesgo especial de abandonar los estudios.

La pobreza, el sexo, la pertenencia étnica, el idioma minoritario y la discapacidad no imponen automáticamente a los niños un destino de marginación en la educación, ni en los restantes aspectos de su vida

El cambio de las modalidades de contratación y destino de los docentes puede contribuir a superar los problemas con que tropiezan los niños marginados. Como muestran los ejemplos siguientes, es importante alentar a los miembros de las comunidades marginadas a que abracen el magisterio y procurar que los docentes más experimentados sean destinados a las zonas y escuelas con peores resultados académicos:

■ *Contratar a docentes de los grupos marginados.*

La contratación de docentes que pertenezcan a los grupos marginados puede fomentar la creación de identidades positivas, combatir la discriminación y garantizar que los niños reciban instrucción en su propia lengua, pero no es tarea sencilla. En algunos países, los miembros de las minorías disponen de un acceso preferencial a la formación de docentes. Esto ha dado buenos resultados en Camboya, donde los candidatos a maestros procedentes de zonas en la que no existe el ciclo superior de la enseñanza secundaria es inexistente, pueden iniciar estudios de magisterio aunque no cumplan con la condición de haber cursado doce años de estudios. El incremento del personal docente con maestros procedentes de las minorías étnicas ha sido provechoso debido a que conocen la cultura local, están motivados para permanecer en las zonas apartadas y son capaces de enseñar eficazmente en lengua vernácula (Benveniste y otros, 2007).

■ *Asegurarse de que los maestros se destinan a las escuelas que más los necesitan.*

La distribución desigual de docentes puede generar escasez, en particular de maestros capacitados, en las zonas y escuelas más desfavorecidas. Incluso en los países que distribuyen a los docentes en función del número de alumnos, los maestros pueden encontrar la forma de eludir los puestos más ingratos. En Indonesia, un país en el que existe un sistema nacional de asignación de plazas, se dan notables desigualdades entre las escuelas y entre los distritos. Por ejemplo, el 68% de las escuelas primarias de las zonas urbanas tienen demasiados maestros, mientras que el 66% de las situadas en zonas rurales apartadas padecen un déficit de personal docente (Banco Mundial, 2008f). Algunos gobiernos han aplicado normas y estrategias encaminadas a lograr una distribución más equitativa:

– En Filipinas, un mejor acceso a los datos relativos a la proporción alumnos/maestro y un uso más eficaz de esta información han contribuido a reducir las disparidades en materia de asignación de destinos. Gracias al uso de un “espectro de arco iris” que pone

de manifiesto las desigualdades, los distritos se clasifican por color según su proporción alumnos/maestro. La rápida disponibilidad y la fácil comprensión de la información ha permitido asignar mejor las nuevas plazas a las zonas más necesitadas y transferir sistemáticamente las plazas vacantes de las zonas donde hay exceso de maestros a las que registran déficits. El resultado ha sido que en 2006 se asignaron 7.237 nuevas plazas a las escuelas situadas en las zonas roja o negra, colores que identifican a los distritos más necesitados (Banco Mundial, 2006e; UNESCO, 2007).

– En Eritrea, muchos docentes comienzan su carrera en el marco del servicio nacional, lo cual facilita la aplicación de las normas de destino. Los maestros se asignan a escala nacional, primero a una de las seis regiones del país y luego a las escuelas dentro de cada región. Los maestros no pueden escoger su destino. Esta normativa ha dado como resultado una distribución más equilibrada del personal docente. La proporción alumnos/maestro oscila entre 30:1 y 53:1, y la mayoría de las zonas rurales presentan las proporciones más bajas. A los docentes más experimentados se les adscribe a las escuelas más difíciles (Mulkeen, 2009).

■ *Ofrecer incentivos económicos.*

El establecimiento de reglas más equitativas en la distribución de los maestros tal vez no resulte suficiente. A veces se necesitan incentivos económicos y de otro tipo –indemnizaciones por destino difícil, viáticos, viviendas subvencionadas, licencias con sueldo para estudios y oportunidades de capacitación– para estimular a los docentes a trabajar en escuelas difíciles o zonas donde las condiciones de vida son duras. Los incentivos han de ser suficientemente importantes como para atraer a maestros competentes. Los datos acopiados en varios países indican que esos incentivos suelen ser demasiado limitados para lograr efectos importantes (Kelleher, 2008; Mulkeen, 2009; Mulkeen y Chen, 2008; UNESCO, 2008a). En Bolivia, los docentes reciben un complemento de sueldo cuando imparten enseñanza bilingüe y trabajan en zonas rurales, pero el plus de bilingüismo representa el 0,3% del salario anual, por término medio, y el de adscripción a zona rural el 1,1% (Vegas y Umansky, 2005). Es poco probable que estos incentivos tan magros den mucho resultado porque es poco probable, en última instancia, que los maestros con más competencia y experiencia estimen que representan una compensación adecuada por su traslado a esas zonas. Entre los incentivos que mejores resultados han dado cabe citar los siguientes:

Es importante alentar a los miembros de las comunidades marginadas a que abracen el magisterio y procurar que los docentes más experimentados sean destinados a las zonas y escuelas con peores resultados académicos

La experiencia de los países ricos indica que cuando se agrupa a los niños según la capacidad desde los primeros ciclos educativos, se reduce la equidad y se propician resultados globales más pobres

- En Gambia, se creó en 2006 un subsidio especial para atraer y retener a los docentes en las escuelas situadas a más de tres kilómetros de una carretera principal. Ese subsidio representa entre el 30% y el 40% del sueldo medio. En 2007, el 24% de los docentes de diversas regiones habían solicitado su traslado a puestos más difíciles, mientras que sólo un pequeño número pidió ser trasladado en sentido contrario (Mulkeen, 2009).
 - En Mozambique, las primas tienen por objeto atraer a las zonas apartadas a los docentes más experimentados. Las escuelas se clasifican en cuatro categorías, desde las urbanas hasta las más aisladas, y los maestros reciben la prima según la ubicación de la escuela y sus calificaciones personales. Los maestros más competentes llegan a duplicar su salario gracias a la prima, y los menos calificados no cobran ninguna (Mulkeen y Chen, 2008).
 - En un estudio realizado recientemente en Uganda sobre la escasez de docentes se pudo comprobar que la vivienda era un factor esencial para retener a los maestros, especialmente en las zonas rurales. Como respuesta, el gobierno asignó en 2005 una subvención destinada a la construcción de viviendas para educadores (Mulkeen y Chen, 2008).
 - Varios países de América Latina han creado conjuntos de incentivos, entre los que figura el ascenso profesional, para alentar a los maestros a ejercer en zonas apartadas. Por ejemplo, a los docentes que viven en lugares aislados de Ecuador no sólo se les otorga una prima sino que también se les da prioridad para la atribución de plazas. Estos incentivos han contribuido a reducir las desigualdades en la proporción alumnos/maestro, pero también tienden a atraer a las zonas apartadas a los docentes menos experimentados (Mpokosa y Ndaruhutse, 2008).
- *Capacitar a los docentes para contrarrestar la marginación.* Además de las medidas en materia de contratación y la distribución geográfica, también es necesario lograr que los maestros adquieran las competencias necesarias para contrarrestar la marginación en el aula. El programa FUNDEF de Brasil dedica el 60% de sus recursos a contratar y capacitar a docentes para que trabajen en los Estados más pobres del país. La presencia de maestros competentes contribuye a evitar que los alumnos repitan curso o abandonen los estudios, y probablemente también a que ingresen en el primer grado a su debido tiempo (Vegas, 2007). Pero incluso los maestros más experimentados necesitan recibir una formación que cuestione las actitudes hacia los marginados y les permita enseñar con eficacia

a clases que agrupan a niños de la más diversa extracción. Sin embargo, esa formación no se suele impartir y, cuando se imparte, obedece a iniciativas emanadas de grupos no estatales, lo que pone de manifiesto la incapacidad o la falta de interés de los gobiernos. En algunos casos han surgido iniciativas conjuntas de entidades estatales y no estatales. En Perú, el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana, un proyecto de capacitación de docentes codirigido por el Ministerio de Educación y una organización aborigen, ha facilitado la colaboración de expertos indígenas y no indígenas en la formación de maestros bilingües y en su familiarización con la cultura indígena (López, 2009).

La agrupación por capacidad rara vez ayuda a los marginados

A menudo, la práctica docente refuerza la marginación. Un ejemplo de esto nos lo da la separación de los niños en grupos de "capacidad" desde una edad muy temprana. Los niños de familias desfavorecidas tienen más probabilidades de que ser destinados a grupos de más baja capacidad, a veces por sus dificultades con el idioma. Una vez situados en uno de esos grupos, los alumnos desfavorecidos suelen rezagarse todavía más. La experiencia de los países ricos indica que cuando se agrupa a los niños según la capacidad desde los primeros ciclos educativos, se reduce la equidad y se propician resultados globales más pobres (Duru-Bellat, 2009; Lleras y Rangel, 2009). Los trabajos de investigación basados en los datos del Estudio Transversal de la Primera Infancia realizado en Estados Unidos muestran que los avances en lectura conseguidos en el primer grado por los alumnos afroamericanos e hispanos colocados en grupos de baja capacidad son inferiores a los obtenidos por los que reciben instrucción en clases donde no se constituyen esos grupos (Lleras y Rangel, 2009). Asimismo, algunos trabajos de investigación realizados en Francia muestran que los alumnos menos dotados mejoran en las clases de niveles heterogéneos y que la supresión de los grupos de capacidad tiene repercusiones niveladoras muy considerables en los resultados escolares (Duru-Bellat, 2009).

En la enseñanza secundaria, la orientación de los niños hacia distintos tipos de escuelas y su separación en función de sus capacidades –en centros de enseñanza profesional, por un lado, y de enseñanza general, por otro lado– tienen también consecuencias negativas. Un estudio basado en las evaluaciones TIMSS, PIRLS y PISA efectuadas en 45 países, en su mayoría de la OCDE, llegó a la conclusión de que el efecto de la especialización temprana en esas ramas de enseñanza es el causante del 25% de la "disparidad en materia

de equidad” que se observa entre el país más equitativo y el menos equitativo, y que también guarda relación con un nivel de rendimiento medio inferior (Hanushek y Wößmann, 2006). En Alemania, la orientación temprana de los alumnos es un vector de las amplias desigualdades educativas que se dan en este país y, más concretamente, de la marginación de los jóvenes turcos (Cruel, 2007). Conscientes de los efectos que la orientación temprana tiene en la equidad, varios países europeos adoptaron en los decenios de 1960 y 1970 un sistema unificado de enseñanza secundaria. Los datos empíricos indican que esta medida debilitó el nexo entre la extracción familiar y los resultados escolares, beneficiando así a los alumnos que en otras condiciones hubieran sido enviados a ramas de enseñanza de nivel inferior (Brunello y Checchi, 2007).

Las consecuencias de la segregación y la orientación escolares son objeto de un amplio debate. La información procedente de los países en desarrollo es fragmentaria y limitada. Pero hay sólidas razones vinculadas a la equidad para que los planificadores, tanto en los países industrializados como en las naciones en desarrollo, eviten la orientación precoz y procedan con cautela en la selección dentro de las escuelas, ya que ambas pueden agravar la marginación.

Prestación de apoyo financiero y pedagógico específico a las escuelas desfavorecidas

Una forma de dar prioridad a los niños marginados consiste en proporcionar apoyo específico a las escuelas donde están escolarizados. Entre los criterios de selección pueden figurar: la ubicación geográfica, la composición etnolingüística o el porcentaje de alumnos con resultados deficientes; y los gobiernos pueden aplicar toda una gama de instrumentos de regulación y de mecanismos financieros para mejorar el nivel. Entre las opciones cabe citar un mayor apoyo a los maestros y los directores de los centros docentes, más asistencia pedagógica a los escolares y un aumento de la financiación por alumno. En Uruguay, a un programa de este tipo se le atribuye una mejora de los resultados académicos en el último grado de primaria, gracias a un apoyo financiero y pedagógico combinado (Cerdan-Infantes y Vermeersch, 2007; Crouch y Winkler, 2008)¹³. En Chile, el Programa de las 900 Escuelas proporcionó apoyo intensivo al 10% de las que tenían peores resultados mediante la formación de docentes, la adaptación de determinados cursos para los alumnos más atrasados o con problemas de conducta, y la entrega de libros de texto. Las evaluaciones mostraron que los alumnos de cuarto grado habían obtenido resultados considerablemente superiores, sobre todo gracias a la introducción de métodos

pedagógicos más apropiados y al fomento de un contexto de cooperación dentro de las escuelas (García-Huidobro, 2006).

No todas las medidas de apoyo específico a las escuelas han dado resultados tan positivos. Durante casi 30 años el gobierno francés ha proporcionado asistencia adicional a las “zonas de educación prioritaria” (ZEP) donde están escolarizados los alumnos más desfavorecidos. En 2008, aproximadamente el 16% de los alumnos de secundaria cursaba estudios en centros docentes de las ZEP. Estos centros disponen de más profesores, de modo que las clases son menos numerosas y los educandos reciben un apoyo adicional. Asimismo, los docentes de las ZEP perciben salarios más altos. Sin embargo, diversos estudios indican que estas medidas han tenido una repercusión limitada en los resultados escolares (Duru-Bellat, 2009). ¿Por qué no logran las ZEP mejores rendimientos? Una razón es que los recursos adicionales se distribuyen entre un gran número de centros docentes, de modo que a cada uno le toca un importe pequeño y en estas condiciones la reducción del tamaño de las clases se cifra, por término medio, en dos alumnos solamente. Las escuelas tropiezan también con dificultades para atraer a maestros competentes (Moisan, 2001). La rotación acelerada de los docentes dificulta la elaboración de estrategias que podrían mejorar los resultados (Duru-Bellat, 2009). Un programa similar aplicado en Inglaterra (Reino Unido), titulado “Excellence in Cities”, produjo mejores resultados, si bien fueron inferiores a los esperados (Recuadro 3.18).

La experiencia de los programas de apoyo selectivo a las escuelas desfavorecidas muestra que pueden mejorar los resultados, a condición de que su nivel de financiación adicional sea suficiente y de que vayan acompañados de incentivos para atraer y retener a maestros competentes.

Aprender en el idioma apropiado y mediante un currículo pertinente

La educación integradora destinada a las minorías étnicas y lingüísticas necesita escuelas que ofrezcan un programa de estudios pertinente en una lengua de enseñanza adecuada. Sentar a un niño en un aula de primaria para que escuche a un maestro que se expresa en un idioma ininteligible, equivale a ponerlo en el camino que más directamente conduce a la marginación. La enseñanza bilingüe facilita el aprendizaje en un idioma familiar y además dota al alumno de las competencias lingüísticas necesarias para pasar a la escuela secundaria y, en última instancia, para obtener un empleo y participar plenamente en la vida social y política (Alidou y otros, 2006; Dutcher, 2004; UNESCO Bangkok, 2008).

Sentar a un niño en un aula de primaria para que escuche a un maestro que se expresa en un idioma ininteligible, equivale a ponerlo en el camino que más directamente conduce a la marginación

13. Se utilizaron evaluaciones del aprendizaje para localizar a las escuelas con resultados más bajos. Los docentes de las escuelas seleccionadas recibieron cursos intensivos de formación y apoyo en el trabajo a lo largo de todo el año escolar, además de un incentivo pecuniario.

Recuadro 3.18: ¿Alcanzar “la excelencia en las ciudades”? Una intervención específica de apoyo a las escuelas urbanas desfavorecidas en Inglaterra (Reino Unido)

Iniciado en 1999 en Inglaterra con carácter experimental, el programa “Excellence in Cities” se extendió luego a todo el país, hasta 2006, para mejorar los resultados de los alumnos de las escuelas urbanas desfavorecidas. El programa estaba destinado en particular a los niños de familias no blancas, a los que usaban el inglés como segunda lengua, a los que recibían almuerzos escolares gratuitos y a los que tenían necesidades educativas especiales.

Las escuelas que cumplían los requisitos recibieron una asignación presupuestaria por alumno superior a la media. En 2005, el monto de la asignación era de 120 libras esterlinas anuales por alumno, una suma un 4,4% superior a la asignación media. El apoyo institucional comprendía cuatro elementos primordiales, aunque las intervenciones específicas variaban según el contexto. Se crearon alianzas locales para alentar a las escuelas a colaborar en la evaluación de las necesidades y la elaboración de estrategias. También se crearon unidades de apoyo al aprendizaje para ayudar a los alumnos que no obtenían buenas notas y presentaban problemas de conducta. A los niños que progresaban más lentamente se les asignaron tutores. Una sección del programa se dedicó a detectar y apoyar a los niños mejor dotados intelectualmente.

Las evaluaciones realizadas pusieron de manifiesto algunos resultados positivos. La mayor repercusión se observó en las competencias en matemáticas de los alumnos de 14 años. En las escuelas más desfavorecidas, las consecuencias fueron mayores entre los niños que anteriormente habían alcanzado calificaciones medias y altas. No se registraron efectos positivos en los alumnos que habían recibido ayuda de las unidades de apoyo y los de 14 años que se habían beneficiado de un tutor progresaron menos sus coetáneos sin tutoría. Los alumnos catalogados en el grupo de los mejor dotados obtuvieron calificaciones superiores, pero nada permite afirmar que esto se debiera al programa “Excellence in Cities”.

Una explicación plausible de por qué este programa no logró mejores resultados es que no recibió una financiación adicional suficiente. A esto cabe añadir el hecho de que las escuelas de zonas desfavorecidas, como los que participaron en el programa, tenían dificultades crecientes para contratar y retener a docentes experimentados. Pero, fundamentalmente, parece ser que los resultados de esta iniciativa fueron sobre todo limitados porque no logró superar las estructuras generales de desventaja en el hogar y en el contexto social que determinan la marginación educativa de los niños.

Fuentes: Vignoles (2009); Kendall y otros (2005).

La escuela debe desempeñar una función esencial en la respuesta a las actitudes sociales que devalúan determinadas culturas

Los datos acopiados en varios países del África Subsahariana muestran que la enseñanza bilingüe puede mejorar el aprovechamiento escolar. Ejemplo de ello son las escuelas bilingües creadas en Burkina Faso a mediados del decenio de 1990. Tras cinco años de aprendizaje en lengua vernácula y en francés, el 85% de los alumnos de estos centros aprobaron el examen final de estudios primarios en 2002, índice que contrasta con la media nacional cifrada en un 62% (Alidou y otros, 2006). En Zambia, después del éxito logrado por un programa piloto de enseñanza en lengua vernácula que se llevó a cabo a finales del decenio de 1990, se aplicó en 2002 una reforma que introdujo la enseñanza en siete lenguas vernáculas en las clases de primaria (Alidou y otros, 2006; Linehan, 2004). Etiopía ha avanzado más que la mayoría de los países en este sentido y ha tratado de combinar la instrucción en lengua materna con la enseñanza del amárico y el inglés en los ocho primeros grados de la escolaridad. Un examen reciente de las evaluaciones del aprendizaje llegó a la conclusión de que “en las regiones donde la instrucción en lengua materna está mejor implantada, los alumnos del octavo grado obtuvieron mejores resultados académicos en todas las asignaturas, comprendido el inglés” (Heugh y otros, 2006,

pág. 6). En Malí, a las escuelas bilingües se les atribuye una considerable reducción de los índices de repetición y deserción escolar (Banco Mundial, 2005c).

Pero la superación de las causas profundas de la marginación vinculadas al idioma exige algo más que servicios educativos bilingües. El idioma está indisolublemente unido a la identidad cultural y la escuela debe desempeñar una función esencial en la respuesta a las actitudes sociales que devalúan determinadas culturas. Por eso, en algunos países de América Latina la reforma educativa ha tratado de combinar la educación intercultural con la bilingüe. En Bolivia, las reformas iniciadas a mediados del decenio de 1990 implantaron la educación intercultural y bilingüe a escala nacional en tres de las lenguas indígenas más habladas. La enseñanza bilingüe creció rápidamente, pasando de 75.896 alumnos en 1997 a 192.238 en 2002, y abarcando así al 11% de todos los alumnos de primaria (Sichra Regalsky, sin fecha). Además de este cambio, las reformas de los currículos propiciaron la elaboración de cursos y manuales escolares en los que se da más importancia a la historia multicultural del país y al papel desempeñado por los pueblos indígenas. En otros

países, la educación bilingüe e intercultural ha adolecido de la mediocridad en su concepción, de una insuficiente aplicación y de una escasa atención al componente intercultural. En Perú, que fue el país pionero de la región en esta materia, la educación intercultural sólo abarca en general a comunidades indígenas de zonas rurales apartadas, y en muchas escuelas que en teoría son interculturales y bilingües ni siquiera se imparte instrucción en idiomas indígenas (Cueto y otros, 2009).

Los sistemas educativos pueden ser de gran ayuda para superar la marginación derivada de las dificultades lingüísticas. Deben empezar ajustando las normas que rigen la enseñanza a los principios general de la integración. Son muchos los países que todavía no lo han hecho. En la República Democrática Popular Lao, la Constitución prohíbe la discriminación de los grupos étnicos e insiste en la importancia de extender la educación a las zonas donde éstos viven. Pero al mismo tiempo proclama el lao como idioma oficial y lengua de enseñanza, una disposición que puede considerarse discriminatoria para los niños del 27% de la población que no tiene el lao por lengua materna (Benveniste y otros, 2007). El reconocimiento legal del derecho a recibir instrucción en la lengua materna es un principio importante que todavía no se aplica en muchos países.

Ofrecer una enseñanza bilingüe eficaz exige crear las capacidades institucionales necesarias para formar docentes bilingües. En este ámbito los objetivos nacionales suelen estar desvinculados de las asignaciones del gasto público y de las estrategias de cambio a largo plazo. Si Ecuador ha sido capaz de establecer un sólido sistema de enseñanza bilingüe, esto se debe, entre otras razones, a que ha creado cinco institutos para la formación de docentes especializados. Asimismo, Bolivia ha creado tres universidades indígenas que imparten enseñanza en quechua, aimara y guaraní, respectivamente, con miras a apoyar la capacitación de docentes bilingües (López, 2009).

A menudo, los niños ingresan en la escuela con el lastre de una débil autoestima y tienen que afrontar el problema de las escasas esperanzas que muchos docentes cifran en ellos. La escuela puede desempeñar un papel importante en la tarea de cambiar esta situación. El hecho de tener maestros procedentes de comunidades marginadas puede dilatar los horizontes del alumno y reforzar sus ambiciones. Y los docentes mismos pueden recibir una formación que les ayude a comprender los problemas con que tropiezan las minorías étnicas. El gobierno de Australia ha establecido un conjunto de objetivos ambiciosos para superar las desigualdades entre los niños aborígenes y el resto

de la población. Uno de esos objetivos consiste en reducir a la mitad en los próximos diez años la disparidad existente en materia de lectura, escritura y aritmética. Han surgido algunas iniciativas locales para proporcionar apoyo pedagógico y programático con vistas a contrarrestar la marginación en las aulas. Un programa piloto, titulado "Deadly Ways to Learn", trata de fomentar el respeto hacia las lenguas aborígenes (Recuadro 3.19).

Ecuador ha establecido un sólido sistema de enseñanza bilingüe creando cinco institutos para formar docentes especializados

Recuadro 3.19: Fomentar el respeto por las lenguas aborígenes en Australia

Los niños de los grupos aborígenes de Australia tropiezan en la escuela con problemas lingüísticos que hasta hace muy poco no habían sido reconocidos por las autoridades. Según el censo de 2006, el 11% de los indígenas de 5 a 19 años, hablan una lengua aborigen en el hogar. Este porcentaje asciende a un 17% en las zonas apartadas del país y a un 58% en las más aisladas. Es probable que los porcentajes sean aun mayores en el caso del "inglés aborigen", considerado por muchos como un dialecto distinto del inglés australiano estándar que se imparte en las escuelas primarias, con una gramática y un vocabulario diferentes. Aunque muchos niños aborígenes hablan inglés en el momento de ingresar en la enseñanza, a menudo no tienen ni idea de que su idioma es diferente, hasta que los maestros empiezan a decirles que están equivocados o que usan términos inadecuados.

Los problemas que plantea el idioma trascienden el ámbito escolar. Con frecuencia, a las lenguas aborígenes se les ha considerado inferiores y se les ha ridiculizado, lo que reflejaba los prejuicios generales sobre la cultura, el estilo de vida y la capacidad de aprender de sus hablantes. A menudo, los problemas lingüísticos han planteado dificultades a los niños para comprender las lecciones, asimilar información y demostrar su potencial en los exámenes. La consecuencia es que se ha creado un círculo vicioso de bajo aprovechamiento escolar, en el que los docentes suelen tomar por dificultades de aprendizaje lo que en realidad son problemas lingüísticos.

El programa "Deadly Ways to Learn" constituye un intento de cambiar la visión de las lenguas aborígenes que tienen los profesores. Comenzó con carácter experimental en 14 escuelas públicas, privadas y católicas de zonas urbanas y rurales de Australia Occidental. El título forma un juego de palabras con el adjetivo "deadly" (mortal), que los aborígenes usan con el mismo sentido que el australiano medio emplea los vocablos "magnífico" o "estupendo". El proyecto comprende la elaboración de libros como "Deadly Ways to Teach" y "Talking Deadly" para familiarizar a los docentes con la cultura, la identidad y la historia que han forjado las lenguas aborígenes. Los funcionarios encargados de la educación de la población autóctona facilitan apoyo y orientación a los maestros de las escuelas seleccionadas. La reforma de los planes de estudio y los manuales escolares forma también parte del programa.

El programa pone de relieve la importancia de que todos los estudiantes australianos reciban una formación que tenga en cuenta la historia, la cultura y el idioma de la población aborigen, así como el pasado de otras minorías. Las escuelas tienen que hacer más para fomentar el respeto, la tolerancia y el multiculturalismo, y luchar contra los prejuicios que los niños traen consigo a la escuela.

Fuente: Biddle y Mackay (2009).

La reforma de los currículos y la educación intercultural no atañen únicamente a la tarea de llegar a los marginados. También tienen que ver con la lucha contra la marginación, al impugnar los estereotipos y la invisibilidad que la sostienen. Los manuales escolares pueden reforzar los estereotipos relativos al sexo, la raza y la pertenencia étnica que limitan el horizonte de muchos niños. La enseñanza intercultural debe desempeñar una función esencial en la forja del respeto hacia las diversas culturas, la lucha contra los prejuicios, la sensibilización a las desigualdades sociales y el fomento del debate (Luciak, 2006).

Llegar a los niños discapacitados

Los reglamentos, comportamientos y sistemas que no tienen en cuenta las necesidades de los niños discapacitados les privan con frecuencia de la oportunidad de recibir instrucción escolar. La marginación de los niños discapacitados limita sus opciones y aumenta la probabilidad de que pasen la vida adulta en la pobreza, lo que entraña costos más altos para la sociedad. Ningún país puede permitirse el lujo de mantener un sistema educativo que limite el potencial de millones de niños impidiendo su contribución a la vida social, cultural y económica.

Los gobiernos del mundo entero han reconocido que la educación integradora de las personas discapacitadas es una exigencia ineludible en materia de derechos humanos. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que entró en vigor en 2008, ha reforzado los derechos de los discapacitados. Exige a los gobiernos que garanticen el acceso de las personas con discapacidad "a una enseñanza primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan" (Naciones Unidas, 2008. Artículo 24, párr. 2b). En septiembre de 2009, setenta países habían ratificado la Convención.

La puesta en práctica de los principios de la educación integradora exige medidas a diversos niveles, empezando por la información. En la mayoría de los países en desarrollo hay pocos datos estadísticos sobre el número de niños discapacitados o la incidencia de los diferentes tipos de discapacidades. Las estimaciones gubernamentales suelen ser incoherentes, lo cual no sólo es un síntoma de los problemas que plantean el seguimiento y registro de datos en este ámbito, sino también, en muchos casos, de la invisibilidad de los discapacitados y de la indiferencia de los dirigentes políticos (USAID, 2005). Algunos países se están esforzando activamente por mejorar el acopio de datos sobre la discapacidad. Así ocurre con República Unida de Tanzania, que en 2008 realizó una encuesta donde figura un perfil detallado de la

prevalencia, la distribución y los tipos de discapacidad en todo el país. En el estudio se comprobó la existencia de acusadas desigualdades regionales y una mayor incidencia de la discapacidad en las zonas rurales (República Unida de Tanzania, Gobierno de la, 2009).

Las estrategias para llegar a los discapacitados son muy diversas. Muchos gobiernos, padres y asociaciones de discapacitados siguen considerando que las escuelas especializadas son la opción más viable (Lang y Murangira, 2009). Una encuesta realizada en Uganda mostró que los grupos de discapacitados y sus parientes prefieren esta solución, debido en parte a sus temores por el hacinamiento y la falta de recursos de las escuelas ordinarias (Lang y Murangira, 2009). En ciertos casos, los niños que padecen discapacidades graves necesitan recibir enseñanza en instituciones especializadas. Pero las escuelas de este tipo pueden aumentar su marginación social y privarles de la oportunidad de relacionarse con sus coetáneos que no padecen discapacidad, reforzando así los estereotipos y el aislamiento.

La integración de los niños discapacitados en el sistema de educación tradicional es la opción política ideal, porque puede suprimir la segregación que refuerza los estereotipos. Pero la integración no es una panacea. Los niños aquejados de discapacidades graves pueden necesitar un apoyo altamente especializado. Además, la integración de niños discapacitados en escuelas con escasos recursos, aulas sobrecargadas y desprovistas de acceso adecuado a los servicios higiénicos y otras instalaciones, no es lo que preconiza la educación inclusiva, en particular cuando los docentes no están bien preparados para hacer frente a las necesidades de esos niños. La escolarización de niños sordos en escuelas donde ningún maestro conoce el lenguaje por señas no contribuirá mucho a aliviar su desventaja. Son muy pocas las escuelas de los países más pobres, o incluso de países de ingresos medios, que pueden disponer de libros de texto en braille o de maestros capaces de enseñar este sistema de escritura. Por consiguiente, es esencial que las medidas encaminadas a fomentar la integración formen parte de una estrategia global, que abarque la formación de docentes, la financiación de las escuelas y otras disposiciones.

Hoy en día, varios países están elaborando sistemas educativos capaces de satisfacer más adecuadamente las necesidades de los niños discapacitados. La República Democrática Popular Lao cuenta con una red de 539 escuelas –tres por distrito escolar, en todos los municipios y provincias– en las que los niños discapacitados pueden recibir instrucción con sus coetáneos y obtener apoyo especializado.

“Ahora aceptamos a los niños discapacitados, porque sabemos que tienen el mismo derecho a la educación que los demás”

Un maestro de Nicaragua

Las escuelas ofrecen a los niños con necesidades especiales la oportunidad de aprender en un contexto integrador, en parte gracias a la inversión efectuada en la formación de maestros especializados. La experiencia acumulada en este programa está sirviendo ahora para la elaboración de reformas más amplias del sistema educativo (Grimes, 2009). En Sudáfrica, la atención se ha desplazado de las escuelas especiales a la educación integradora en centros docentes ordinarios. A las autoridades les incumbe la responsabilidad de determinar el nivel de apoyo que necesita cada alumno discapacitado (Sudáfrica, Departamento de Educación, 2005; Stofile, 2008). Las encuestas efectuadas en El Cabo Oriental, una de las provincias más pobres del país, han mostrado que la educación integradora genera beneficios considerables, que van desde la mejora del acceso físico al apoyo a prácticas pedagógicas especializadas y al aumento de las admisiones de alumnos discapacitados (Stofile, 2008).

Las organizaciones no gubernamentales han desempeñado una importante función en la instrucción de los niños discapacitados y en muchos países pobres constituyen la fuente primordial de su educación. Gracias a su activa labor con esos niños, sus padres y las autoridades educativas, las ONG están logrando resultados que muestran lo que se puede hacer en el ámbito de la educación integradora. El BRAC, una conocida ONG de Bangladesh, creó en 2003 un programa de enseñanza preescolar y primaria para incrementar la escolarización de niños que necesitan una atención especializada de tipo medio. Este programa, que prevé la formación de docentes, el suministro de equipos, la adaptación de los currículos y la mejora del acceso físico a los locales escolares, beneficiaba ya en 2006 a unos 25.000 niños (Ryan y otros, 2007).

Algunas ONG y varios gobiernos, como los de Uganda y la República Unida de Tanzania, han prestado apoyo a programas de "enseñanza itinerante", gracias a los cuales docentes especializados de las escuelas primarias centrales pueden llegar a un grupo más nutrido de alumnos por intermedio de las escuelas satélites y ofrecer apoyo y formación a los maestros (Lynch y McCall, 2007).

Varios países tratan también de establecer vínculos entre las instituciones especializadas existentes y las escuelas ordinarias: las primeras suministran material y ayuda pedagógica, forman a los docentes en el trabajo y proporcionan personal de apoyo. En Etiopía, gracias al respaldo de la ONG "Handicap International", una escuela para sordos funciona como institución especializada y centro de recursos, prestando apoyo a la educación de niños sordos de otras escuelas y difundiendo el lenguaje por señas (Lewis, 2009).

Estas experiencias demuestran que es posible multiplicar las iniciativas locales. No obstante, para extender la educación integradora en beneficio de los niños discapacitados, los gobiernos deben elaborar planes nacionales con objetivos detallados, estrategias para mejorar el acceso y el aprovechamiento escolar, y planes globales de financiación y capacitación de los docentes. Esos planes deben tomar como punto de partida una evaluación fiable de las necesidades, basada en un estudio nacional sobre la prevalencia de la discapacidad.

Derechos y oportunidades

Los sistemas educativos pueden contribuir mucho a la tarea de abordar las desigualdades que limitan las oportunidades de los niños de los grupos sociales menos favorecidos, aumentando el acceso a la educación y abaratando el costo de la escolarización, creando condiciones para un aprendizaje eficaz y sirviendo de vectores para cambiar las actitudes y creencias que estigmatizan a los niños y merman su confianza en sí mismos. Pero las perspectivas de alcanzar más equidad en la enseñanza dependen, en última instancia, de lo que les ocurre a los niños fuera de la escuela por obra de las estructuras sociales y económicas que perpetúan la marginación.

En esta sección se examina la interacción entre los sistemas educativos y las políticas en otros sectores. El análisis se centra en dos ámbitos temáticos. El primero atañe a la función que las leyes, normas y reglamentos pueden desempeñar en la adquisición de autonomía por parte de los marginados. Los instrumentos jurídicos, tanto nacionales como internacionales, pueden fortalecer la equidad no sólo porque establecen criterios para la formulación de políticas gubernamentales, sino también porque facultan a los marginados para hacer valer sus derechos. La movilización política de los marginados y diversos grupos de la sociedad civil es otro medio de ampliar las demandas de educación fundamentadas en los derechos.

El segundo ámbito es la financiación redistributiva. Muchos niños están marginados de la enseñanza porque sus familias son pobres y especialmente vulnerables a los reveses acarreados por sucesos circunstanciales como la sequía o las crisis económicas. Los factores geográficos e históricos en los que se cimentan las desigualdades regionales también limitan las oportunidades. En muchos casos, la pobreza y las disparidades económicas que conducen a la marginación educativa tienen mucho que ver con las relaciones de poder desiguales y las disparidades en materia de financiación. Las desventajas vinculadas a la pobreza y las desigualdades regionales pueden

La movilización política de los marginados y diversos grupos de la sociedad civil es otro medio de ampliar las demandas de educación fundamentadas en los derechos

reducirse mediante una financiación redistributiva. En particular, la protección social puede contribuir a que la educación sea más asequible y esté menos sujeta a los reveses económicos que obligan a un gran número de niños a abandonar los estudios.

Hacer respetar los derechos y las leyes

Las preocupaciones acerca de la igualdad y la justicia forman parte del debate ético en el mundo entero y trascienden las fronteras políticas, religiosas y morales. La Carta de las Naciones Unidas resume esas preocupaciones en su compromiso con los derechos humanos universales. Las instituciones y los códigos jurídicos consagran la equidad en las tradiciones del derecho consuetudinario (Kritzer, 2002). Y los movimientos políticos en favor de la justicia social se movilizan en torno a programas que hacen hincapié en la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la distribución equitativa de los recursos. El efecto combinado de los acuerdos internacionales sobre derechos humanos, las leyes y la movilización política puede ser un poderoso catalizador para superar la marginación educativa.

La Declaración Universal de Derechos Humanos sigue siendo la base de la defensa internacional de los derechos humanos. El régimen contemporáneo de los derechos humanos bajo los auspicios de Naciones Unidas comprende una amplia gama de instrumentos, muchos de los cuales establecen normas relativas a los derechos en el ámbito de la educación. En su conjunto, esos instrumentos componen un marco general que permite ampliar las oportunidades de los niños que son víctimas de la exclusión o la discriminación educativas por motivos de sexo, raza, pertenencia étnica, idioma o pobreza (véase el Anexo, pág. 328).

Los convenios internacionales y los instrumentos generales de derechos humanos fijan las normas, definen los principios comunes y establecen el marco institucional para defender una amplia gama de derechos civiles, políticos, sociales y económicos. A menudo, los principios del derecho internacional están incorporados en los códigos jurídicos y las constituciones nacionales. No obstante, se puede recurrir aún más a los convenios internacionales sobre derechos humanos para hacer respetar los derechos de los marginados. Con frecuencia la ratificación de los convenios de las Naciones Unidas no va acompañada de la adopción de medidas que podrían ayudarlos. Parte del problema radica en que los comités encargados de vigilar la aplicación esos convenios no logran exigir responsabilidades a los gobiernos ni efectuar evaluaciones públicas y transparentes de las políticas nacionales. El Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad,

el órgano de expertos independientes que supervisa la aplicación de la nueva Convención, debe defender con más energía los derechos humanos.

Los sistemas jurídicos nacionales han desempeñado una función decisiva en la tarea de abordar la equidad y la marginación educativa. Un fallo judicial histórico en la conquista de los derechos civiles en los Estados Unidos fue la decisión de 1954 en el caso "Brown contra el Consejo de Educación". La Corte Suprema decidió que las leyes que separaban en la escuela a los niños de distintas razas constituían una violación de la cláusula de protección igual de la Constitución estadounidense. Los principios aplicados en este caso se invocaron luego para impugnar la segregación en otros ámbitos. Por lo tanto, el fallo judicial del caso Brown fue un hito en la lucha de los afroamericanos por la igualdad de derechos civiles y políticos.

El recurso a la ley ofrece a los marginados la oportunidad de impugnar las prácticas discriminatorias e injustas. Como ocurrió en el caso Brown, los fallos judiciales pueden tener una importancia trascendental porque sientan jurisprudencia. Por ejemplo, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos falló que el trato que la República Checa da a los niños gitanos no es legal, porque equivale a una segregación *de facto* (Recuadro 3.20). En los Estados Unidos, los defensores del derecho a la educación han recurrido a los tribunales para lograr una mayor equidad en la distribución de los fondos públicos, así como reformas institucionales más amplias (Recuadro 3.21).

Estos dos casos ilustran la importancia de los derechos que se pueden hacer valer para exigir responsabilidades a los gobiernos. En las constituciones de muchos países figura el derecho a la educación gratuita y sin discriminación para todos, pero los principios constitucionales no siempre se aplican. El Artículo 45 de la Constitución de la India establece "la educación gratuita y obligatoria para todos los niños" hasta la edad de 14 años, pero este "principio rector" no se podía hacer valer ante un tribunal. Sin embargo, la Ley sobre el derecho de los niños a la educación gratuita y obligatoria, aprobada en 2009, impone ahora a los Estados la prestación de enseñanza gratuita a los menores de seis a 14 años y reserva el 25% de las plazas de la escuela primaria a los alumnos discapacitados (*Economic and Political Weekly*, 2009; India, Ministerio de Legislación y Justicia, 2009).

El derecho a disponer de una identidad oficial es un elemento decisivo para lograr mayor equidad en materia de educación. La Convención sobre los Derechos del Niño dispone que todos los Estados

La India ha aprobado una ley que exige a los Estados la prestación de servicios educativos gratuitos

Recuadro 3.20: El derecho a la educación de los niños gitanos: llevar al Estado ante los tribunales

El Tribunal Europeo de Derechos Humanos ha dictado sentencia en varios casos en que se ha acusado a los gobiernos de violar el derecho a la educación de los niños gitanos. Considerando la problemática planteada en el caso “Brown contra el Consejo de Educación”, el Tribunal ha aplicado el principio de no discriminación a los casos de segregación.

En varios países de Europa, a los niños gitanos se les ha enviado con frecuencia a “escuelas especiales”, sin prestar mucha atención a sus necesidades educativas. Los prejuicios culturales y la discriminación por parte de los docentes son fenómenos muy comunes. En el caso “D. H. y otros contra la República Checa” se le pidió al Tribunal que dictara sentencia sobre una demanda presentada por 18 checos de origen gitano que vivían en la región de Ostrava y habían sido enviados a escuelas dedicadas a niños con dificultades de aprendizaje. Representados por el Centro Europeo de Derechos de la Población Gitana, los demandantes adujeron que la asignación a esa escuela era discriminatoria y, por ende, constituía una violación del Convenio Europeo de Derechos Humanos. Se presentaron pruebas de que el 56% de los alumnos de esas escuelas especiales de Ostrava eran gitanos y de que el 50% de la población infantil gitana estaba escolarizada en centros docentes de ese tipo, mientras

que el porcentaje de niños no gitanos que asistían a ellos era inferior a un 2%.

En 2007, el Tribunal resolvió que esas estadísticas, aunque no eran totalmente fiables, bastaban para constituir una presunción de discriminación indirecta. Esta decisión trasladó la carga de la prueba a la parte demandada, que no pudo demostrar que la diferencia de trato tenía una justificación objetiva y razonable, sin conexión con el origen étnico. El Tribunal estimó que las evaluaciones utilizadas para escolarizar a los niños gitanos en las escuelas especiales no eran válidas, en particular porque no habían tenido en cuenta las condiciones lingüísticas y socioeconómicas.

¿Qué influencia ha tenido este proceso en el tratamiento de la marginación de los gitanos? El fallo del Tribunal ha servido de punto de apoyo para la acción de las asociaciones gitanas y de los grupos de defensa de los derechos humanos en general, y además ha sentado una importante jurisprudencia, pero el Centro Europeo de Derechos de la Población Gitana sostiene que desde entonces las autoridades checas no han hecho gran cosa para abordar el problema de la segregación.

Fuentes: de Beco y Right to Education Project (2009); Centro Europeo de Derechos de la Población Gitana (2008).

Recuadro 3.21: Demandas judiciales recientes por marginación educativa en los Estados Unidos de América

Las asociaciones promotoras de la educación en Estados Unidos han acudido a los tribunales para exigir reparación en una amplia serie de casos. Los resultados han sido desiguales.

- En el caso “Campaign for Fiscal Equity, Inc. contra el Estado de Nueva York”, los demandantes adujeron que el sistema de financiación escolar del Estado asignaba menos fondos a las escuelas públicas de la ciudad de Nueva York, con lo que privaba a los estudiantes del derecho constitucional a recibir una enseñanza básica de calidad. Presentaron pruebas de los problemas especiales con que tropezaban las zonas con altos índices de pobreza, los alumnos discapacitados y muchos alumnos cuya lengua materna no es el inglés. Al cabo de un proceso de diez años, el tribunal falló a favor de los demandantes. En 2007, la Legislatura del Estado de Nueva York promulgó la “Education Budget and Reform Act”, una ley que aumentó en un importe sin precedentes la financiación destinada a la enseñanza y estableció medidas de transparencia y rendición de cuentas aplicables a la asignación de fondos y la reforma de los presupuestos escolares.
- El caso “Antoine y otros contra el Distrito Escolar de Winner” se planteó como una demanda colectiva presentada por la organización “American Civil Liberties Union” en nombre de los alumnos de origen amerindio de Dakota del Sur. Entre otros puntos, la demanda

acusaba a las autoridades del distrito escolar de aplicar desproporcionadamente las medidas disciplinarias a los alumnos indígenas de la región y de mantener un contexto educativo hostil a las familias amerindias. En 2007, un tribunal federal aprobó un acuerdo en virtud del cual el distrito se comprometía a emprender reformas institucionales, entre otras la contratación de un mediador permanente, que sería designado por la comunidad amerindia y serviría de enlace entre la comunidad y los funcionarios del sistema escolar, sobre todo para la cuestión de las medidas disciplinarias. Las autoridades también accedieron a proporcionar formación a los docentes sobre “los prejuicios raciales inconscientes y la equidad en la enseñanza”, y a incluir en los planes de estudio temas amerindios.

- Entre los casos con resultados menos positivos figura el de “Horne versus Flores”, en el que la Corte Suprema anuló, en junio de 2009, una decisión de un tribunal federal por la que se establecían los criterios mínimos y los recursos necesarios para la enseñanza de los alumnos que aprendían la lengua inglesa en las escuelas primarias de Arizona, un Estado que cuenta con una nutrida población de origen hispano.

Fuentes: Campaign for Fiscal Equity (2009); Red de Información sobre los Derechos del Niño (2009); Orfield y Gándara (2009).

Los instrumentos jurídicos también pueden ser decisivos para millones de muchachas jóvenes que cada año ven alterada o interrumpida su instrucción escolar a causa de los matrimonios precoces

signatarios deben garantizar la identidad oficial de los niños consignando su nacimiento en el registro civil. Sin embargo, el UNICEF calcula que cada año alrededor de 51 millones de nacimientos quedan sin registrar (UNICEF, 2007c). La falta de inscripción en el registro civil significa que los padres y el niño carecen de la documentación necesaria para exigir una plaza en la escuela, hacer valer su derecho a votar y percibir subsidios, o buscar amparo judicial. La ausencia de inscripción también hace que la mayoría de los niños marginados no figuren en las estadísticas nacionales, con lo que resultan invisibles para los encargados de la elaboración de políticas.

Varios gobiernos han demostrado que es posible remediar la falta de inscripción. En 2009, se inició en Burkina Faso un programa de un año de duración encaminado a inscribir en el registro civil a cinco millones de personas, en su mayoría mujeres y niños, expidiendo gratuitamente las partidas de nacimiento correspondientes (Integrated Regional Information Networks, 2009). La expedición de documentos no tiene por qué ser costosa. Se calcula que el esfuerzo que Senegal llevó a cabo para proporcionar tarjetas de identidad modernas a todos los ciudadanos mayores de 15 años le costó alrededor de 61 céntimos de dólar por persona (Levine y otros, 2008).

Los instrumentos jurídicos también pueden ser decisivos para millones de muchachas jóvenes que cada año ven alterada o interrumpida su instrucción escolar a causa de los matrimonios precoces. Según una estimación efectuada en 2005, casi la mitad de las jóvenes de 15 a 24 años del Asia Meridional habían contraído matrimonio antes de cumplir los 18 años. La pobreza, la tradición y las relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres influyen en la práctica del matrimonio precoz (Levine y otros, 2008). Estas cuestiones deben abordarse desde múltiples ángulos, pero la prohibición legal del matrimonio precoz, unida a los incentivos para mantener a las niñas en las escuelas y a las campañas orientadas a cambiar las actitudes, pueden establecer normas y sentar bases para poder recurrir a la justicia.

Es importante lograr una movilización política amplia

Las disposiciones legales no se pueden contemplar, aislándolas de su contexto. El fallo del caso "Brown contra el Consejo de Educación" fue la culminación de un decenio de lucha de los afroamericanos contra la segregación y las leyes discriminatorias y de los blancos que apoyaban su causa. Los principios jurídicos que la Corte Suprema enunció constituyeron un hito histórico. Pero fue el movimiento de los derechos civiles lo que convirtió

el fallo judicial en una poderosa fuerza de transformación. La movilización política de los marginados y de movimientos sociales amplios ha sido fundamental para reformar las leyes y normas que rigen la educación.

La movilización política contra la marginación puede formar parte de un movimiento más vasto. Un ejemplo vívido lo ofrece Bolivia, cuyo sistema educativo reforzaba sistemáticamente la subordinación de la población indígena. La Ley de Reforma Educativa de 1994 contribuyó a hacer realidad el derecho de los pueblos indígenas a recibir instrucción en su propia lengua e introdujo el multiculturalismo en los currículos. A su vez, la reforma educativa desempeñó una función en el proceso político que en 2005 llevó a un dirigente indígena a la presidencia del país. Las reformas han permitido el fortalecimiento de los Consejos Indígenas de Educación, que en 2004 celebraron su propio congreso, y que han presentado propuestas encaminadas a ampliar y reforzar el multiculturalismo en las escuelas bolivianas (Gamboa Rocabado, 2009; Howard, 2009; López, 2009; Luykx y López, 2007).

La experiencia de Bolivia apunta a un aspecto más general de la interacción entre la política y el derecho en la lucha contra la marginación educativa. La movilización política es importante, porque permite que los grupos sociales afectados por la discriminación y la estigmatización se hagan escuchar. En Nueva Zelanda, el movimiento en pro de los *ko-hanga reo* que defiende el uso del idioma maorí en la educación ha servido de plataforma social, política y cultural de la emancipación del pueblo maorí. La movilización política ha contribuido a la creación de un sistema educativo más multicultural, que a su vez ha ampliado las oportunidades de los niños maoríes (Recuadro 3.22). En Bangladesh, una ONG de ámbito nacional denominada *Nijera Kori* ("Nosotros mismos lo hacemos") ha ayudado a los campesinos sin tierras, en particular a las mujeres, a reforzar su capacidad para hacer valer sus derechos (Centro de Investigaciones sobre la Pobreza Crónica, 2008).

Pero la movilización política también entraña riesgos. Los marginados no constituyen un grupo homogéneo y los partidos políticos, los movimientos sociales y las ONG abrazan la defensa de su causa de distintas maneras. En la India, el auge de los partidos políticos que representan a las castas inferiores de los Estados del norte del país ha sido denominado "una revolución silenciosa" (Jaffrelot, 2003, pág. 10). Sin embargo, esa revolución ha hecho muy poco por tratar de solucionar la deficiente situación escolar de los niños de las castas inferiores, lo cual induce a pensar que la

Recuadro 3.22: Renacimiento del maorí en Nueva Zelanda

En Nueva Zelanda, el movimiento en pro de los *kohanga reo* ha demostrado la poderosa influencia que la revitalización de una lengua indígena puede tener, no sólo en la educación, sino también en la cohesión social.

En el decenio de 1970, el idioma maorí estaba al borde de la extinción. Pero surgió un movimiento de base que se propuso salvarlo, proporcionando a la nueva generación un sistema de inmersión total en “nidos lingüísticos” (expresión de la que procede el nombre del movimiento). Actualmente, este movimiento es una institución nacional a la que se le atribuye el mérito de haber recuperado la lengua y de propiciar una poderosa afirmación de la identidad maorí en casi todos los ámbitos de la vida nacional.

El concepto es simple. Los niños maoríes menores de seis años reciben enseñanza preescolar en un contexto comunitario y familiar en el que sólo se habla maorí. Así pasan sus primeros años de infancia inmersos en la cultura y los valores de su pueblo. Los *kohanga reo* están instalados por lo general en las iglesias, las escuelas y los *marae*, centros tradicionales de la comunidad maorí. Como ocurre con muchos movimientos sociales, éste comenzó a pequeña escala. Empezó en 1981, bajo los auspicios del Departamento de Asuntos Maoríes del gobierno, pero creció rápidamente hasta convertirse en un movimiento de base, integrado en su mayoría por personal voluntario. Trece años después, había ya 800 *kohanga reo*, que atendían a 14.000 niños.

Con su espíritu de apoyarse en las propias fuerzas y su compromiso de continuidad a lo largo de las generaciones, el movimiento en pro de los *kohanga reo* se ha convertido en una fuente de inspiración para los jóvenes padres maoríes, muchos de los cuales no eran ya capaces de hablar la lengua de sus antepasados. Gracias a este movimiento actualmente hay una nueva generación de maoríes bilingües, que se cifra en unas 60.000 personas. En 2008, la cuarta parte de los niños maoríes matriculados en la educación preescolar asistían a un *kohanga reo*.

A medida que los niños de lengua maorí alcanzaban los 5 años de edad y accedían a la escuela primaria, se generó una demanda de centros de enseñanza primaria con inmersión en esa lengua (*kura kaupapa*). Actualmente hay 68 *kura kaupapa* con 6.000 alumnos. Los estudiantes maoríes que cursan el undécimo grado en estos centros han obtenido calificaciones bastante superiores a sus coetáneos del mismo grupo étnico que asisten a escuelas de lengua inglesa.

La iniciativa de los *kohanga reo* no ha solucionado la marginación educativa que padecen muchos niños maoríes. Las probabilidades de que los jóvenes de este grupo étnico dejen la escuela sin haber obtenido un diploma siguen siendo dos veces mayores que las de sus coetáneos de otros orígenes. Pero el movimiento ha desempeñado una función decisiva en la tarea de impugnar la discriminación y forjar una identidad nacional más multicultural.

Fuentes: Te Kohanga Reo National Trust (2009); Nueva Zelanda, Ministerio de Educación (2008a, 2008b).

Al ayudar a los pobres a hacer frente a los riesgos, los programas de protección social pueden ampliar también las oportunidades en materia de educación

educación no es una de sus prioridades políticas (Mehrotra, 2006). Algunos sectores sumamente marginados tienen escasa representación, incluso dentro los grupos de presión de la sociedad civil que luchan por mejorar el acceso a la educación. Los pobres de las comarcas rurales, las mujeres de las minorías étnicas, los niños discapacitados, los vecinos de los barrios miserables y los menores que viven en zonas de conflicto son grupos cuya causa no cuenta con adhesiones muy amplias ni eficaces.

Protección social: transferencias en efectivo condicionales y otros medios

La pobreza de un hogar es uno de los factores más poderosos de marginación educativa. Cuando una familia pobre afronta una catástrofe como la sequía, la inundación, el desempleo o una enfermedad grave, a veces no tiene más opción que retirar a los niños de la escuela. Al ayudar a los pobres a afrontar a los riesgos sin comprometer su bienestar a largo plazo, los programas de protección social pueden ampliar también las oportunidades en materia de educación.

Esos programas pueden revestir múltiples formas. Van desde las transferencias de dinero en efectivo hasta dispositivos de seguridad basados en el empleo y medidas de ayuda alimentaria. Además de reducir la miseria, esos programas pueden crear incentivos favorables para la educación, la salud y la nutrición de los niños. Pueden estar destinados no sólo a las personas más pobres, sino también a los grupos o las regiones más marginados.

Los programas de transferencias de dinero en efectivo han aumentado muchísimo en el último decenio. Un gran número de ellos someten las transferencias a determinadas condiciones, mantener a los niños escolarizados y llevarlos a los centros de atención médica y sanitaria. En algunos países como Brasil y México, los programas nacionales de bienestar social transfieren entre el 1% y el 2% del ingreso nacional a los hogares escogidos. En otros países, los programas de transferencias en efectivo condicionales tienen un alcance más limitado y a menudo se llevan a cabo como proyectos específicos. La educación figura en

grado diverso en estos programas. Algunos planes de bienestar social proporcionan una ayuda directa a la educación en forma de estipendios, becas, exoneraciones tasas y subvenciones para el transporte y los libros de texto (Grosh y otros, 2008); (véase la sección precedente). En otros casos, los beneficios de la protección social para la educación educativos se derivan de la creación de empleo, los programas de alimentación y otras medidas que ayudan a las familias a salir adelante en tiempos difíciles.

Las comparaciones deben efectuarse con cautela, debido a lo limitado de las estadísticas y a las diferencias en los métodos de la evaluación y en los programas mismos. No obstante, las evaluaciones de los programas de protección social indican que tienen efectos positivos de gran alcance (véase el Anexo, pág. 331).

Las evaluaciones de los programas muestran una serie de efectos positivos, aunque se dan notables variaciones entre los países y los grupos estudiados. En México, el programa "Oportunidades" ha tenido un gran impacto en la transición de los niños de la enseñanza primaria a la secundaria, en particular en las zonas rurales (Fiszbein y otros, 2009). El programa Red de Protección Social de Nicaragua se ha orientado a los niños de 7 a 13 años que no habían terminado el cuarto grado de primaria. Los resultados de su evaluación han indicado un aumento de 13 puntos porcentuales en la escolarización y los avances más notables se han observado entre los más pobres (Villanger, 2008). Los programas de garantía del empleo también han dado buenos resultados, a menudo en contextos caracterizados por una gran pobreza y vulnerabilidad. El programa Red de Seguridad Productiva de Etiopía es un buen ejemplo de ello. Las evaluaciones indican que alrededor del 15% de los pagos en efectivo se destinaron a la educación, y la mitad de las familias beneficiarias declaró que gracias a esas transferencias de dinero habían podido mantener a sus hijos en la escuela durante más tiempo (Slater y otros, 2006) (Recuadro 3.23).

La protección social no es un antídoto genérico contra la marginación. Los niveles de pobreza, la capacidad de financiación y los factores institucionales influyen en el tipo de medidas de protección social susceptibles de dar buenos resultados en determinados contextos. El costo y la eficacia de cualquier programa lo determinan factores como:

- *la escala de la transferencia;*
- *las condiciones de la transferencia; y*
- *la selección de los beneficiarios.*

La escala de la transferencia. Los niveles de las transferencias varían mucho. Un estudio ha podido comprobar que en América Latina representan entre el 8% y el 23% del umbral nacional de pobreza, y en el África Subsahariana, entre el 5% y el 30% (Yablonski y O'Donnell, 2009). Los programas de transferencias en efectivo condicionales aplicados en México y Brasil han tenido un impacto notable en la pobreza, en parte porque las sumas proporcionadas representan un aumento significativo de los ingresos de las familias más pobres. El programa etíope Red de Seguridad Productiva incrementa el número de niños que recibe instrucción y reduce el trabajo infantil, cuando las transferencias percibidas por las familias alcanzan un volumen suficiente.

Cuando se trata de apoyar a los niños pobres y vulnerables, está claro que mientras más recursos haya, mejores serán los resultados. Pero los encargados de formular las políticas también han de tener en cuenta el beneficio marginal del aumento de las transferencias y del hecho de que un incremento del importe de las transferencias no significa forzosamente que se llegue a un mayor número de marginados. En el marco del programa de becas para los pobres del Proyecto de Apoyo al Sector de la Educación de Camboya, el 25% de los alumnos que corrían más riesgo de abandonar los estudios recibieron 60 dólares y los del grupo de riesgo inmediatamente inferior 45 dólares. En la evaluación realizada para comparar la situación de los beneficiarios del programa con los que no recibieron subsidios, se llegó a la conclusión de que la transferencia de 45 dólares había aumentado considerablemente la probabilidad de que las niñas prosiguieran los estudios, pero que los 15 dólares adicionales habían tenido un leve efecto suplementario (Filmer y Schady, 2009). En otras palabras, la inversión produjo rendimientos marginales decrecientes en este caso.

Las condiciones de la transferencia. Muchos programas de bienestar social facilitan transferencias en efectivo para estimular los cambios de comportamiento. Dicho sea claramente: se paga a los padres para que mantengan a sus hijos en la escuela, los lleven a centros de asistencia médica y sanitaria y los presenten en centros de nutrición para vigilar su peso. El importe de la transferencia influye en la fuerza del incentivo creado por esa condicionalidad. Hay más probabilidades de que una fracción más cuantiosa del dinero se destine a los niños –en particular a las muchachas– cuando son las mujeres las que reciben los subsidios, y menos probabilidades cuando son los hombres los receptores de los fondos (Kabeer, 2005).

Recuadro 3.23: Etiopía – El Programa Red de Seguridad Productiva potencia la educación de los niños

El programa Red de Seguridad Productiva de Etiopía es el mayor dispositivo de protección social de las naciones del África subsahariana, exceptuada Sudáfrica. Inaugurado en enero de 2005, el programa facilita ahora transferencias periódicas de dinero en efectivo o alimentos a más de siete millones de personas cuyo abastecimiento alimentario es precario. Esta iniciativa ha aportado beneficios considerables para la educación.

El programa tiene por cometido proteger a las personas muy vulnerables contra los reveses imprevistos y ayudarles a reforzar su patrimonio. En las épocas de crisis, un adulto por familia tiene asegurado un empleo y es remunerado con dinero en efectivo o con alimentos. En realidad, el programa es un mecanismo de seguridad social, que facilita a las personas la gestión de los riesgos, sin que éstas tengan que vender sus medios de producción, reducir el gasto en alimentación o sacar a los niños de la escuela. Sus beneficios para la educación se pueden observar a diferentes niveles:

- **Participación de los niños en el sistema educativo.** Los datos de 2006 indican que alrededor del 15% del dinero en efectivo distribuido mediante el programa se utilizó con fines educativos. En 2008, el gasto en educación fue la modalidad más común de inversión de los recursos del programa. El apoyo económico ha permitido que muchas familias afronten los reveses imprevistos sin tener que sacar a sus hijos de la escuela. En la mitad de los hogares consultados en 2006 las familias afirmaron que podían mantenerlos escolarizados por un tiempo más largo, en vez de retirarlos del colegio cuando escaseaba el dinero o la comida; y un tercio de las familias habían matriculado a más niños en la escuela. Los beneficios del programa fueron mayores en los distritos que habían recibido transferencias en efectivo.

- **Construcción de aulas.** El componente de obras públicas del programa comprende la construcción de aulas y la renovación de escuelas. En algunas aldeas, la construcción de aulas ha permitido a las escuelas abrir una clase adicional, con lo cual los alumnos pueden asistir a ellas durante un curso más y reducir la deserción escolar provocada por el hecho de verse obligados a proseguir sus estudios en escuelas más lejanas.
- **Salud y nutrición.** Casi un tercio de los beneficiarios gastaron una parte de los fondos recibidos en servicios de sanidad y el componente de obras públicas del programa ayudó a construir clínicas locales. El programa potencia la salud y la alimentación: una transferencia de dinero en efectivo relativamente importante reduce la probabilidad de desnutrición en 10 puntos porcentuales.

En contraste con estos resultados positivos, se dan algunos problemas relativos a la aplicación. El apoyo otorgado en función del empleo puede generar alicientes para el trabajo infantil. En un estudio realizado se constató que alrededor del 8% de los trabajadores del programa tenían menos de 18 años de edad. En las familias con escasa mano de obra disponible, las transferencias de bajo importe solamente aliviaron en parte la escasez de recursos y en algunos casos indujeron a los padres a exigir más trabajo de sus hijas para compensar su propia incorporación a la mano de obra del programa. En una evaluación independiente se llegó a la conclusión de que el programa “podría mejorar la escolaridad de los niños y reducir el trabajo infantil, siempre y cuando las transferencias fuesen lo suficientemente elevadas” (Hoddinott y otros, 2009, pág. 21).

Fuentes: Devereux y otros (2006); Hoddinott (2008); Hoddinott y otros (2009); Sharp y otros (2006); Slater y otros (2006); Woldehanna (2009).

Pero las transferencias incondicionales también pueden aportar grandes beneficios. En Zambia, un programa experimental de subsidios en efectivo establecido con la ayuda de Alemania se aplicó en dos distritos, Kalomo y Kazungula, caracterizados por su gran número de niños no escolarizados y sus elevados niveles de pobreza. El programa tuvo como consecuencia una reducción significativa del absentismo escolar entre los niños de los hogares más pobres de Kalomo, así como un aumento del gasto en educación en ambos distritos (Understanding Children’s Work, 2009). Esto muestra que la protección social puede tener efectos, incluso en países que carecen de medios para aplicar programas de transferencias condicionales y efectuar su seguimiento.

Los programas de alimentación escolar constituyen otra modalidad de protección social. El Programa Mundial de Alimentos (PAM) ha estimado que 59 millones de alumnos de primaria van a la escuela en estado de malnutrición, y que 23 millones de ellos viven en países del África Subsahariana (Programa Mundial de Alimentos, 2009). Los programas de alimentación escolar bien concebidos que incluyen aportes de micronutrientes y tratamientos vermífugos, son muy beneficiosos para la nutrición de los niños. Estos programas son susceptibles de aumentar la asistencia a la escuela y mejorar los resultados académicos (Bundy y otros, 2009b; Kristjansson y otros, 2007; Miguel y Kremer, 2004). Muchos de ellos tienen muy en cuenta la disparidad entre los sexos, ya que contienen disposiciones especiales en favor de la nutrición

Los programas de alimentación escolar bien concebidos son muy beneficiosos para la nutrición de los niños

El programa "Oportunidades" de México consiguió mejoras considerables en materia de educación y redujo el trabajo infantil entre los niños indígenas del sur del país

de las niñas. En una encuesta realizada en 4.000 escuelas primarias de 32 países del África Subsahariana que se benefician del PAM, se ha podido comprobar que los programas de este tipo tienen una notable repercusión positiva en la asistencia a clase (Programa Mundial de Alimentos, 2009).

Lo que no está tan claro es la escala de los beneficios y la modalidad más eficaz de prestación. Los programas de alimentación escolar plantean a los encargados de la elaboración de políticas los mismos problemas que las medidas de bienestar social en otros ámbitos. La clave de un buen resultado consiste en proporcionar –de forma equitativa y rentable– un incentivo adecuado con el número de raciones distribuidas. Algunos datos indican que los programas que combinan las raciones alimenticias para llevar a casa con las comidas *in situ* son los que influyen más positivamente en la escolarización, aunque las estadísticas disponibles a este respecto presentan grandes lagunas (Bundy y otros, 2009a).

Distintas informaciones obtenidas sobre los programas que se aplican en Burkina Faso subrayan lo importante que es la concepción de las políticas de este tipo. En 2005/2006, el Programa Mundial de Alimentos se encargó de proporcionar todas las comidas en las escuelas del país situadas en la zona del Sahel. En algunas escuelas el Programa les sirvió el almuerzo a los alumnos todos los días lectivos; en otras, las niñas que habían asistido al 90% de las clases, recibieron raciones mensuales de 10 kilogramos de harina, para llevar a casa. Cada modelo dio resultados diferentes. Aunque la escolarización progresó en ambos casos, las raciones llevadas a casa hicieron extensivos los beneficios de la nutrición a los hermanos más pequeños. En una evaluación realizada al año de haber comenzado el programa, se pudo comprobar también que ambas modalidades habían hecho aumentar el número de niñas matriculadas en cinco o seis puntos porcentuales, pero que el almuerzo escolar no había incidido de manera significativa en la matrícula de los varones. El absentismo medio disminuyó, pero aumentó entre las niñas cuyas familias tenían una gran necesidad de mano de obra. La razón: los hermanos sin escolarizar se encargaron del trabajo que las muchachas beneficiarias realizaban fuera de la granja, mientras ellas, por su parte, asumían una parte más importante de las tareas domésticas. La consecuencia fue un incremento de la matrícula entre las niñas, pero también un absentismo periódico, ya que de vez en cuando dejaban de ir a clase para ocuparse de las labores del hogar (Kazianga y otros, 2009).

También es importante que los programas de alimentación escolar se integren en los planes generales de lucha contra la pobreza. En Brasil, un programa de alimentación escolar que beneficia a 37 millones de niños ha sido un elemento fundamental de la estrategia "Hambre Cero". Al parecer, ha dado buenos resultados en parte porque los organismos gubernamentales se sirven de estructuras de compra descentralizadas que cuentan con suficientes recursos y están bien reglamentadas (Bundy y otros, 2009a). El Plan de Almuerzos Escolares de la India, en el que los alimentos se compran de manera centralizada y se distribuyen mediante una red de almacenes, ha logrado una cobertura muy amplia. Aunque existen algunos datos sobre los beneficios de este plan en los periodos de sequía y en la mejora de las competencias cognitivas, su repercusión en las tasas de escolarización es mucho menos obvia. Además, su aplicación ha sido desigual, con grandes diferencias de calidad en los alimentos que suministra (Bundy y otros, 2009a; Singh, 2008).

Los programas de alimentación escolar pueden desempeñar una función aún más importante en la lucha contra la marginación, si bien cabe reconocer sus problemas y limitaciones. Por definición, estos programas no llegan a los niños que no están escolarizados. Al tener como destinatarios a las escuelas y no a los individuos, esos dispositivos corren el riesgo de transferir cuantiosos recursos a niños de familias con ingresos más elevados. En los países que carecen de sistemas eficientes de contrataciones públicas, eso puede tener como consecuencia un desvío considerable de recursos que deberían destinarse a los más necesitados. Y lo que es aún más importante: algunas críticas afirman que la alimentación escolar está mal orientada, ya que los momentos decisivos para contrarrestar la malnutrición son el período del embarazo y los tres primeros años de la vida del niño (Banco Mundial, 2006f).

La selección de los beneficiarios. La protección social plantea opciones difíciles a los encargados de la elaboración de políticas. ¿Las transferencias sociales deben canalizarse hacia las familias, o hacia los distritos y regiones que padecen los más altos niveles de penuria? ¿Deben tener objetivos más restringidos, por ejemplo el de lograr que los niños vayan a la escuela? ¿Deben orientarse a grupos específicos, como los menores seropositivos o afectados por el sida, o deben tener objetivos y grupos de destinatarios más amplios?

No hay respuestas sencillas para todos esos interrogantes. En gran medida, la solución depende de las capacidades de los gobiernos

y de la magnitud y el arraigo de la indigencia. En México, el programa Oportunidades seleccionó al mismo tiempo familias particulares y distritos o pueblos que presentaban bajos índices de desarrollo humano. Entre otros resultados, el programa consiguió mejoras considerables en materia de educación y redujo el trabajo infantil entre los niños indígenas del sur del país (Lunde y otros 2009). Los países que carecen de la información o capacidad necesarias para aplicar estrategias muy detalladas de selección de los destinatarios, pueden optar por la autoselección. El programa Red de Seguridad Productiva de Etiopía se dirige a las regiones vulnerables, basándose en los índices de pobreza rural y de sequía, pero son los participantes quienes deciden si quieren o no trabajar a cambio de los ingresos que les ofrecen los planes de empleo (Sharp y otros, 2006). Según algunos analistas, uno de los problemas que plantea la selección detallada es que puede ser fuente de estigmatización. Por ejemplo, existe la preocupación de que esto pudiera ocurrir con las personas que reciben subsidios por su condición de seropositivos o afectados por el sida. El programa de transferencias sociales de Kenya destinado a los huérfanos y los niños vulnerables ha tratado de abordar este problema mediante la aplicación de indicadores de selección más generales, vinculados a la pobreza, la orfandad y otros factores (Lunde y otros, 2009).

Las estrategias de reducción de la pobreza suelen hacer caso omiso del trabajo infantil (Banco Mundial, 2005a). En un examen reciente de 44 planes nacionales de educación, sólo ocho de ellos definieron a los niños trabajadores como un grupo marginado, y de esos ocho solamente cuatro exponían estrategias específicas para llegar a ellos (UNESCO-IIPE, 2009). El plan de acción de Malí para acelerar la consecución de la enseñanza primaria universal cita a los niños trabajadores como grupo vulnerable, pero no contiene políticas específicas con respecto a ellos (Understanding Children's Work, 2009).

La protección social facilita un mecanismo para integrar la cuestión del trabajo infantil en los esfuerzos más generales orientados a reducir la pobreza. Los datos obtenidos en América Latina y otras regiones ponen de manifiesto su valor potencial. En Brasil, Camboya, Ecuador, México y Nicaragua se ha reducido el trabajo infantil entre las familias que reciben transferencias en efectivo condicionales. En Camboya, los niños que reciben transferencias tienen, en promedio, un 10% menos de probabilidades de desempeñar un trabajo asalariado. La reducción del trabajo infantil como consecuencia de estos programas suele derivarse de las condición de asistencia a la escuela o, como

en el caso de Camboya, es un resultado de las transferencias directas a la educación (Fiszbein y otros, 2009).

Estos programas podrían ir más lejos para llegar a los hogares cuya pobreza les obliga a depender del trabajo infantil, pero las transferencias tienen que ser lo suficientemente elevadas como para compensar a las familias por el ingreso que pierden. El programa "Targeting the Ultra Poor", iniciado en 2002 por el BRAC, una conocida organización no gubernamental de Bangladesh, incluye el trabajo infantil entre los criterios para seleccionar a sus beneficiarios. En el programa, los hogares extremadamente pobres de las regiones rurales reciben sin condiciones transferencias en efectivo y en especie, créditos, capacitación y equipos. La pobreza medida según el nivel de ingresos ha disminuido, la alimentación y la salud han mejorado, y los beneficiarios tienen ahora más acceso a medios de producción. Pero los efectos de esas medidas en el trabajo infantil y la escolarización han sido mucho menos acusados. Por eso, el BRAC ha incluido ahora la escolarización de los niños escolar entre sus criterios de referencia para catalogar la pobreza extrema (Sulaiman, 2009). A veces es necesario establecer condiciones para asegurarse de que no se retira a los niños de la escuela para que se hagan cargo de cuidar el ganado que la familia recibió por concepto de ayuda. Al mismo tiempo, los beneficios del programa han de ser suficientes para compensar a las familias por la pérdida de ingreso que sufren al prescindir del trabajo infantil.

Elaborar presupuestos que combatan la marginación

Los presupuestos gubernamentales son instrumentos políticos importantes para luchar contra la marginación educativa. La tarea de llegar a los más marginados exige a menudo un gasto superior al destinado a los habitantes de zonas menos pobres, y la redistribución de las finanzas públicas ayuda a superar la desventaja heredada. Sin embargo, los marginados suelen vivir en zonas que disponen de escasa capacidad de movilización financiera. A falta de una redistribución de los ingresos fiscales, regiones y grupos enteros desfavorecidos históricamente corren el riesgo de ser aún más marginados.

Con frecuencia, la descentralización financiera ha aumentado la desigualdad de oportunidades. La delegación de la responsabilidad de recaudar los impuestos puede incrementar la participación de las comunidades interesadas en el proceso de la toma de decisiones de carácter financiero, pero también puede de ahondar más las diferencias en materia de financiación entre las regiones ricas y pobres,

A falta de una redistribución de los ingresos fiscales, regiones y grupos enteros desfavorecidos históricamente corren el riesgo de ser aún más marginados

e incluso entre las escuelas de una misma región (UNESCO, 2008a). En el sistema financiero de China, que está sumamente descentralizado, el gasto medio por alumno en las escuelas del primer ciclo de secundaria de Beijing y Shanghai es 18 veces mayor que en las provincias más pobres (Dollar y Hofman, 2006).

Los gobiernos pueden recurrir a diversos mecanismos para canalizar el gasto público hacia las regiones y los grupos marginados.

Movilizar recursos. Velar por que los grupos excluidos reciban una parte de las nuevas fuentes de riqueza nacional es una manera de luchar contra la marginación. En la práctica, esta tarea suele ser políticamente delicada porque la redistribución entre los Estados federados, regiones o provincias entraña complejas negociaciones para el gobierno central. El gobierno de Bolivia ha creado nuevos dispositivos de transferencia de ingresos fiscales financiados con un impuesto directo sobre los hidrocarburos. Dos de esos dispositivos cumplen una función redistributiva directa. El impuesto financia una transferencia en efectivo de unos 50 millones de dólares al programa Juancito Pinto, que beneficia a casi dos millones de niños que viven zonas con altas tasas de deserción escolar y bajos índices de asistencia a clase. Otro programa de transferencias sociales facilita una ayuda consistente en la percepción de un ingreso mínimo. Estos dos programas combinados representan alrededor del 2% del PIB. La mayor parte de la recaudación fiscal obtenida con el impuesto directo sobre los hidrocarburos se transfiere a las autoridades departamentales en forma de subvención global. Esta última transferencia, que en 2009 se cifró en 902 millones de dólares, o sea el 9% del PNB, no está destinada específicamente a los pobres y tiende a favorecer a los departamentos productores de gas cuyo nivel de pobreza es menor que el de los demás. De manera que el impuesto directo sobre los hidrocarburos, aunque ha aumentado la financiación global destinada a la instrucción de los niños marginados, ha contribuido poco a la reducción de las desigualdades en materia de financiación. Un aumento de los recursos destinados al programa Juancito Pinto reforzaría la igualdad, al hacer más progresivo el sistema fiscal (Gray Molina y Yáñez, 2009). Otros países que disponen de importantes riquezas minerales, como Angola, Nigeria y Perú, también podrían transferir sistemáticamente recursos financieros a las regiones que padecen una gran penuria de educación.

Dar prioridad a la equidad. Muchos países han aprobado normas para la transferencia de fondos públicos que tienen en cuenta determinados factores vinculados a la pobreza, entre otros los

déficits en materia de educación (UNESCO, 2008a). Un ejemplo reciente lo proporciona la India. Antes de 2007, la equidad sólo tenía una importancia limitada en las decisiones relativas a la asignación de recursos. El volumen de población de cada distrito era el criterio principal que se aplicaba para calcular las necesidades. Una nueva fórmula concede ahora más importancia a los indicadores sociales, entre otros un índice de desarrollo educativo de cada distrito. En el bienio 2005-2006 las diferencias de las asignaciones por niño entre los distritos con el índice más elevado y el más bajo eran mínimas, pero en 2008-2009 los distritos del cuartil inferior del índice percibieron por cada niño una suma dos veces mayor que los del cuartil superior (Jhingran y Sankar, 2009; Gráfico 3.30). Brasil nos da otro ejemplo de financiación equitativa, ya que el presupuesto de educación se ha ponderado para prestar un apoyo adicional a los Estados y distritos más pobres (Recuadro 3.24).

Apuntar al desarrollo regional. La financiación de la educación se puede integrar en las estrategias destinadas a prestar apoyo financiero a las regiones con altos índices de pobreza, minorías étnicas numerosas y desventajas geográficas. El grado de eficacia de esas estrategias en la reducción de las desigualdades regionales depende del nivel de redistribución y de su efecto global en el gasto público.

Aunque casi todos los gobiernos disponen de algún tipo de mecanismo de financiación redistributiva, su eficacia es variable. La República Unida de Tanzania ha adoptado un sistema para financiar la educación según las necesidades, pero no parece que haya contribuido mucho a reducir las desigualdades de financiación entre las colectividades locales. En realidad, los datos recientes indican que esas desigualdades parecen estar aumentando, lo que puede acarrear consecuencias nocivas para la equidad en la educación. Por cada niño de 7 a 13 años, las 30 colectividades locales más prósperas reciben una suma dos veces mayor que la percibida por los 30 colectividades más pobres. La proporción alumnos/docente alcanza casi 70:1 en las regiones que componen el quintil más pobre, mientras que en las más prósperas es de 44:1. Estos datos indican que las desigualdades arraigadas son mucho más potentes que la redistribución. Hay una estrecha correlación entre el gasto medio por niño en cada región y el índice de aprobados en el examen de séptimo grado (República Unida de Tanzania, Gobierno de, 2008; Banco Mundial, 2006).

Los sistemas presupuestarios muestran diversos niveles de compromiso en la lucha contra la pobreza y la financiación selectiva de las zonas marginadas. En el sistema de presupuesto unitario de Kenia, se

Bolivia ha creado un impuesto sobre los hidrocarburos que financia una transferencia en efectivo, en beneficio de dos millones de niños de zonas con altas tasas de deserción escolar

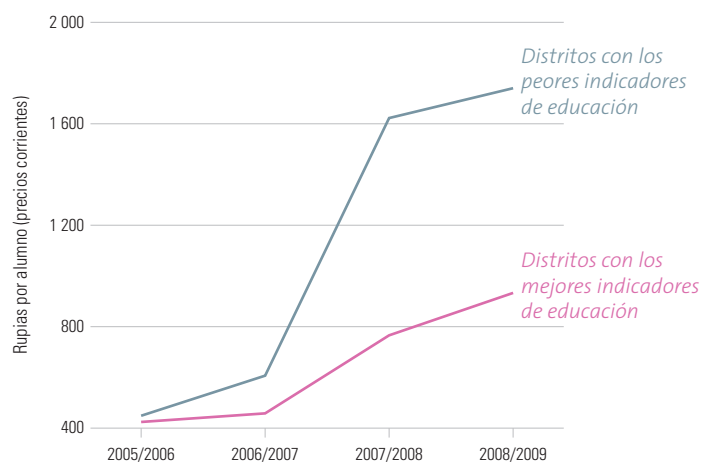
recurre a una amplia serie de mecanismos para apoyar el gasto descentralizado. El Constituency Development Fund asigna el 3,5% de los ingresos fiscales gubernamentales a la reducción de la pobreza, pero concede muy poco peso específico (alrededor del 25%, según la fórmula en vigor) a los niveles de pobreza, en comparación con la importancia que otorga al número de habitantes por distrito. En el presupuesto nacional también se mencionan los “grandes programas contra la pobreza”, que representan alrededor del 7% del gasto total previsto. Estos programas han desempeñado una función primordial en la financiación de la enseñanza primaria gratuita, pero han adolecido de bajos niveles de desembolso, de escasa transparencia y de la incorporación de planes que guardan poca relación con la reducción de la pobreza (Banco Mundial, 2009f). Como resultado de lo anterior, las zonas y los grupos que este Informe define como focos de marginación educativa –en particular las zonas áridas y semiáridas del Nordeste, donde viven sobre todo grupos de pastores– reciben un apoyo insuficiente (Banco Mundial, 2009f). De manera que el marco presupuestario de Kenya adolece al mismo tiempo de un escaso compromiso con el principio de redistribución y de una pobre capacidad de ejecución.

Los países que disponen de sistemas financieros muy descentralizados y tienen grandes desigualdades geográficas tropiezan con problemas diferentes. Los Estados y las regiones más pobres son los que menos capacidad tienen para recaudar los ingresos fiscales que se necesitan para prestar servicios educativos de calidad. Pero, al mismo tiempo, pueden contar con una numerosa población que dispone de oportunidades limitadas de recibir instrucción. Para superar la marginación hay que aumentar sin duda el gasto per cápita destinado a los más desfavorecidos, mientras que el sistema público de financiación tiende a ir en dirección contraria. El resultado es un círculo vicioso, en el que la pobreza y los bajos ingresos limitan el acceso a la educación y la penuria de educación refuerza la pobreza y las desigualdades regionales.

Para romper este círculo es preciso contraer un sólido compromiso en favor de una redistribución de los fondos públicos. Con suma frecuencia ese compromiso se ha echado en falta, como lo demuestran las profundas y persistentes desigualdades regionales descritas al inicio de este capítulo. No obstante, cabe señalar también que hay excepciones: en los últimos años, por ejemplo, Brasil ha recurrido a transferencias del presupuesto nacional para corregir las desigualdades de financiación en el sector educativo. Hasta ahora se ha logrado reducir las diferencias, aunque persisten amplias disparidades (Recuadro 3.24).

Gráfico 3.30: En la India, la redistribución de los recursos financieros públicos beneficia a los distritos con peores resultados en educación

Asignaciones por alumno a los cuartiles de peores y mejores resultados según el Índice de Desarrollo de la Educación de la India



Notas: Las asignaciones son las que se distribuyen en el marco del programa Sarva Shiksha Abhiyan. El Índice de Desarrollo de la Educación a nivel de distrito tienen en cuenta los siguientes factores: acceso (grado de cobertura de la enseñanza primaria, proporción de escuelas del ciclo superior de primarias con respecto a las escuelas del ciclo elemental); infraestructuras (disponibilidad de aulas, servicios higiénicos y agua potable); proporción alumnos/docente; escolarización de los niños con edades comprendidas entre 6 y 14 años; tasas de terminación de los estudios primarios elementales y los estudios primarios del ciclo superior; y equidad (escolarización de las niñas y alfabetización de las mujeres).
Fuente: Jhingran y Sankar (2009).

Conclusión

La mayoría de los gobiernos afirman que disponen de un marco político de referencia para luchar contra la marginación educativa. Las promesas de ampliar las oportunidades de educación, mejorar la calidad de las escuelas y elevar los niveles de aprendizaje para todos son un ingrediente tradicional de las campañas electorales en el mundo entero. Por desgracia, las políticas aplicadas después en la práctica suelen ser fragmentarias y poco coordinadas, y no logran afrontar directamente las causas poderosas que determinan la marginación. Sin embargo, es posible progresar rápidamente hacia una mayor equidad.

Los elementos necesarios para luchar de concierto contra la marginación son harto conocidos. Desde el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar en 2000, muchos países en desarrollo han suprimido los derechos de escolaridad. A menudo, el resultado ha sido un rápido aumento de la escolarización en la enseñanza primaria. Los beneficios obtenidos por los marginados han sido mucho más notables cuando la supresión de esos derechos se ha combinado con incentivos para fomentar la escolarización de los grupos desfavorecidos, como las muchachas jóvenes y los niños de la calle, y con medidas de protección social que reducen la vulnerabilidad. Algunos países han tratado además de solucionar los problemas con que tropiezan los alumnos marginados en las aulas, adscribiendo

El presupuesto de educación de Brasil se ajusta para proporcionar apoyo adicional a los Estados y distritos más pobres

Recuadro 3.24: La financiación pública redistributiva en Brasil

En Brasil, el aumento de la equidad en la elaboración del presupuesto nacional ha sido un pilar básico de las estrategias nacionales encaminadas a romper los nexos entre la pobreza, la desigualdad y la marginación educativa.

El programa “Bolsa Familia”, una de las iniciativas de protección social más importantes de los países en desarrollo, transfiere entre el 1% y el 2% del Ingreso Nacional Bruto de Brasil a 11 millones de los hogares más pobres de la nación. El subsidio medio es de unos 35 dólares. La mayor parte de esta suma se gasta en salud, educación y ropa. El programa ha contribuido a mejorar considerablemente la enseñanza básica.

Mediante las reformas del presupuesto de educación nacional se ha tratado de abordar las desigualdades derivadas de la gran disparidad de riqueza que se da entre los Estados federados. En el marco del sistema de financiación descentralizado de Brasil, el grueso de los fondos destinados a la educación procede de ocho clases de impuestos. El gobierno federal aplica una fórmula matemática para determinar qué fracción de cada impuesto se destinará a la educación. Y como los ingresos fiscales dependen muy estrechamente del grado de riqueza, su importe refleja las desigualdades económicas entre los Estados. Los ingresos estatales y municipales se complementan con transferencias procedentes del presupuesto nacional.

El gobierno federal usa dos palancas para influir en los resultados del gasto público. La primera consiste en adoptar normas de regulación para fijar índices nacionales de financiación per cápita. Estos índices establecen un umbral mínimo de gasto para cada uno de los 21 niveles de educación abarcados por la

enseñanza preescolar, la primaria, la secundaria y la educación de adultos. Luego los índices se ponderan para que sean más equitativos. La ponderación favorece a las escuelas rurales con respecto a las urbanas. También otorga a los grupos indígenas y a los “quilombolas” –afrobrasileños muy marginados– un nivel de apoyo que supera en un 20% al índice de referencia.

La segunda palanca de redistribución es la transferencia de fondos del gobierno central. Los Estados federados que perciben ingresos fiscales inferiores al umbral estipulado, tienen derecho a recibir una financiación federal complementaria. En 2008, se hallaban en esta situación nueve Estados situados en las regiones pobres del Norte y el Nordeste, que se caracterizan por tener ingresos medios bajos, altos niveles de pobreza y algunos de los peores índices del país en materia de educación.

El apoyo regional selectivo ha incrementado significativamente el gasto público en educación en algunos de los Estados más pobres. Las transferencias federales han permitido aumentar el gasto per cápita en un 21% en Ceará y en un 55% en Maranhão. Pero aún persisten grandes diferencias en la financiación. El gasto per cápita en los Estados más prósperos, como Espírito Santo, Acre y Rio Grande do Sul, así como en la ciudad de São Paulo, superó por amplios márgenes al de los ocho Estados que recibieron ayuda complementaria en 2008 (Recuadro 3.6; Gráfico 3.31). La conclusión final es que los Estados más atrasados en materia de educación son los que disponen de menos recursos para recuperar su retraso con respecto a los Estados más prósperos.

“Llegar a los marginados” no tiene por qué ser una promesa vana

docentes calificados a las zonas desfavorecidas, asignando recursos adicionales a las escuelas “fracasadas” y llevando a cabo programas de educación bilingüe e intercultural. Muchos gobiernos han admitido también que es necesario dar prioridad a la construcción de escuelas en las zonas desfavorecidas. Y aunque en la mayoría de los países se sigue privilegiando en el gasto público a las regiones y los grupos más prósperos, varios Estados han comprendido que la oferta de una igualdad de oportunidades en la educación exige un compromiso en favor de una financiación redistributiva que beneficie los marginados.

Las ONG han demostrado también que es posible progresar. Estas organizaciones han desempeñado una función primordial en la elaboración y aplicación de estrategias innovadoras para llegar a los más marginados, comprendidos los niños de la calle y las comunidades de pastores. Esas estrategias se están incorporando cada vez más a los sistemas educativos gubernamentales. Ejemplo de ello son los programas de la “segunda oportunidad”, que ofrecen a niños y jóvenes que no tuvieron la posibilidad de aprender la lectura, la escritura y la aritmética elemental en sus años de escuela primaria, la ocasión de adquirir las competencias necesarias para encontrar un empleo, obtener calificaciones y reincorporarse al sistema de educación formal.

Cuadro 3.6: Estados de Brasil que presentan bajos y altos resultados con respecto a indicadores de la educación y de la pobreza (2007)

	Ingreso familiar per cápita (R\$)	Escolarización tardía ¹ (%)	Escolarización neta en la enseñanza secundaria (%)
<i>Algunos Estados beneficiarios del FUNDEB²</i>			
Pará	398	27	33
Bahia	377	21	33
Maranhão	314	26	36
Ceará	348	21	42
Promedio nacional	618	13	48
<i>Estados con los mejores resultados en educación</i>			
Rio Grande do Sul	744	8	52
São Paulo	826	4	67

1. Porcentaje de niños del grupo de 10 a 14 años de edad que llevan dos años de retraso con respecto al grado de enseñanza que deberían cursar.

2. El FUNDEB es un fondo que suministra recursos federales para complementar los ingresos fiscales de los Estados federados.

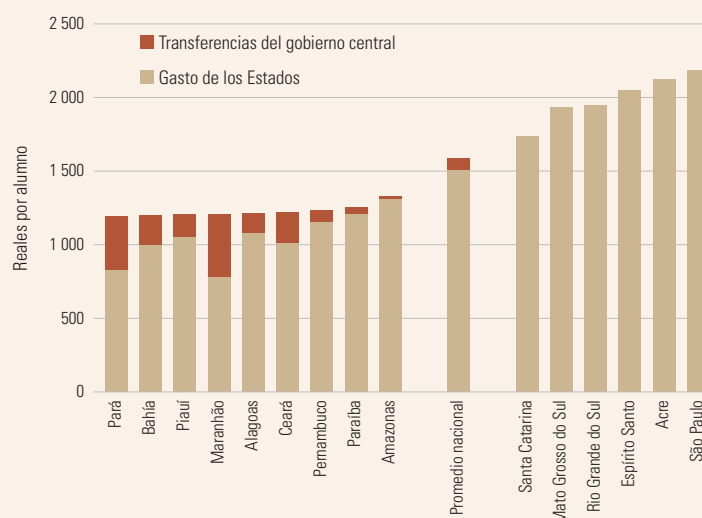
Fuente: Henriques (2009), sobre la base de los datos de la Encuesta Nacional Brasileña sobre Hogares por Muestreo.

Pero los problemas no se limitan a las desigualdades entre los Estados. Algunos de éstos, entre ellos Río Grande do Sul y Mato Grosso do Sul, tienen un ingreso medio y un gasto per cápita elevados, pero también cuentan con grandes bolsas de marginación educativa entre los niños de los jornaleros sin tierras y los campesinos modestos. Asimismo, los niños que viven en las favelas de Sao Paulo y Río de Janeiro disponen de oportunidades educativas muy limitadas. Las estrategias actuales de financiación abordan sistemáticamente este tipo de problemas.

Los elementos expuestos en el presente capítulo muestran que el objetivo de “llegar a los marginados” no tiene por qué ser una promesa vana. Hay estrategias que dan buenos resultados, pero tienen que trascender los límites tradicionales de la elaboración de políticas. Y lo que es aún más importante, tienen que estar integradas en un marco político coherente, capaz de abordar simultáneamente las múltiples causas de la marginación. El establecimiento de objetivos fundamentados en la equidad puede contribuir a centrar las políticas y a garantizar que los marginados reciban más atención en los marcos nacionales de planificación y las estrategias de reducción de la pobreza.

Gráfico 3.31: En Brasil subsisten amplias disparidades pese a la redistribución de recursos financieros del gobierno federal

Gasto de los Estados federados por alumno, comprendida la transferencia financiera del gobierno central efectuada por medio del FUNDEB (2008)



Fuentes: Henriques (2009), sobre la base de datos suministrados por el FUNDEB. Véase el sitio web: <http://www.fn.de.gov.br/home/index.jsp?arquivo=fundeb.html>.

La experiencia de Brasil es pertinente mucho más allá de sus fronteras nacionales. La consecución de la igualdad se ve obstaculizada por la magnitud misma de la desigualdad, lo que pone de manifiesto los límites de la redistribución mediante las asignaciones presupuestarias y apunta a la necesidad de aplicar reformas estructurales en otros ámbitos.

Fuente: Henriques (2009).



© Crispin Hughes/PANOS

Adaptar la educación a las necesidades de las comunidades: clase al aire libre en Uganda.

Capítulo 4



© Handicap International

En esta escuela integradora de Nicaragua se da cabida a los niños discapacitados.



Los conflictos y desplazamientos de población plantean problemas especiales a la educación: niños camino de la escuela en Afganistán.

© REUTERS/Ahmad Masood

El pacto de ayuda: incumplimiento de los compromisos



La educación, una ventana abierta al futuro: niños de una barriada urbana miserable de Bangladesh, dentro y fuera de la escuela.

© UNESCO/Samer Al-Samarrai



Introducción	245
La ayuda a la educación	246
Reformar la Iniciativa Vía Rápida	280

La presión a que están sometidos los presupuestos de educación de los países en desarrollo es cada vez mayor. La ayuda en condiciones favorables podría contribuir a aliviarla. En el presente capítulo se hace un balance de los resultados de los donantes en su prestación de ayuda, del que cabe concluir que han fracasado colectivamente a la hora de cumplir las promesas que formularon en Dakar. Asimismo, se evalúan los esfuerzos actuales por mejorar la eficacia de la ayuda y responder a las necesidades de los países víctimas de conflictos. Por último, se efectúa un examen crítico de la estructura multilateral de ayuda a la educación, del que se desprende que se podría hacer mucho más por aumentar la financiación, conceder a los países en desarrollo una mayor participación en la gobernanza y colaborar con el sector privado. Asimismo, se define como prioridad la reforma de la Iniciativa Vía Rápida y se extraen lecciones de las iniciativas mundiales en materia de salud pública.

Introducción

La ayuda internacional es una parte vital del pacto en pro de la Educación Para Todos. Cuando los países ricos firmaron el Marco de Acción en Dakar en el año 2000, se comprometieron a que ningún país empeñado en conseguir los objetivos de la EPT fracasaría en su empresa por falta de financiación. La crisis económica mundial ha acrecentado la importancia de ese compromiso. El menor crecimiento económico mundial y la mayor presión ejercida sobre los presupuestos gubernamentales no sólo amenazan con frenar el progreso de la educación, sino que pueden esterilizar los progresos que tanto ha costado conseguir en el último decenio. Para contrarrestar esta amenaza no bastará con aumentar los flujos de la ayuda, sino que será necesario mejorar su calidad.

A menudo, los debates sobre la ayuda internacional se centran en las cuestiones técnicas relacionadas con su prestación, olvidando lo que está en juego en el plano humano. La asistencia para el desarrollo puede contribuir a que se ofrezcan oportunidades de aprendizaje a los niños y jóvenes marginados mencionados en los capítulos anteriores. Es necesario admitir los límites de la ayuda a la educación, pero también es preciso reconocer que puede contribuir a la supresión de los obstáculos que la pobreza, la desigualdad entre los sexos y otros factores de marginación suponen para la escolarización.

En este capítulo se examinan algunas de las preocupaciones más acuciantes con respecto a la ayuda. En la primera sección se comparan las tendencias generales de la asistencia para el desarrollo con los compromisos colectivos suscritos por los donantes en 2005. Aunque la ayuda está aumentando globalmente, algunos de los principales donantes están incumpliendo sus promesas. De hecho, los que no hacen lo suficiente "se están aprovechando" de los esfuerzos de los demás. Los resultados observados en la ayuda a la educación son decepcionantes y no concuerdan con la promesa formulada en Dakar. Siguen existiendo déficits de financiación considerables y las promesas de ayuda a la educación básica se están estancando. La base limitada de los donantes que apoyan a la educación básica y el desvío de la ayuda hacia la enseñanza superior contribuyen a agravar el problema. Los países pobres afectados por conflictos, que concentran una gran proporción de los niños sin escolarizar del planeta, no están recibiendo suficiente atención, y el resultado es que se está desperdiciando la oportunidad de reconstruir sus sistemas educativos y sus sociedades.

Mejorar la calidad es tan importante como aumentar la cantidad de ayuda. La asistencia al desarrollo es un recurso escaso, por lo que es vital que los donantes y los destinatarios de la ayuda colaboren para sacar el máximo provecho de los beneficios que genera. Como la recesión económica mundial ha aumentado la presión ejercida sobre los presupuestos de los donantes, la necesidad de mejorar la eficacia de la ayuda ha cobrado mayor importancia. El argumento en favor de una intensificación de la asistencia al desarrollo consiste, en última instancia, en demostrar que una ayuda más abundante puede mejorar el acceso a la escuela, así como la equidad y la calidad de la educación. Los donantes y los países interlocutores han acordado un vasto programa para incrementar la eficacia de la ayuda. El tercer Foro de Alto Nivel sobre la Eficacia de la Ayuda, celebrado en Accra (Ghana) en 2008, imprimió un nuevo impulso a este programa. Sin embargo, los resultados de su aplicación han sido desiguales y muchos donantes deben acelerar las reformas.

Una de las iniciativas de financiación más importantes surgidas después del Foro de Dakar fue la Iniciativa Vía Rápida (IVR) en favor de la EPT. En la segunda sección del presente capítulo se examinan sus resultados. La finalidad de la IVR es movilizar un apoyo político y financiero para acelerar los progresos hacia la universalización de la enseñanza primaria y otros objetivos más amplios. Los principios fundamentales de la IVR son tan válidos hoy como lo eran en el momento de su creación, en 2002. Pero, por desgracia, se han logrado pocos resultados. La Iniciativa no ha facilitado la movilización de nuevos fondos y su propia contribución financiera, ya escasa de por sí, ha acarreado costos de transacción elevados. Los largos plazos que transcurren entre las decisiones de asignación de la ayuda y los desembolsos correspondientes han perjudicado a la planificación de la educación en un gran número de países en desarrollo. Además, los países víctimas de conflictos también han tropezado con dificultades para recibir el apoyo de la IVR. No obstante, el mundo sigue necesitando un mecanismo multilateral de ayuda a la educación. Como la IVR no está actualmente en condiciones de desempeñar esa función, se necesitan reformas fundamentales para resolver los problemas de financiación y gobernanza que merman su capacidad de prestar ayuda. □

Como la recesión económica mundial ha aumentado la presión ejercida sobre los presupuestos de los donantes, la necesidad de mejorar la eficacia de la ayuda ha cobrado mayor importancia

La ayuda a la educación

Desde el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar en el año 2000, el contexto de la ayuda a escala mundial ha experimentado un cambio profundo. Tras una pronunciada caída en los años noventa, los presupuestos de la asistencia para el desarrollo han ido en aumento. Un catalizador importante de ese cambio fue la adopción de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Hoy en día, los donantes y los gobiernos de los países en desarrollo consideran que el aumento de la ayuda es vital para las políticas encaminadas a reducir la pobreza, escolarizar a los niños y alcanzar las metas más amplias establecidas en los ODM.

Los compromisos de los donantes, así como los esfuerzos de los defensores de la EPT por recordarles que deben cumplir la palabra empeñada, reflejan una imagen positiva de la ayuda internacional. Sin embargo, algunos observadores arguyen que la ayuda merma el crecimiento económico, distorsiona las prioridades nacionales, alimenta la corrupción y no aporta mucho a los pobres (Easterly, 2003). En palabras de uno de sus detractores más destacados: "la ayuda ha sido, y sigue siendo, un absoluto desastre político, económico y humanitario para la mayoría de los países en desarrollo" (Moyo, 2009, pág. xix). La controversia sobre la eficacia de la ayuda se remonta a varios decenios atrás, pero recientemente ha cobrado más fuerza y algunos observadores han llegado a pedir que la asistencia para el desarrollo se reduzca, o incluso se suprima. Sin embargo, los hechos no confirman este hondo pesimismo sobre a la eficacia de la ayuda.

Consideremos, en primer lugar, el argumento según el cual un aumento de la ayuda conllevaría un menor crecimiento económico. Si esto fuese cierto, no sólo sería negativo para la reducción de la pobreza, sino también para la financiación de servicios básicos como la salud o la educación. Pero no existen datos empíricos sólidos que permitan afirmar que la ayuda disminuye las perspectivas de crecimiento. En el periodo 2000-2008, cuando se duplicó la ayuda al África Subsahariana, su crecimiento económico se cifró entre un 5% y un 6% anual por término medio, esto es, el doble que el promedio observado en el decenio de 1990. Al mismo tiempo, la incidencia de la pobreza se redujo del 58% al 51% y, por primera vez en una generación, disminuyó la cifra absoluta de personas que vivían por debajo del umbral de pobreza (Chen y Ravallion, 2008).

Un análisis más retrospectivo a nivel internacional indica que la ayuda entraña repercusiones globalmente positivas para el crecimiento, aunque una fuerte y prolongada dependencia de ella puede acarrear consecuencias perjudiciales (Clemens y otros, 2004). Una parte del problema que plantea el argumento de los pesimistas estriba en que no efectúa distinciones entre los distintos tipos de ayuda. A nadie se le ocurriría esperar que la ayuda a la educación básica o la salud infantil dé resultados inmediatos en términos de productividad económica. Ahora bien, la ayuda a las infraestructuras productivas sí ha contribuido al crecimiento. Un estudio muestra que cada dólar de ayuda genera 1,64 dólares de ingreso suplementario en el país beneficiario (Radelet y otros, 2005).

La relación entre la ayuda y la gobernanza es aún más compleja. Los pesimistas afirman que una asistencia para el desarrollo garantizada y abundante puede reducir los incentivos para que los gobiernos aumenten la renta nacional, crear un ciclo de dependencia y mermar la obligación de rendición de cuentas a los ciudadanos. También aseguran que los flujos importantes de ayuda pueden fomentar la corrupción, especialmente en países con sistemas nacionales endebles de gestión financiera (Brautigam, 2000). No obstante, aunque no escasee la corrupción entre muchos de los gobiernos que reciben ayuda, los estudios a nivel internacional no han podido establecer que se den vínculos causales significativos, claros y coherentes entre la dependencia de la ayuda y las normas en materia de gobernanza (Coviello e Islam, 2006; Moss y otros, 2006). Es más, la ayuda ha desempeñado un papel importante en el apoyo a la creación de instituciones más responsables y capaces de rendir cuentas en países como Mozambique, Nepal y la República Unida de Tanzania.

Ahora bien, los detractores de la ayuda plantean algunas cuestiones importantes. El crecimiento económico en muchos países dependientes de la ayuda ha sido decepcionante. Esto no significa que la ayuda sea la raíz del problema, pero existen motivos sobrados para concluir que podría haber logrado mucho más. Del mismo modo, los optimistas tienden a cerrar los ojos ante la corrupción. Se ha derrochado, robado –a veces en connivencia con los principales donantes– y utilizado mal, por una deficiente gobernanza, una gran cantidad de ayuda que se podría haber empleado para construir aulas, formar docentes o equipar clínicas (Wrong, 2008). No cabe duda de que la ayuda tiene más probabilidades de ser eficaz en los países que se toman en serio la lucha contra la corrupción y la mejora de la gobernanza.

Los hechos no confirman el hondo pesimismo sobre a la eficacia de la ayuda

Los progresos de la educación ponen de manifiesto hasta qué punto puede ser decisiva la ayuda. A continuación se citan los logros de algunos países que reciben una ayuda financiera importante:

- Desde el derrocamiento de los talibanes en 2001, Afganistán ha recibido considerables cantidades de ayuda para restablecer su sistema educativo. Con el apoyo de un gran número de organizaciones no gubernamentales, donantes y organismos de las Naciones Unidas, el gobierno ha respondido a la gran demanda de educación de la población afgana. A principios del decenio, menos de un millón de niños –en su mayoría varones– estaban escolarizados en la enseñanza primaria. En 2007 eran ya más de 4,7 millones los niños que iban a la escuela, y un tercio de ellos eran niñas.
- El Programa de Apoyo al Sector de la Educación de Camboya, financiado por varios donantes, otorga becas que ayudan a los niños de familias pobres a pasar de la enseñanza primaria a la secundaria. Esas becas tienen un efecto importante: las escuelas beneficiarias del programa registran tasas de escolarización en secundaria un 21% más elevadas que las escuelas que no participan en él (Fiszbein y otros, 2009).
- Para acelerar la universalización de la enseñanza primaria, Malí ha emprendido en el último decenio un ambicioso programa que cuenta con la ayuda financiera y la asistencia técnica de 22 donantes. En 2007, la ayuda externa cubría aproximadamente las tres cuartas partes del costo del programa, sin contar los sueldos de los docentes. La tasa neta de escolarización en primaria pasó del 46% a finales de los noventa al 63% en 2007. Aunque subsisten desigualdades considerables entre los sexos, la proporción de las niñas con respecto a los varones pasó del 70% al 80%. Hace diez años, los niños ingresaban en la escuela primaria con muy pocos libros, pero en 2008 todos los alumnos de primer grado tenían dos (Ky, 2009).
- En Mozambique, los donantes han agrupado su apoyo a la estrategia nacional de educación. La ayuda ha desempeñado un papel esencial en la financiación de la construcción de escuelas en zonas rurales, la contratación y formación de docentes y el suministro de libros de texto. Entre 1999 y 2007, la tasa neta de escolarización en primaria pasó del 52% al 76%. El número de niños sin escolarizar se redujo en medio millón.
- Cuando se celebró el Foro de Dakar en el año 2000, en la República Unida de Tanzania había unos tres millones de niños sin escolarizar.

En la actualidad, esa cifra es inferior a 150.000. La estrategia educativa del país ha combinado medidas encaminadas a mejorar el acceso, incluida la supresión del pago de derechos de escolaridad, con un aumento de la inversión en la construcción de aulas, la formación de docentes y los libros de texto.

Los casos mencionados no son meros ejemplos de éxitos imputables a la ayuda, sino que son fruto de unas políticas y de un liderazgo político de los países que han sido respaldados por la asistencia para el desarrollo. Ninguna ayuda, por muy voluminosa que sea, puede contrarrestar las malas políticas y la indiferencia de los dirigentes. Pero cuando el aumento de la ayuda va unido a políticas sólidas, se pueden ampliar rápidamente las oportunidades para la educación básica. Como muestra el caso de Afganistán, la asistencia para el desarrollo también puede contribuir a reconstruir los sistemas educativos de los países víctimas de conflictos.

La presente sección se divide en cuatro partes. El volumen de la ayuda a la educación depende de dos elementos: del total de los flujos de la Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD) y de la proporción de éstos que se asigne a la educación. En la primera parte de esta sección se examina el primer miembro de la ecuación, evaluando los resultados de los donantes a la luz de las promesas que formularon para aumentar la ayuda en 2010. En la segunda se examina la cantidad de ayuda destinada a la educación, centrándose en la educación básica. En la tercera se analizan los progresos hacia una mayor eficiencia de la ayuda, centrándose en la previsibilidad de ésta y en el uso que hacen los donantes de los sistemas de presentación de informes de los países. En la cuarta y última parte se expone la situación de los países víctimas de conflictos. A continuación se presentan algunos de los mensajes más importantes de la sección:

- *La asistencia al desarrollo funciona.* Los pesimistas aseguran que la asistencia al desarrollo está defraudando a los pobres del planeta. En lo que respecta a la educación, los hechos no respaldan esa afirmación. Aunque queda mucho por hacer para mejorar su eficacia, la ayuda está dando resultados.
- *El volumen global de la ayuda está aumentando, pero existe un riesgo real de que los donantes no cumplan sus promesas.* Habida cuenta del nivel actual de los gastos y de los planes de gastos para el futuro, la ayuda prevista para 2010 podría cifrarse en 20.000 millones de dólares por debajo del objetivo fijado. Además, la presión ejercida sobre los presupuestos y las decisiones políticas tomadas en los países donantes podrían agravar

Ninguna ayuda, por muy voluminosa que sea, puede contrarrestar las malas políticas y la indiferencia de los dirigentes

Los donantes todavía tienen que movilizar 29.000 millones de dólares. Eso quiere decir que no están ni siquiera a medio camino de cumplir con sus promesas

ese déficit. Para poder cumplir las promesas hechas a los países en desarrollo en 2005, la comunidad de donantes tendrá que dar una respuesta urgente.

- *El oportunismo de algunos donantes se ha convertido en un grave problema.* Los donantes han adoptado objetivos colectivos audaces, pero las metas nacionales revelan grados de ambición muy variables y algunos países –incluidos algunos miembros del G-8– están comprometiendo los compromisos colectivos al no asumir su parte de responsabilidades.
- *Existe un gran déficit de financiación para la educación básica y los compromisos de ayuda se están estancando.* A medida que se acerca el plazo de 2015 para alcanzar las metas de Dakar, y con numerosos países a la zaga para lograrlas, es urgente que los donantes enjuquen el déficit de financiación para la educación básica. El estancamiento de los compromisos en favor de la educación básica sigue siendo un motivo de preocupación, ya que algunos de los donantes más importantes están orientando su ayuda hacia niveles de enseñanza superiores.
- *Los problemas de gobernanza siguen mermando la eficacia de la ayuda.* La ayuda es más eficaz cuando su prestación es previsible y cuando se canaliza a través de sistemas públicos nacionales viables de presentación de informes y de gestión financiera. Al firmar la Declaración de París sobre la eficacia de la ayuda, los donantes y los beneficiarios se fijaron objetivos ambiciosos en esos ámbitos. No obstante, los progresos han sido limitados. La imprevisibilidad de la ayuda y la falta de uso de los sistemas nacionales merman la capacidad de planificación financiera a largo plazo de los gobiernos de los países en desarrollo y aumentan los costos de transacción.
- *Los países pobres afectados por conflictos no reciben suficiente apoyo.* Los países sumidos en un conflicto o recién salidos del mismo suelen tener importantes poblaciones de niños sin escolarizar, infraestructuras educativas gravemente deterioradas, una gobernanza endeble y escasas capacidades financieras, técnicas y humanas. Aunque sea difícil establecer alianzas con vistas a la ayuda en esos países, se podría hacer mucho más de lo que se hace actualmente. Se están desperdiciando oportunidades para consolidar la paz mediante la reconstrucción de los sistemas educativos. Más de un tercio de los niños del mundo sin escolarizar viven en países pobres víctimas de conflictos, pero los donantes destinan a estos países menos de una quinta parte de la ayuda a la educación.

Promesas globales de ayuda: balance de lo cumplido

El apoyo internacional a la educación depende del volumen de los fondos para la ayuda y de la asignación que se haga de los recursos dentro de ese volumen. Aquí examinamos el volumen global de la ayuda y los progresos de los donantes hacia los objetivos de referencia que se fijaron a sí mismos con sus promesas.

En 2008, tras dos años de declive, los flujos de ayuda aumentaron notablemente, pero existe un riesgo real de que no se honren los compromisos asumidos en 2005, según los cuales se iba a aumentar el total de la ayuda en 50.000 millones desde ese entonces hasta 2010 y duplicar la ayuda destinada a África. Incluso antes de la recesión económica mundial, los planes de gastos indicaban que esos objetivos no llegarían a alcanzarse por un amplio margen. Debido a la intensificación de la presión ejercida sobre los presupuestos, el déficit podría aumentar, lo que acarrearía graves consecuencias para los objetivos internacionales del desarrollo en el sector de la educación y en otros sectores.

El volumen de la ayuda aumenta, pero con excesiva lentitud

“A pesar de las graves repercusiones de la crisis en nuestras economías, reiteramos la importancia de respetar nuestros compromisos de aumentar la ayuda”, declararon los dirigentes del grupo de los ocho países más industrializados en la cumbre celebrada en julio de 2009 en L’Aquila (Italia) (Grupo de los Ocho, 2009c, pág. 35). En este comunicado conjunto se reiteraba por cuarta vez la promesa formulada en la cumbre de Gleneagles y en otras reuniones de alto nivel celebradas en 2005. Los compromisos que entrañaba esa promesa consistían en pasar de la ayuda total de 80.000 millones de dólares dispensada en 2004 a 130.000 millones dólares en 2010 y en destinar a África la mitad del aumento, esto es, 25.000 millones de dólares¹.

Varios factores impiden medir con facilidad los progresos hacia estos objetivos de referencia. El alto nivel de reducción de la deuda registrado en 2005 se tradujo en un alza importante de la ayuda consignada en los informes, que fue seguida de un declive comparativo en 2006 y 2007. Otra dificultad radica en el método empleado para medir la ayuda. El Comité de Asistencia para el Desarrollo de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (CAD-OCDE) convirtió las promesas iniciales en objetivos que expresaban la ayuda como proporción del ingreso nacional bruto (INB) de los países donantes. Con la revisión a la baja de los

1. Como el objetivo de incrementar la ayuda en 50.000 millones de dólares para 2010 se expresó en dólares constantes de 2004, este mismo valor se aplica a todas las cifras de esta parte del capítulo.

pronósticos de crecimiento económico, una misma proporción ayuda/INB se traduce en una disminución de la ayuda real. La pregunta que cabe plantearse es si las promesas de Gleneagles deben ajustarse para tener en cuenta las nuevas previsiones de crecimiento.

Mantener los objetivos en términos de proporción ayuda/INB sería contradictorio con el espíritu de los compromisos de los donantes. Para los beneficiarios de la ayuda, lo que cuenta es la financiación real destinada a escuelas, docentes, clínicas y carreteras, y no los mecanismos contables del CAD-OCDE. Por consiguiente, el presente Informe fija como punto de referencia para medir los progresos la promesa original de incrementar la ayuda en 50.000 millones de dólares para 2010.

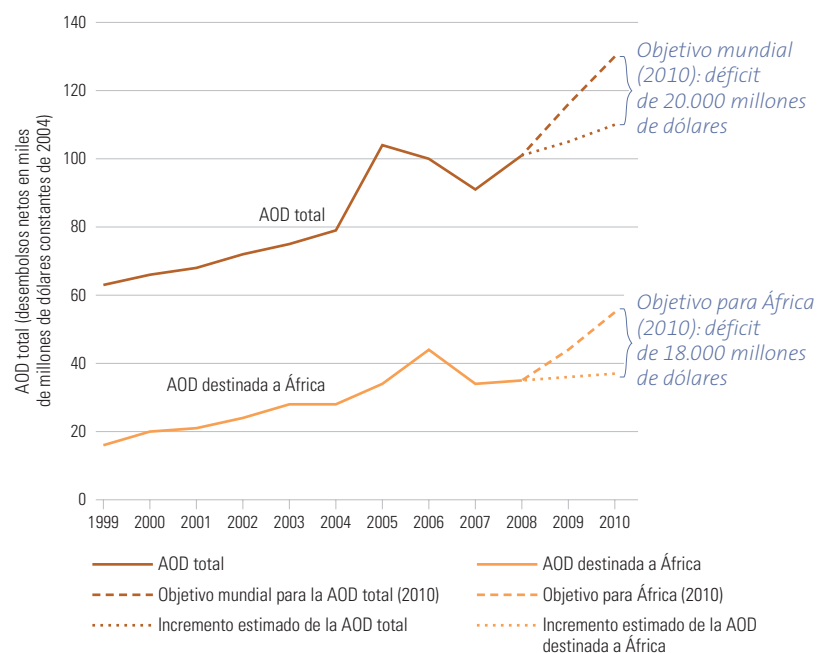
En 2008 el total de la asistencia para el desarrollo aumentó considerablemente, mientras que la reducción de la deuda volvió a un nivel más normal. El gasto en ayuda aumentó en unos 10.000 millones de dólares, ascendiendo así a 101.000 millones en 2008, lo que supuso un aumento de más del 10% con respecto al año anterior (Gráfico 4.1). La proporción del INB destinada por los países ricos a la ayuda también aumentó, llegando a alcanzar el 0,30%².

Las buenas noticias sobre la recuperación de los flujos de ayuda se ven contrarrestadas por la perspectiva de un gran déficit con respecto a los objetivos marcados. Dos años antes del límite de 2010, los donantes todavía tenían que movilizar 29.000 millones de dólares. Eso quiere decir que en 2008 apenas habían cumplido la mitad de sus promesas. Los aumentos que prevén actualmente se sitúan muy por debajo del nivel necesario para subsanar el déficit inminente para 2010. Como indica el Gráfico 4.1, los aumentos estimados dejan, a nivel mundial, una brecha de unos 20.000 millones de dólares entre el gasto prometido y el gasto real.

Una gran parte del déficit de financiación previsto para 2010 afecta a África. A los donantes les queda un largo camino que recorrer para alcanzar el objetivo de gasto en ayuda que se fijaron en Gleneagles para esta región. Menos del 33% del aumento total de la ayuda registrado entre 2004 y 2008 le ha correspondido a África, cuando el objetivo fijado para 2010 era el 50%. El último estudio del CAD-OCDE sobre los planes de gastos proporciona una panorámica de la distribución regional de los futuros flujos de ayuda. Las conclusiones preliminares muestran un aumento de 2.000 millones de dólares solamente en la ayuda programada para África entre 2008 y 2010. Esta cifra representa un tercio del aumento previsto

Gráfico 4.1: África ante el mayor déficit previsto de ayuda total

Desembolsos netos de la AOD total en el periodo 1999-2008 y previsiones para 2009 y 2010



Notas: Las previsiones se basan en los objetivos que apuntan a aumentar para 2010 la ayuda total hasta la suma de 130.000 millones de dólares (a precios constantes de 2004) y la ayuda a África hasta 55.000 millones. Los incrementos estimados de la ayuda total y la ayuda a África se basan en la encuesta realizada en 2009 por la Secretaría del CAD de la OCDE sobre los planes de gasto de los donantes. Se ha dado por supuesto que la ayuda no clasificada como programable por país va a aumentar al mismo ritmo que la ayuda programable por país.
Fuente: OCDE-CAD (2009a, 2009d).

a nivel mundial para la ayuda programada por país y una desaceleración acusada del ritmo de crecimiento del gasto en ayuda previsto para África³. Para alcanzar la meta de 2010, los donantes tienen que aumentar en 18.000 millones de dólares el gasto en ayuda desinado a África (CAD-OCDE, 2009a y 2009d).

La incertidumbre sobre el cumplimiento de los compromisos de los donantes para 2010 está frenando la planificación de la educación en algunos de los países más pobres del mundo. Las promesas formuladas en una cumbre no sirven para construir escuelas, pagar las nóminas de los docentes, comprar libros de texto o financiar incentivos que redunden en beneficio de los grupos marginados. Todas estas actividades exigen fondos reales. Los encargados de la elaboración de presupuestos tienen que estar seguros de que los donantes van a cumplir sus compromisos, pero los resultados colectivos logrados por éstos hasta la fecha no inspiran confianza alguna. Como señala la OCDE, "sólo un esfuerzo especial relacionado con la crisis puede garantizar la consecución de los objetivos fijados para 2010 en materia de ayuda" (CAD-OCDE, 2009b, pág. 2). Sin dicho esfuerzo, se comprometerá la financiación de la educación en los países destinatarios, así como las perspectivas de avanzar rápidamente hacia los objetivos de Dakar.

La incertidumbre sobre el cumplimiento de los compromisos de los donantes para 2010 está frenando la planificación de la educación en algunos de los países más pobres del mundo

2. En el momento de redactar el presente Informe, los datos relativos a la ayuda en 2008 eran todavía provisionales.

3. La ayuda programable por país destinada a África aumentó en un 7% anual entre 2004 y 2007. El incremento anual previsto para 2008-2010 es del 3%.

Algunos países, como Alemania y España, han aumentado significativamente su ayuda en porcentaje del INB

Los resultados de los donantes son variables

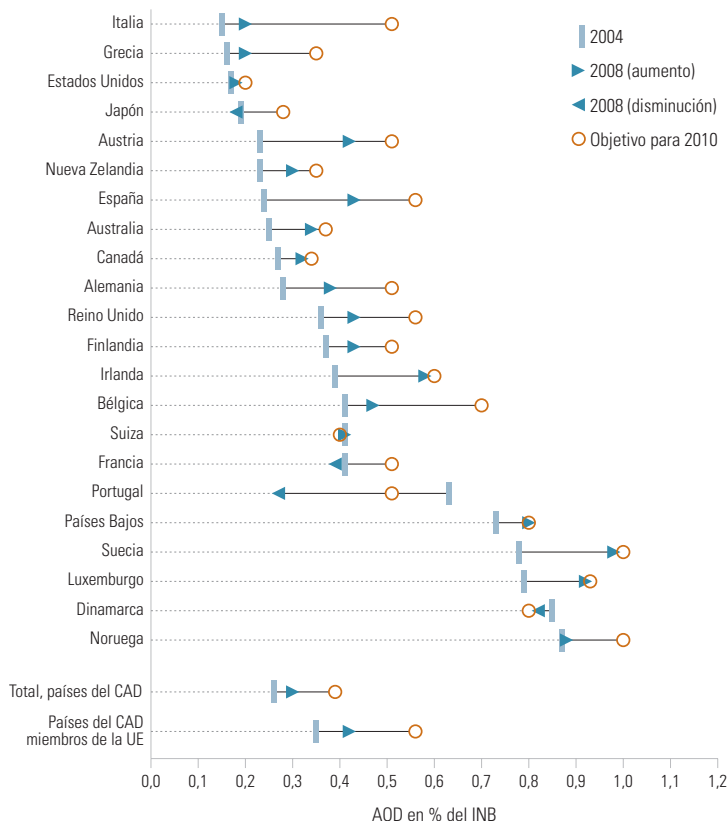
El seguimiento a nivel mundial proporciona una imagen de conjunto del grado de cumplimiento del compromiso colectivo asumido por los países ricos en favor de los países en desarrollo. Sin embargo, esa imagen oculta diferencias acusadas entre los donantes: algunos son mucho más eficaces que otros.

Aunque casi todos los donantes han suscrito los compromisos colectivos, es poco uniforme el modo en que los traducen en objetivos nacionales. Los miembros de la Unión Europea se han comprometido en común a alcanzar el objetivo colectivo de una proporción ayuda/INB de 0,56% antes de 2010 y de 0,70% antes de 2015. Algunos ya han alcanzado la primera meta y otros incluso se han puesto el listón más alto. El compromiso nacional de Japón representa un aumento de 10.000 millones de dólares entre 2005 y 2009, es decir casi el doble de lo que se habría necesitado para aumentar la ayuda en consonancia con el objetivo de Gleneagles⁴.

4. Para alcanzar el objetivo de Gleneagles, la ayuda total tendría que aumentar en un 62,5% entre 2004 y 2010. El compromiso de Japón se traduce en un aumento de un 112% para el mismo período.

Gráfico 4.2: La casi totalidad de los donantes no llegan a cumplir sus promesas de ayuda para 2010

Ayuda total de los países donantes miembros del CAD de la OCDE en porcentaje del INB en el periodo 2004-2008 (desembolsos netos) y objetivos para 2010



Fuente: OCDE-CAD (2009d).

Por su parte, Canadá apunta en su compromiso a duplicar la ayuda antes de 2010, pero sólo a partir del nivel nominal de la ayuda suministrada en 2001. Los Estados Unidos se han comprometido a duplicar su ayuda al África Subsahariana entre 2004 y 2010, pero no se han fijado un objetivo de ayuda a nivel mundial. Para complicar más esta situación, los niveles de ayuda de los que parten los miembros del CAD-OCDE en 2004 son muy distintos.

No existen mecanismos sencillos para comparar los objetivos nacionales de ayuda, pero es crucial someter a un examen crítico los resultados respectivos de los donantes para compararlos. Una manera de poner los compromisos y los resultados en una escala común consiste en examinar la proporción ayuda/INB. ¿Cuál es el perfil de cada donante con respecto al de los demás?

El Gráfico 4.2 responde parcialmente a esa pregunta, ya que muestra la gran variación que se oculta tras el aumento de conjunto de la proporción ayuda/INB del CAD-OCDE, así como las divergencias entre los puntos de partida. Al convertir los objetivos fijados para 2010 por cada donante en una unidad común, el gráfico nos proporciona una instantánea de sus diferentes niveles de ambición.

Cinco países superan el objetivo del 0,7% fijado por las Naciones Unidas y Suecia invierte casi el 1% de su INB en ayuda. Tres de los cuatro donantes menos generosos (Italia, Japón y Estados Unidos) son miembros del G-8. Aunque algunos países, como Alemania y España, han aumentado significativamente su ayuda en porcentaje del INB, partiendo del centro del espectro de donantes, otros han registrado un aumento marginal (Italia), no han registrado ninguno (Estados Unidos) o incluso han retrocedido (Japón) partiendo de un nivel ya bajo.

Algunos donantes han puesto el listón más alto que otros. Ese es uno de los motivos por los que es complicado comparar a los donantes en función de los progresos realizados hacia la consecución de los objetivos nacionales. Partiendo de un nivel elevado, Noruega y Suecia pretenden alcanzar una proporción ayuda/INB del 1%, mientras que los miembros de la UE se han fijado una meta colectiva del 0,56%⁵. La meta financiera de la ayuda canadiense se traduciría en una proporción ayuda/INB de un 0,34% y la del Japón en un 0,28%.

Otra manera de medir los resultados respectivos de los donantes es examinar su "justa parte" de la ayuda, asignando a cada uno de ellos la responsa-

5. Los objetivos de cada uno de los países miembros de la UE difieren, pero representan el 0,56% del INB comunitario.

bilidad de cumplir con una parte de la promesa, calculada en función del volumen de su INB. El Gráfico 4.3 ilustra este enfoque en relación con el objetivo fijado por el G-8 de aumentar la ayuda en 50.000 millones de dólares para 2010. Como los países del G-8 representan dos tercios del total mundial de la asistencia para el desarrollo, sus resultados colectivos e individuales tienen una gran importancia para alcanzar los objetivos de ayuda.

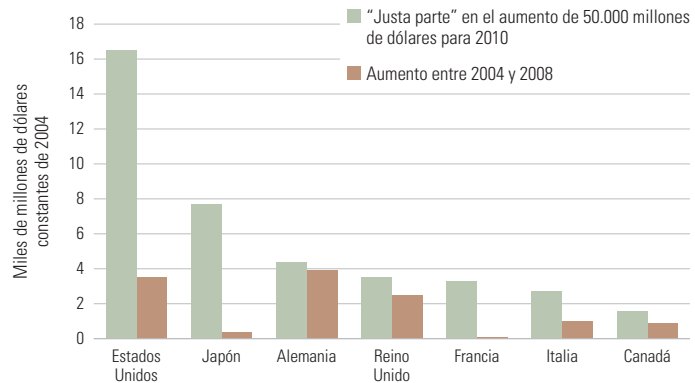
Los datos muestran que los resultados del G-8 han sido variables. Los datos provisionales para 2008 indican que los Estados Unidos, Francia y Japón han avanzado poco hacia su justa parte respectiva, mientras que Alemania y el Reino Unido están avanzando a un ritmo tal que podrían superar el objetivo fijado. El Gráfico 4.4 examina el grupo, más amplio, de donantes del CAD-OCDE y presenta una clasificación en función de la justa parte de cada uno de ellos. Pone de relieve los importantes resultados de algunos que, como los Países Bajos, España y Suecia, han sobrepasado su parte del compromiso global.

El gran déficit que, según las previsiones, va a afrontar África en 2010 es cada vez más preocupante. La ayuda representa una gran parte de los ingresos de la región y es una fuente vital de financiación para la educación. El compromiso suscrito en 2005 en Gleneagles obedeció, en parte, al hecho de que los donantes reconocieron que la región está muy a la zaga en la consecución de muchos de los ODM y que un mayor esfuerzo en la ayuda podría contribuir a cambiar esa situación. Sin embargo, a fin de cuentas, pocos donantes han concedido mayor prioridad a la ayuda para el África Subsahariana (ONE, 2009).

Cuatro años después de las promesas de 2005, la confusión sobre los objetivos y los criterios de seguimiento sigue impidiendo un examen efectivo de los resultados de los donantes. En la cumbre del G-8 celebrada en L'Aquila, los dirigentes convinieron en explorar un enfoque del desarrollo centrado en "el conjunto del país" que tenga en cuenta "una amplia serie de factores, como las políticas gubernamentales vinculadas a la ayuda o no, así como los esfuerzos del sector privado y la sociedad civil" (Grupo de los Ocho, 2009c, pág. 37). No está claro qué significa esto en la práctica. Un peligro evidente es que el incumplimiento manifiesto de las promesas de ayuda cuantificables por parte de los donantes se disimule con un sistema de presentación de informes impreciso, concebido para dar cuenta de indicadores que no sólo no son comparables, sino que en algunos son difícilmente mensurables.

Gráfico 4.3: La mayoría de los países del G-8 no llegan a aportar su "justa parte" de ayuda

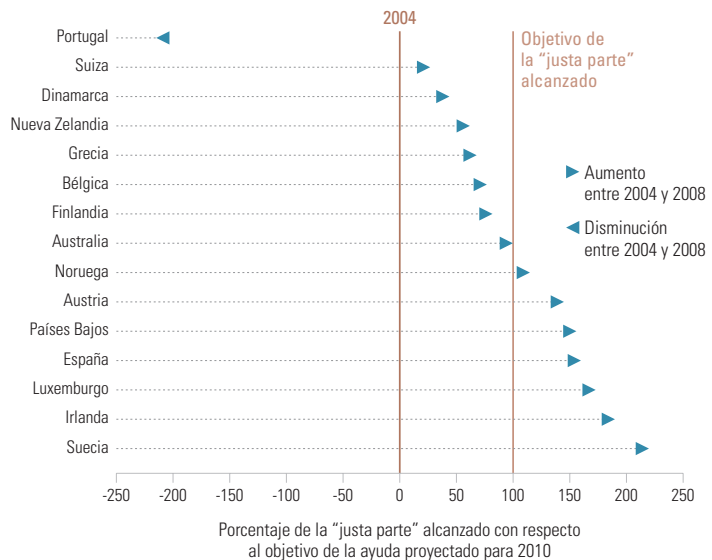
Contribuciones de los donantes del G-8 necesarias para alcanzar los objetivos de ayuda fijados para 2010 de conformidad con el principio de la "justa parte", e incremento de la ayuda entre 2004 y 2008



Nota: La "justa parte" se calcula en función de la parte de cada país donante del CAD en el INB total del CAD. La "justa parte" de un donante en el proyectado aumento de la AOD total en 50.000 millones de dólares, entre 2004 y 2010, se calcula multiplicando su parte en el INB total del CAD por el monto proyectado. Está establecido por convenio que la parte de los Estados Unidos en el INB total del CAD no puede sobrepasar el 33%.
Fuente: OCDE-CAD (2009d).

Gráfico 4.4: La mayoría de los donantes que no son miembros del G-8 distan también mucho de alcanzar su "justa parte"

Porcentaje del aumento proyectado para 2010 alcanzado por los donantes del CAD de conformidad con el principio de la "justa parte"



Nota: La "justa parte" se calcula en función de la parte de cada país donante del CAD en el INB total del CAD. La "justa parte" de un donante en el proyectado aumento de la AOD total en 50.000 millones de dólares, entre 2004 y 2010, se calcula multiplicando su parte en el INB total del CAD por el monto proyectado. Está establecido por convenio que la parte de los Estados Unidos en el INB total del CAD no puede sobrepasar el 33%.
Fuente: OCDE-CAD (2009d).

Cada vez se teme más que se incumplan las promesas hechas a los países más pobres en 2005, habida cuenta del aumento de la presión ejercida sobre los presupuestos de ayuda

La crisis financiera es una amenaza para los flujos de ayuda futuros

Con la recesión económica mundial han menguado las perspectivas de alcanzar en 2010 las metas fijadas para la ayuda. Los gobiernos de los países donantes están afrontando el aumento del déficit fiscal, mientras tratan de encontrar un punto de equilibrio entre la reducción de la base de recaudación tributaria y el gasto creciente dedicado a la recuperación económica y la protección social. Las repercusiones de la crisis financiera dependerán inevitablemente de la gravedad y la duración de la desaceleración económica. Pero cada vez se teme más que se incumplan las promesas hechas a los países más pobres en 2005, habida cuenta del aumento de la presión ejercida sobre los presupuestos de ayuda.

La experiencia del pasado apunta hacia una posible evolución inquietante. En efecto, tras la crisis financiera de los años noventa, la ayuda se contrajo drásticamente y se recuperó muy despacio. Durante los veinticinco años que precedieron a 2004, la ayuda tendió a menguar cuando aumentaba la deuda pública y se deterioraban los indicadores fiscales en los países ricos (Roodman, 2008; Banco Mundial y FMI, 2009).

Es alentador que los dirigentes políticos hayan reafirmado públicamente los objetivos en materia de ayuda, en particular en la Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo celebrada en Doha a finales de 2008, en la reunión de Londres del G-20 y en la cumbre de L'Aquila del G-8 en 2009. No obstante, si se quiere que esas reiteraciones de las promesas de ayuda se plasmen en la práctica en las negociaciones presupuestarias nacionales, será necesario un firme liderazgo político: los gobiernos y los defensores del desarrollo tendrán que presentar argumentos sólidos en defensa de la ayuda.

Los resultados hasta la fecha han sido heterogéneos (Recuadro 4.1). El Reino Unido se ha comprometido a mantener el valor financiero real de su presupuesto de ayuda, lo que implica un aumento de la proporción del INB destinada a la asistencia al desarrollo. Las revisiones del gasto público en Irlanda y Suecia han desembocado en anuncios de reducción de la ayuda para 2009 y 2010, respectivamente. Ahora bien, esos anuncios se sitúan en el contexto de planes de financiación a plazo medio que restablecerían los niveles de ayuda, si se llegan a aplicar efectivamente. Existen sólidos indicios para creer que el presupuesto de ayuda de Italia sufrirá también recortes, sin que este país haya definido hasta ahora un marco claro que permita prever una recuperación y un crecimiento de la ayuda para el futuro.

Recuadro 4.1: Ayuda y crisis financiera

Los habitantes de los países más pobres del mundo no tuvieron en absoluto parte alguna en la implosión del mercado financiero que causó la recesión económica mundial, pero son los que se están llevando la peor parte. La ayuda internacional tiene un papel vital que desempeñar para evitar que la crisis económica mundial –que durará un período de tiempo limitado– inflija perjuicios duraderos al desarrollo humano.

Las repercusiones de la crisis económica en los países pobres hacen que sea urgente que los donantes no sólo cumplan con sus compromisos de ayuda suscritos en el pasado, sino que también respondan a las necesidades suplementarias generadas por la crisis. Los resultados alcanzados hasta la fecha son desiguales:

- *Reino Unido: mantenimiento del valor real de los compromisos.* Habida cuenta de la recesión y de las previsiones a la baja de su INB en 2010, el Reino Unido podría haber recortado en gran medida su presupuesto para la ayuda, permaneciendo incluso en buena posición para alcanzar el objetivo de asignar el 0,56% de su INB a la ayuda. Sin embargo, en un examen del gasto público efectuado en 2009 se anunciaron planes encaminados a satisfacer los compromisos de gasto previstos para 2009 y 2010. Así pues, se prevé que en este país la proporción del INB dedicada a la ayuda sobrepase el objetivo europeo del 0,56% para 2010-2011.
- *Irlanda: recortes iniciales, pero compromiso para volver al nivel de ayuda anterior.* Irlanda ha sido uno de los países miembros de la OCDE más afectados por la crisis. El presupuesto nacional tiene que enjugar el costo de un conjunto de medidas de rescate financiero a gran escala, de modo que se han programado importantes recortes presupuestarios. En los planes anunciados en 2009 se prevé una reducción del presupuesto para la ayuda del 22%, invirtiendo así el rápido aumento

Muchos países donantes todavía no han establecido claramente planes de gasto en ayuda para el periodo posterior a la crisis. Esto ha venido a añadirse a la incertidumbre sobre las perspectivas de alcanzar los objetivos de 2010. La Comisión Europea ha preparado una de las proyecciones más detalladas hasta la fecha, a partir de la información suministrada por los miembros de la UE. Esta proyección indica que el total del gasto en ayuda en 2010 representará el 0,50% del INB, cuando el objetivo que se había fijado se cifraba en un 0,56% (Comisión Europea, 2009b).

Las distintas respuestas de los donantes a la crisis económica se ven condicionadas por varios factores,

registrado en el pasado. No obstante, los planes presupuestarios a medio plazo reflejan un compromiso para lograr que la proporción ayuda-INB alcance 0,70% en 2012.

- **Estados Unidos: anuncio de incrementos reales.** La nueva administración ha anunciado un plan ambicioso con vistas a duplicar la ayuda nacional al desarrollo de aquí a 2015 para pasar de 25.000 millones de dólares a 50.000 millones, aunque cabe mencionar que se parte de una proporción ayuda-INB muy baja. El proyecto de presupuesto para 2010 muestra un ligero declive en los niveles de ayuda en comparación con los de 2009, pero los Estados Unidos van todavía por buen camino para alcanzar su objetivo, aunque pueda cambiar la fecha límite del plazo en función de la rapidez de la recuperación económica.
- **Suecia: recortes, pero mantenimiento de un alto nivel de compromiso.** El gobierno sueco ha anunciado una importante reducción de su presupuesto de ayuda para 2010. Esta decisión se debe a la recesión económica registrada en el país en 2009 y a su práctica de basar la asistencia al desarrollo con la modalidad de vincular la ayuda al INB. La reducción será del 12% aproximadamente, pero el gobierno se compromete a seguir destinando el 1% de su INB a la ayuda externa.
- **España: continuación de la trayectoria ascendente.** Pese a que la crisis económica en el país empezó en 2008, a principios de 2009 el gobierno español adoptó un nuevo marco político sumamente ambicioso en el que se establecían compromisos a varios años vista. El gasto público está bien encaminado para alcanzar el objetivo del 0,70% en la proporción ayuda-INB en 2012, tres años antes del calendario fijado para el conjunto de la UE.
- **Italia: importantes recortes a partir de una base baja, con poca previsibilidad y sin plan para volver al nivel de ayuda anterior.** Resulta difícil encontrar una concordancia entre las actuaciones del gobierno

italiano y la letra y el espíritu de los comunicados internacionales que ha firmado desde 2005. La Comisión Europea acusa a Italia de ser "el único Estado Miembro que aparentemente ha abandonado sus compromisos" (Comisión Europea, 2009b, pág. 27). Este juicio se basa en los planes de recortes significativos para el periodo 2009-2011, que reducirán la proporción ayuda-INB del 0,20% en 2008 al 0,09% en 2011. Por otro lado, los planes de gasto actuales suscitan incertidumbres, ya que las autoridades nacionales han indicado a la OCDE que las presiones a las que está sometida la hacienda pública italiana influirán en la tendencia de la ayuda (CAD-OCDE, 2009c).

- **Canadá: modesto compromiso en favor de una continuidad del crecimiento.** Canadá ha prometido duplicar la asistencia al desarrollo antes de 2010, pero no en valor real sino nominal, y partiendo de la base de 2001 en lugar de la de 2004. Las estimaciones de la OCDE indican que, de cumplirse dicho compromiso, se traducirá en un aumento de la ayuda del 3% entre 2008 y 2010, un porcentaje inferior al de los demás miembros del G-8.
- **Francia y Alemania: las incertidumbres subsisten.** Ambos países han aumentado la ayuda desde 2004, pero la Comisión Europea considera que ninguno de los dos va por buen camino para lograr los objetivos de 2010. A mediados de 2009, no habían preparado calendarios plurianuales con planes para alcanzar los objetivos teniendo en cuenta el empeoramiento de las previsiones económicas.
- **Japón: aumentos previstos a partir de una base baja.** En 2008, la ayuda procedente de Japón aumentó por primera vez desde 2005, aunque cabe mencionar que el país sigue teniendo una de las proporciones ayuda-INB más bajas del mundo. Japón aumentó su presupuesto de ayuda al desarrollo para 2009 en un 13%, aunque los detalles no se conocen bien todavía.

Fuentes: Comisión Europea (2009b); Suecia, Ministerio de Hacienda (2009); DFID (2009a); Ingram (2009); Irish Aid (2009); CAD-OCDE (2009b); Yoshida (2009); Banco Mundial y FMI (2009).

La ayuda de España casi se ha duplicado desde 2004 en términos de proporción del INB y va por buen camino para alcanzar en 2010 una proporción ayuda/INB del 0,56%

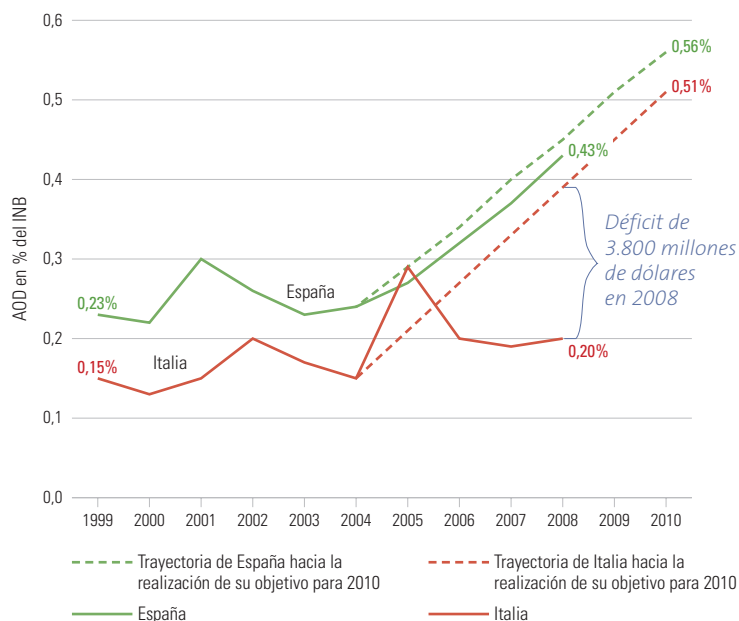
como la presión fiscal, la gravedad de la recesión y las perspectivas de recuperación. Sería ingenuo suponer que los presupuestos de ayuda son impermeables a la evolución general de la economía, pero la voluntad política puede cambiar las cosas significativamente.

Consideremos las posiciones sumamente dispares de Italia y España dentro de la Unión Europea. Italia no sólo es uno de los donantes menos generosos de la UE, sino que además ha avanzado más despacio hacia los objetivos comunes de ayuda que la casi totalidad de los demás Estados Miembros. Entre tanto, la ayuda de España casi se ha duplicado desde 2004 en términos de proporción del INB y

ha sobrepasado a la de Italia en cifras absolutas. Como pone de manifiesto el Gráfico 4.5, España va en general por buen camino para alcanzar en 2010 su objetivo nacional de alcanzar una proporción ayuda/INB del 0,56%, mientras que no cabe albergar esperanza alguna de que Italia logre los objetivos que ha suscrito en varias cumbres del G-8 o la meta que se fijó la UE en 2005. Desde la perspectiva de la financiación para el desarrollo, este déficit tiene su importancia. Si el volumen de la ayuda de Italia hubiese progresado hacia la meta de 2010 al mismo ritmo que la ayuda de España, en 2008 el presupuesto de ayuda italiano habría aumentado en 3.800 millones de dólares aproximadamente (a precios constantes de 2007). De hecho, Italia se

Gráfico 4.5: España se está acercando a su objetivo nacional en materia de ayuda, mientras que Italia no va por buen camino para alcanzarlo

Ayuda total en % del INB de España e Italia en el periodo 1999-2008 (desembolsos netos) y objetivos para 2010



Fuente: OCDE-CAD (2009d).

La revalorización del dólar con respecto a las divisas de los donantes principales ha reducido el valor de la ayuda

6. Estas previsiones se basan en las simulaciones de los desembolsos de AOD netos de los miembros de la UE en 2010, que han sido realizadas por la Secretaría del CAD-OCDE. Estas simulaciones muestran los volúmenes de AOD que se alcanzarían, si todos los donantes consiguiesen sus respectivos objetivos de proporción ayuda/INB para 2010. Estos cálculos requieren proyecciones de crecimiento para cada país donante. Para los cálculos previos a la crisis, se han usado las mismas previsiones de crecimiento [de junio de 2008] que en las simulaciones de la Secretaría del CAD-OCDE (CAD-OCDE, 2008b). Para los importes ajustados en función de la crisis, se usaron las proyecciones de crecimiento que figuran en el OECD Economic Outlook del 24 de junio de 2009.

ha aprovechado de los buenos resultados de España y otros países, que son los que han hecho avanzar a la Unión europea hacia sus objetivos de ayuda.

Las repercusiones de la crisis económica en el volumen de la ayuda dependerán, en parte, de cómo interpreten los donantes sus propios compromisos. En un momento en que las proyecciones de crecimiento económico son cada vez más pesimistas, definir los compromisos en términos de proporción ayuda/INB puede acarrear consecuencias perjudiciales para el conjunto de la ayuda, ya que una proporción fija de un ingreso nacional en disminución se traduce en una disminución de la ayuda. La cuestión no es pura y simplemente técnica: ajustar la proporción ayuda/INB de 0,56% del compromiso europeo, teniendo en cuenta las proyecciones más bajas, podría suponer la pérdida de unos 9.000 millones de dólares con respecto a las previsiones de crecimiento para 2010 formuladas antes del estallido de la crisis. Si la proporción de la ayuda total asignada a la educación sigue siendo la misma que en 2007, el ajuste podría traducirse en 2010 en una pérdida de 890 millones de dólares en la ayuda a la educación suministrada por los donantes europeos⁶.

Las fluctuaciones monetarias vinculadas a la crisis financiera también podrían afectar a los flujos de la asistencia para el desarrollo. La revalorización del dólar con respecto a las divisas de los donantes

principales ha reducido el valor de la ayuda. Los análisis preliminares realizados por el Banco Mundial indican que las pérdidas podrían oscilar entre 3.000 y 5.000 millones de dólares anuales (Banco Mundial y FMI, 2009).

Conclusión

Nos hallamos en un momento crucial para el liderazgo de la comunidad de donantes. Sean cuales sean las presiones presupuestarias inmediatas, existen muy buenas razones para que los donantes eviten o al menos limiten los recortes de la ayuda. A diferencia de los países ricos, muchos de los Estados más pobres del mundo no están bien pertrechados para proteger a sus poblaciones de la crisis económica recurriendo a la expansión fiscal. Recortar la ayuda en un momento en que el nivel de pobreza aumenta, en que los presupuestos sufren presiones y en que los déficits de financiación en los sectores de la educación y la salud se agravan, sería asestar un golpe mortal a las esperanzas de realizar progresos rápidos hacia los objetivos internacionales del desarrollo. Es más, minaría los beneficios de las inversiones en ayuda efectuadas en el pasado.

Es necesario poner en perspectiva la financiación adicional necesaria para alcanzar los objetivos de 2010. Expresado en términos financieros absolutos, un déficit de 20.000 millones de dólares parece enorme. Sin embargo, equivale a una minúscula parte del costo estimado para salvar a los sistemas financieros de las economías avanzadas, y corresponde al 0,05% del INB colectivo de los donantes del CAD. Sin subestimar las presiones ejercidas sobre los presupuestos de los gobiernos de los países donantes, se puede salvar la ayuda a un costo asequible. Incluso se puede considerar que el precio que se ha de pagar es reducido, habida cuenta de los beneficios que puede generar en la educación, la salud y reducción de la pobreza.

Además, esto reforzaría la credibilidad de los compromisos internacionales e favor de los ODM. Los donantes no sólo deben reiterar sus compromisos, sino también adoptar enfoques más fiables para velar por el seguimiento de sus esfuerzos en materia de ayuda. El tan esperado informe preliminar de rendición de cuentas del G-8, adoptado en la cumbre de L'Aquila, se lleva un rotundo suspenso en credibilidad por lo que respecta a varios ámbitos importantes (Recuadro 4.2). De cara al futuro, los tres ámbitos prioritarios son:

- *Clarificar los compromisos con respecto a objetivos financieros reales.* Los países en desarrollo interpretaron que los objetivos de ayuda de los donantes para 2010 constituían un

Recuadro 4.2: El decepcionante informe de rendición de cuentas del G-8

Las cumbres anuales del G-8 han venido produciendo un flujo constante de comunicados en los que sus miembros asumen impresionantes compromisos en favor de la educación. En los últimos años han ido reconociendo que es de suma importancia realizar un seguimiento del cumplimiento de dichos compromisos, movimiento que culminó con la adopción del Informe Preliminar de Rendición de Cuentas en la cumbre de 2009, celebrada en L'Aquila (Italia). Su contenido distó mucho de cumplir con las normas exigidas para este tipo de informes.

El documento pretende dar cuenta de "los progresos realizados hacia los objetivos de la Educación para Todos y de la Iniciativa Vía Rápida" (pág. 16). Pero, en realidad, trata los compromisos del G-8 en favor de la IVR como si fueran la única unidad de medición de los resultados. A diferencia de lo que sucede con la salud, para la que el G-8 se ha fijado una meta mundial de financiación con vistas a alcanzar los objetivos internacionales del desarrollo, no existe ninguna meta mundial para la educación. La estimación en 1.200 millones de dólares de la suma necesaria para realimentar los fondos de la IVR sólo representa una pequeña fracción del déficit de financiación de la educación básica a escala mundial.

Para agravar las cosas, el sistema de contabilización de la ayuda de la IVR deja mucho que desear. El Reino Unido es el único miembro del G-8 que ha contribuido

en proporciones importantes a financiar la IVR. En las sucesivas cumbres se han formulado promesas de colmar el déficit financiero, pero no se ha registrado ningún cambio en los desembolsos. El informe de rendición de cuentas disimula este fracaso contabilizando la ayuda a la educación percibida por los países que reciben el apoyo de la IVR como si se tratase de una ayuda propia de esta iniciativa.

En la redacción de informes futuros similares al mencionado, se debería adoptar un nuevo enfoque para establecer puntos de referencia en tres esferas:

- El G-8 debería adoptar una cifra fiable para cuantificar el déficit de financiación de la Educación para Todos a escala mundial. El presente Informe calcula que dicho déficit asciende a 16.000 millones de dólares.
- En la cumbre se debería convenir en un marco de tipo "justa parte" que estipule los compromisos que cada uno de los miembros del G-8 debe fijarse para invertir en educación básica. Estos compromisos se deberían calcular en función del déficit de financiación a escala mundial.
- El informe de rendición de cuentas debería medir los compromisos financieros reales en favor de la IVR y los dirigentes del G-8 deberían asumir el liderazgo en la reforma y revitalización de esta iniciativa.

Fuente: Grupo de los Ocho (2009a).

compromiso financiero real de aumentar la ayuda total en 50.000 millones de dólares, de los cuales 25.000 millones se destinarían a África. Todos los donantes deben clarificar sus compromisos con respecto a esos objetivos, ajustándolos en caso de necesidad en términos de proporción ayuda/ INB para 2010. La decisión del Reino Unido de mantener los compromisos de ayuda en términos reales para 2010 debería tomarse como ejemplo.

el oportunismo de algunos donantes que no cumplen sus promesas se ha convertido en un problema, porque otros tienen que compensar esa falta de cumplimiento. De ahí que sea necesario un mayor rigor tanto en el seguimiento como en los informes públicos.

Tendencias recientes de la ayuda a la educación

En un momento en que los gobiernos tienen puestos sus ojos en 2015, año fijado para alcanzar la enseñanza primaria universal y otras metas más amplias, las perspectivas de avanzar rápidamente van a depender, en parte, de los futuros flujos de la ayuda. Un aumento duradero y previsible de dichos flujos puede contribuir a apoyar estrategias educativas más ambiciosas, complementando los recursos disponibles para contratar a docentes, construir aulas y llegar a los marginados. La ayuda proporcionada a la educación sigue aumentando, pero no hay elementos que demuestren la existencia de un impulso concertado para movilizar los recursos adicionales que se necesitan para lograr la universalización de la enseñanza primaria universal y otros objetivos de la educación. El futuro nos depara el riesgo real de que en los próximos

Recortar la ayuda, cuando el nivel de pobreza aumenta, los presupuestos sufren presiones y los déficits de financiación de la educación y la salud se agravan, sería aniquilar las esperanzas de progresar hacia los objetivos internacionales del desarrollo

- *Traducir los compromisos en planes de gasto público.* El desarrollo a largo plazo requiere flujos de ayuda previsibles. Por consiguiente, una de las prioridades es establecer planes presupuestarios de ayuda claros. Los donantes que se vean obligados a hacer profundos ajustes presupuestarios a causa de la crisis deberían adoptar el enfoque de Suecia e Irlanda, trazando una vía hacia la recuperación.
- *Supervisar de cerca el suministro de ayuda por parte de los donantes.* La promesa de ayuda es un compromiso colectivo y, por ende, es inevitable que se produzcan ciertas variaciones en los resultados de los distintos donantes. No obstante, en el caso de las promesas de ayuda formuladas en 2005, es difícil no llegar a la conclusión de que

años la reducción de compromisos en favor de la educación básica se traduce en una disminución del volumen de los desembolsos.

La proporción de la ayuda total destinada a la educación no ha cambiado

Las prioridades de la ayuda han variado enormemente en los últimos años. En efecto, las proporciones del total de la ayuda asignadas a distintos sectores han aumentado, se han reducido o se han mantenido al mismo nivel. La educación pertenece a esta última categoría. El aumento del apoyo a la educación registrado desde el Foro de Dakar del año 2000 se ha debido principalmente al incremento general de la ayuda, y no a una redistribución efectuada a partir de otros sectores. En el periodo 2006-2007, la educación representaba alrededor del 12% de todos los compromisos de la ayuda sectorial, esto es, el mismo porcentaje que en el periodo 1999-2000⁷. En cambio, el sector de la salud ha sido el gran vencedor en la asignación de la ayuda, ya que su proporción en la ayuda sectorial pasó del 11% en el periodo 1999-2000 al 17% en el periodo 2006-2007. Esto refleja un fuerte incremento de la ayuda bilateral, multilateral y filantrópica canalizada a través de fondos mundiales y programas nacionales⁸. Los organismos de las Naciones Unidas, los defensores de la causa del desarrollo, los gobiernos y el sector privado han conseguido hacer de la salud una prioridad central del programa internacional para el desarrollo.

La financiación de la educación no ha sufrido consecuencias directas del aumento de la proporción de la ayuda destinada a la salud. Cuando aumenta el conjunto de los flujos de ayuda, contar con una proporción fija significa que los recursos reales aumentan de todos modos. Además, la inversión en salud genera valiosos beneficios para la educación. Lo importante, al fin y al cabo, es que los flujos totales y los objetivos de la ayuda concuerden con los compromisos contraídos por los donantes el año 2000 en el Foro de Dakar. Desafortunadamente, no es eso lo que está sucediendo. Si los donantes incrementaran la ayuda con arreglo a sus compromisos de Gleneagles y la proporción destinada a la educación básica se mantuviese constante, seguiría existiendo un déficit financiero de 11.000 millones de dólares con respecto a las necesidades definidas en el presente Informe. Por lo tanto, los donantes deben revisar urgentemente tanto el nivel total de la ayuda planificada como su distribución sectorial.

7. Cuando se indica un período de dos años, las cifras se han calculado en base a promedios bienales, para alisar la volatilidad de los compromisos de ayuda.

8. Si en el sector de la educación se hubiese registrado el mismo ritmo de aumento que en el sector de la salud, en el periodo 2006-2007 los compromisos de ayuda directa habrían ascendido a 15.900 millones de dólares. La cifra real fue de 10.700 millones de dólares.

Los desembolsos siguen aumentando, pero ¿están menguando los compromisos?

Para que la planificación nacional sea efectiva se requiere una indicación clara del volumen de ayuda con que se va a poder contar en el futuro. Por ejemplo, la contratación de docentes en 2010 tiene repercusiones presupuestarias en materia de sueldos para 2012. Del mismo modo, escolarizar a más niños en primaria y hacer que terminen la enseñanza básica requiere planificar la construcción de aulas y la compra de libros y otros materiales didácticos. De ahí la importancia de los compromisos de ayuda, que son una indicación de los futuros desembolsos.

Los desembolsos y los compromisos no se pueden comparar directamente, ya que la ayuda prometida por los donantes en un año determinado se puede asignar a programas nacionales que se escalonan a lo largo de uno, dos o tres años, e incluso más. Otro factor que complica la comparación es que varios donantes, en particular algunas instituciones multilaterales, no informan de sus desembolsos al CAD-OCDE y, por lo tanto, no se han podido tener en cuenta en el análisis de los desembolsos que figura en el presente Informe⁹.

Se ha registrado una tendencia constante al alza en la ayuda desembolsada tanto para la educación en general como para la educación básica (Gráfico 4.6). Los flujos totales de la ayuda a la educación ascendieron en 2007 a 10.800 millones de dólares, o sea más del doble de la cifra alcanzada en 2002¹⁰. Los desembolsos de la ayuda para la enseñanza básica crecieron más despacio –pasando de 2.100 millones de dólares en 2002 a 4.100 millones en 2007– lo que indica un leve cambio en la distribución que ha beneficiado a la enseñanza secundaria y postsecundaria, ya que la parte correspondiente a la educación básica en el total de los desembolsos destinados a la educación disminuyó en ese periodo, pasando del 41% al 38%.

El panorama que ofrecen los compromisos de ayuda presenta un fuerte contraste con el de los desembolsos. El volumen global de los compromisos se está estancando y la tendencia es sumamente irregular (Gráfico 4.7). En 2007, los compromisos notificados se cifraron en 12.100 millones de dólares, esto es, en un volumen aproximadamente igual al alcanzado en 2004.

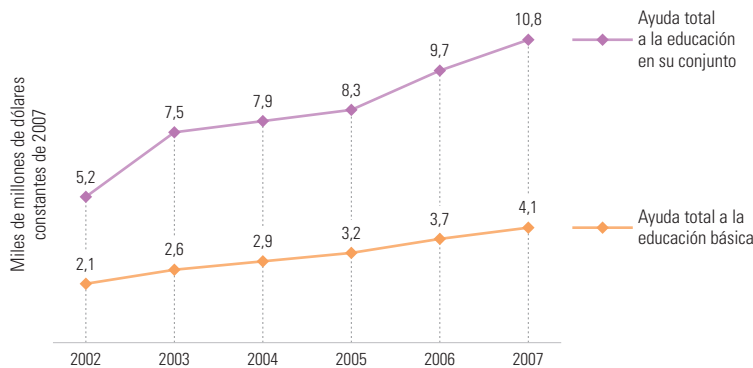
9. La Asociación Internacional de Fomento (AIF), el Fondo Africano de Desarrollo y el Fondo Asiático de Desarrollo no notifican sus desembolsos al CAD-OCDE. La información relativa a los desembolsos de la AIF para la educación se obtuvo directamente del Banco Mundial y, por ello, se ha podido incluir en el análisis de los desembolsos.

10. Todas las cifras de esta parte de la sección se expresan en dólares constantes de 2007. No hay datos disponibles para los desembolsos anteriores a 2002.

El total de los compromisos de ayuda se está estancando y la tendencia es sumamente irregular

Gráfico 4.6: Tendencia constante al aumento de los desembolsos de la ayuda para la educación

Desembolsos totales de la ayuda para la educación y la educación básica (2002-2007)



Nota: En el Recuadro 4.3 se explica cómo se calcula la ayuda total a la educación.
Fuente: OCDE-CAD (2009d).

Recuadro 4.3: Evaluación de la contribución total de la ayuda al sector de la educación

La ayuda a la educación se materializa no sólo en forma de asignaciones directas al sector educativo, sino también en forma de apoyo al presupuesto general. Al igual que en las ediciones anteriores, el presente *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* incluye una parte del apoyo al presupuesto general como ayuda a la educación. También da por sentado que la mitad de toda la ayuda a la educación de "nivel no especificado" se destina a la educación básica. Por consiguiente:

- La ayuda total a la educación = la ayuda directa a la educación + 20% del apoyo al presupuesto general.
- La ayuda total a la educación básica = la ayuda directa a la educación básica + 10% del apoyo al presupuesto general + 50% de la ayuda a la educación de "nivel no especificado".

La educación básica sigue constituyendo un motivo de preocupación especial. Después de un aumento de los compromisos de ayuda en el periodo inmediatamente posterior al Foro de Dakar (una progresión del 58% entre 1999-2000 y 2003-2004), los años siguientes se han caracterizado por un estancamiento, salpicado por fuertes disminuciones episódicas. En cifras reales, los 4.300 millones de dólares notificados en 2007 representaron una disminución del 22% con respecto a 2006 –unos 1.200 millones de dólares en financiación real–, con lo cual los compromisos se situaron por debajo del nivel que tenían en 2003. La disminución de los compromisos en favor de la educación básica fue mucho más pronunciada que la registrada para el conjunto la educación¹¹.

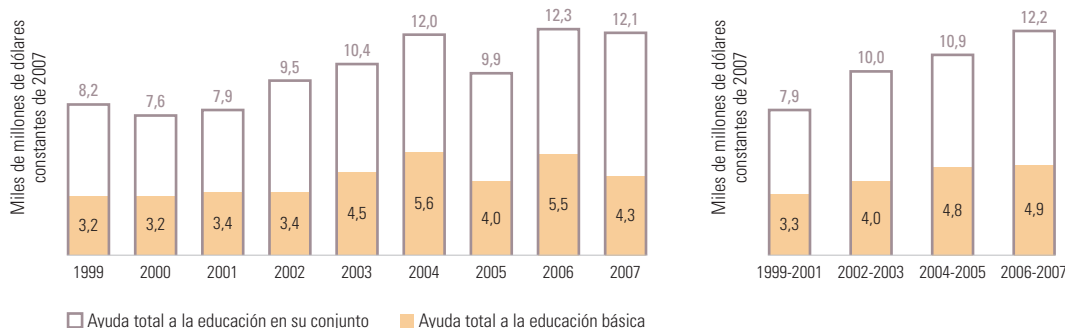
Varios factores contribuyeron a la fuerte disminución de los compromisos de ayuda a la educación básica. En 2006, los Países Bajos y el

Reino Unido formularon generosas promesas en favor del Fondo Catalítico de la Iniciativa Vía Rápida. Además, los Países Bajos también prometieron recursos al UNICEF para la educación en países afectados por conflictos o situaciones de emergencia de carácter humanitario¹². Así, los compromisos de los Países Bajos y el Reino Unido alcanzaron un máximo en 2006 y declinaron al año siguiente. La disminución sólo fue parcialmente compensada por un aumento de los compromisos de otros donantes bilaterales, principalmente los Estados Unidos, y algunos organismos multilaterales. El resultado fue una reducción del 31% de los compromisos de la ayuda bilateral en favor de la educación básica entre 2006 y 2007, que se situaron por debajo de la cifra de 3.000 millones de dólares. Otro factor importante que explica esa reducción fue el calendario de los compromisos con los principales beneficiarios de la ayuda. Los compromisos en favor de los 20 destinatarios

Después de un aumento de los compromisos de ayuda en el periodo inmediatamente posterior al Foro de Dakar, los años siguientes se han caracterizado por un estancamiento, salpicado por fuertes disminuciones episódicas

Gráfico 4.7: Tras el aumento registrado en la primera parte del decenio, los compromisos de ayuda a la educación básica se están estancando

Total de los compromisos de ayuda a la educación en su conjunto y a la educación básica (1999-2007)



Nota: En la parte derecha del gráfico se han representado los promedios de dos o tres años para alisar la volatilidad y clarificar mejor la tendencia general.
Fuente: OCDE-CAD (2009d).

11. Los compromisos en favor de la educación en su conjunto disminuyeron en un 2% entre 2006 y 2007.

12. Estos compromisos ascendían a 553 millones de dólares para el Fondo Catalítico y a 231 millones de dólares para el UNICEF.

más importantes de la ayuda a la educación básica, como Etiopía, Malí y la República Unida de Tanzania, pasaron de 2.800 millones de dólares en 2006 a 2.000 millones en 2007.

Aunque las fluctuaciones de los compromisos son parte ineludible del proceso de programación de la ayuda, las tendencias recientes ponen de relieve la existencia de graves problemas sistémicos. Uno de ellos es que un reducido grupo de donantes es preponderante en la ayuda a la educación. En 2006 y 2007, los cinco donantes más importantes en el ámbito de la educación –Alemania, Francia, los Países Bajos, el Reino Unido y la AIF del Banco Mundial– representaban el 59% del total de los compromisos en favor del sector educativo. Con un compromiso conjunto de 3.500 millones de dólares, Alemania y Francia proporcionaban más de la cuarta parte del total de la ayuda a la educación. Asimismo, los cinco donantes más importantes

en el ámbito de la educación básica –los Estados Unidos, los Países Bajos, el Reino Unido la AIF y la Comisión Europea– representaban el 61% de los compromisos (Gráfico 4.8). Una consecuencia importante de esta concentración es que una oscilación relativamente leve de uno o dos donantes clave puede tener importantes repercusiones a nivel mundial, como lo demostró el efecto combinado de los programas de ayuda de los Países Bajos y el Reino Unido en el periodo 2006-2007.

Los resultados de los compromisos de ayuda a la educación básica son cada vez más preocupantes. Las fluctuaciones registradas desde 2003 plantean interrogantes sobre la previsibilidad de los desembolsos futuros. Aunque los datos presentados en esta sección son mundiales, la volatilidad de los niveles de compromiso entraña consecuencias para los presupuestos nacionales y la planificación de la educación en muchos países que dependen de la ayuda. Ampliar la base de los donantes de ayuda a la educación es un elemento clave para lograr una menor volatilidad de los compromisos.

La distribución de la ayuda entre los países de ingresos bajos y medios ha variado desde el Foro de Dakar (Gráfico 4.9). En 2006 y 2007, los países de ingresos bajos recibieron por término medio un poco menos de la mitad de toda la ayuda a la educación y casi el 60% de la ayuda a la educación básica. Los países de ingresos medios percibieron casi dos quintas partes del total de la ayuda destinada a la educación. Una gran parte de esa ayuda se destina a la enseñanza postsecundaria, aunque estos países representan un cuarto de la ayuda a la educación básica.

Se debe dar más prioridad a la enseñanza primaria

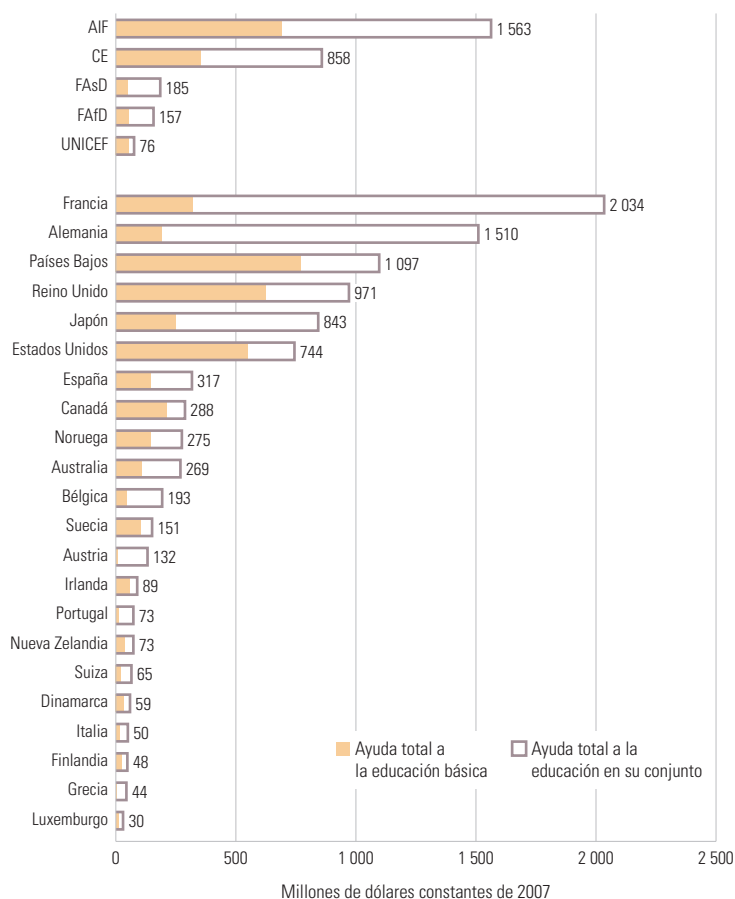
Los países no amplían las oportunidades de educación de sus poblaciones tan sólo con la oferta de enseñanza primaria. El avance hacia la universalización de la enseñanza primaria aumenta la demanda de plazas en secundaria y los centros docentes que imparten esta última tienen un papel esencial en la formación de docentes. La inversión en la enseñanza postprimaria también es importante para desarrollar competencias que aumenten las perspectivas de crecimiento económico.

Por todos estos motivos, la ayuda a la enseñanza postprimaria se justifica con respecto a los compromisos de Dakar. El reto que se presenta ante los donantes y los beneficiarios de la ayuda es encontrar un equilibrio adecuado en el apoyo prestado a los distintos niveles de enseñanza. ¿Hasta qué punto están afrontando con éxito este reto?

Un reducido grupo de donantes es preponderante en la ayuda a la educación

Gráfico 4.8: La mayor parte de los compromisos de ayuda corresponden a un grupo reducido de donantes

Total de los compromisos de ayuda a la educación en su conjunto y a la educación básica, por donante (promedio del periodo 2006-2007)

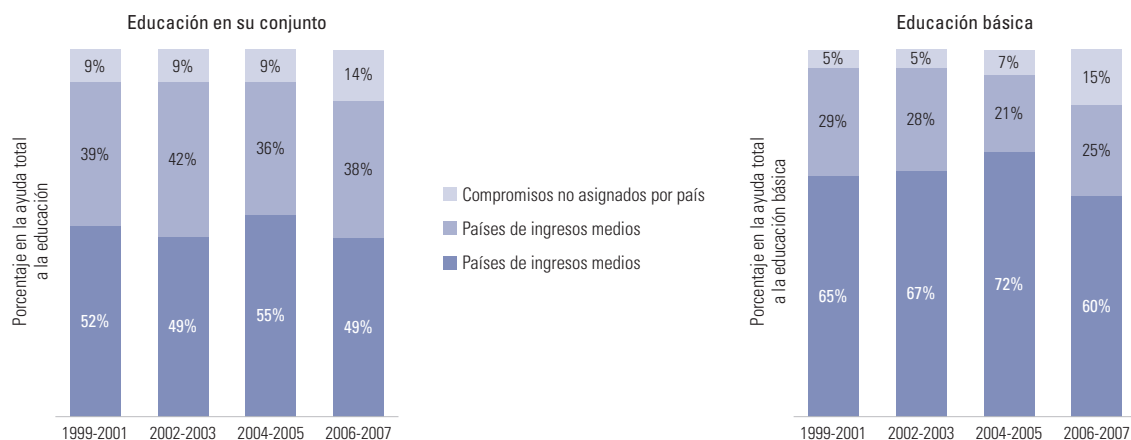


Notas: FAfD: Fondo Africano de Desarrollo; FAsD: Fondo Asiático de Desarrollo; CE: Comisión Europea; AIF: Asociación Internacional de Fomento.

Fuente: OCDE-CAD (2009d).

Gráfico 4.9: La prioridad otorgada a los países de ingresos bajos no ha evolucionado desde el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar

Total de los compromisos de ayuda a la educación en su conjunto y a la educación básica, por categoría de ingresos de los países (1999-2007)



Nota: Los compromisos en favor de la IVR se incluyen en los "compromisos no asignados por país". Los compromisos en favor del Fondo Catalítico de la IVR aumentaron en los últimos años, lo cual explica en parte el incremento del porcentaje de los "compromisos no asignados por país" en el periodo 2006-2007. Los compromisos en favor de los países de ingresos bajos representan una gran mayoría de los compromisos en favor de la IVR.

Fuente: OCDE-CAD (2009d).

Al firmar el Marco de Acción de Dakar, los donantes prometieron aumentar la parte de la ayuda que iban a destinar a la enseñanza primaria y otras formas de educación básica¹³. Implícitamente, esta promesa significaba un reconocimiento de que no se estaba asignando suficiente ayuda a la enseñanza primaria, en especial en los países que estaban lejos de universalizarla. Sin embargo, desde el año 2000, los perfiles de la ayuda no indican que se haya efectuado ninguna corrección importante. Cerca de una cuarta parte de los compromisos de ayuda se destina directamente a la educación básica, una proporción levemente inferior a la notificada en el momento de la celebración del Foro de Dakar¹⁴. Con los drásticos recortes de 2007, la proporción destinada a la educación básica en todos los compromisos de ayuda directa a la educación disminuyó muy considerablemente. Dejando aparte la educación básica, es la enseñanza postsecundaria la que predomina, ya que representó el 38% del total de los compromisos entre 1999 y 2007. Encajonada entre las dos, tenemos la enseñanza secundaria que sólo obtuvo un 12% aproximadamente de la ayuda a la educación en ese periodo. No obstante, el apoyo que está recibiendo va en aumento, aparentemente a expensas de los compromisos en favor de la educación básica, y no de los relativos a la enseñanza postsecundaria.

13. La ayuda a la educación básica abarca la preescolar, la primaria, la alfabetización y la adquisición de las competencias básicas para la vida diaria. No resulta fácil obtener información exhaustiva sobre la ayuda prestada a formas de educación básica que no sean la primaria, pero en las ediciones anteriores del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se mostró que la ayuda asignada a esas otras formas de educación es muy limitada.

14. Esto se refiere sólo a los compromisos de ayuda directa a la educación básica, lo que excluye el apoyo al presupuesto general y la ayuda de "nivel no especificado" (véase el Recuadro 4.3).

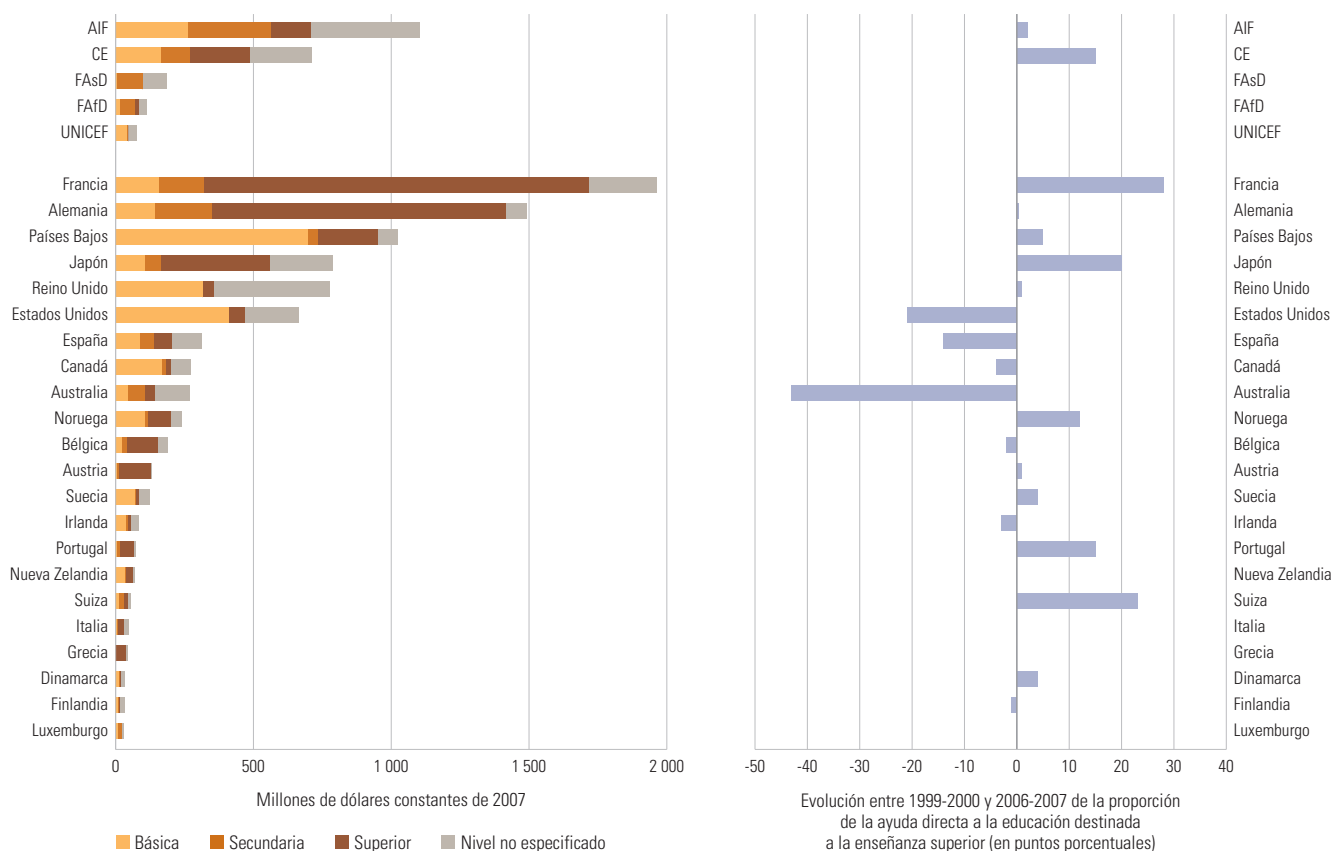
Esta situación a nivel mundial se debe a la gran disparidad entre los perfiles nacionales de la ayuda. Como muestra el Gráfico 4.10, los compromisos de los donantes en favor de los distintos niveles de enseñanza varían mucho. Dos de los seis donantes bilaterales más importantes –los Estados Unidos y los Países Bajos– destinan más del 60% de su ayuda a la educación básica. Otros tres –Alemania, Francia y Japón– dedican más del 55% de la ayuda a los niveles de enseñanza posteriores a la educación básica, sustentando la distribución mundial de la ayuda a esos niveles. Si analizamos los datos de cerca, vemos que existe un gran desequilibrio en favor de la enseñanza postsecundaria, a la que Francia y Alemania dedican más del 70% de su ayuda. El Gráfico 4.10 muestra también que Francia y Japón han aumentado considerablemente la proporción de sus compromisos de ayuda a la enseñanza postsecundaria. Entre tanto, algunos donantes han tomado el rumbo opuesto. Un ejemplo de ello es España (Recuadro 4.4).

La promoción de la enseñanza superior supone a menudo que un importante volumen de la ayuda se gaste dentro del país donante. El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009* examinaba las prácticas contables en la presentación de informes sobre los volúmenes de ayuda a la enseñanza postsecundaria. En el caso de Alemania y Francia, más de cuatro de cada cinco dólares de la ayuda notificada al CAD-OCDE corresponden a "costos imputados por estudiante". Esto significa esencialmente que el costo estimado de la enseñanza impartida a estudiantes procedentes de países en desarrollo en los centros de enseñanza superior de Alemania y Francia se contabiliza como

La promoción de la enseñanza superior supone a menudo que un importante volumen de la ayuda se gaste dentro del país donante

Gráfico 4.10: Solamente un número reducido de donantes da prioridad a la educación básica

Compromisos de ayuda directa a la educación por nivel de enseñanza (promedio 2006-2007) y evolución de la proporción de la ayuda destinada a la enseñanza superior entre 1999-2000 y 2006-2007



Notas: La ayuda directa a la educación se desglosa en cuatro subcategorías: enseñanza básica, enseñanza secundaria, enseñanza superior y "nivel no especificado". La ayuda a la educación que no se asigna a un nivel determinado de enseñanza se clasifica como ayuda de "nivel no especificado". FAfD: Fondo Africano de Desarrollo; FAsD: Fondo Asiático de Desarrollo; CE: Comisión Europea; AIF: Asociación Internacional de Fomento.
Fuente: OCDE-CAD (2009d).

La ayuda alemana desempeña un papel importante en el apoyo a la reforma de la educación técnica y profesional y podría servir de modelo para otros donantes

ayuda a los países de origen de esos estudiantes. En Alemania se gastan de esta manera 701 de los 714 millones de euros asignados a la enseñanza superior en el programa de ayuda, lo cual representa alrededor del 68% de la ayuda alemana a la educación (Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo de Alemania, 2009). Aunque las normas de presentación de informes de la OCDE permiten contabilizar el gasto interno en enseñanza superior como ayuda, en varias ocasiones distintos grupos de la sociedad civil de ambos países y algunos senadores franceses han puesto en entredicho la legitimidad de este procedimiento.

Esta crítica no quiere decir que no se considere importante el apoyo a los niveles superiores de la enseñanza. Como se pone de manifiesto en el Capítulo 2, muchos donantes han descuidado la enseñanza y la formación técnica y profesional. Sin embargo, Alemania constituye una excepción: basándose en su amplia experiencia interna, gastó 77 millones de euros en 2007 para apoyar la

formación profesional y es uno de los principales donantes del mundo en este subsector. Alemania financia la reforma y la expansión de la formación profesional en países como Egipto, Etiopía, Mozambique y Uganda. En el marco de una estrategia más amplia orientada a lograr los Objetivos de Desarrollo del Milenio, Alemania ha respondido a peticiones de gobiernos nacionales para intensificar el apoyo al desarrollo de competencias como medio de aumentar los salarios y luchar contra el desempleo juvenil (Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo de Alemania, 2009). La ayuda alemana desempeña un papel importante en el apoyo a la reforma de la educación técnica y profesional y podría servir de modelo para otros donantes. En un plano más general, al conjunto de los donantes se plantea el desafío de encontrar el equilibrio adecuado. En países donde la pobreza sigue siendo un enorme obstáculo para lograr la enseñanza primaria universal, no son aceptables los argumentos que preconizan invertir la mayor parte de la escasa

Recuadro 4.4: España: la voluntad política sustenta el aumento de la ayuda a la educación básica

España se ha convertido con gran rapidez en uno de los principales donantes, lo que ha impulsado considerablemente los esfuerzos generales en favor de la ayuda internacional. España ha acompañado el aumento de los flujos de ayuda con un mayor compromiso con la equidad, especialmente en la educación.

La ayuda española ha experimentado cambios destacables desde el año 2000. La proporción ayuda-INB se ha duplicado y ha alcanzado el 0,43%. Habida cuenta del rápido crecimiento económico del país, este porcentaje se ha traducido en un importante incremento de las transferencias financieras reales. Además, el ámbito de la ayuda que al principio estaba muy concentrados en América Latina, se ha ampliado y el país ha reducido el vínculo establecido entre la ayuda y las exportaciones e intereses comerciales españoles. Desde la adopción del Segundo Plan Director de la Cooperación Española (2005-2008), se ha puesto mucho más énfasis en la reducción de la pobreza. Este plan, que toma como punto de referencia clave los Objetivos de Desarrollo del Milenio, establece una estrategia detallada para alinear una amplia gama de políticas y ministerios con los objetivos de la cooperación española en pro del desarrollo.

El plan hace claramente de la Educación para Todos el eje del programa de ayuda. Antes del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, España dirigía la mayoría de su ayuda a la educación a la enseñanza superior. Después de Dakar, este país no sólo ha aumentado la ayuda sino que también la ha reorientado hacia la educación básica. Los compromisos totales de ayuda a la educación han pasado de una media anual de 268 millones de dólares en 1999-2000 a 316 millones de dólares en 2006-2007, es decir, han experimentado un aumento del 18%. En el mismo período, el total de la ayuda a la educación básica aumentó en un 79% para alcanzar los 144 millones de dólares, es decir, casi la mitad del total de la ayuda española a la educación.

El liderazgo ejercido por el gobierno español podría desempeñar un papel importante en la renovación y revitalización del programa de ayuda a la educación. Durante la primera mitad de 2010, España asumirá la presidencia de la Unión Europea. El país se encuentra en condiciones de poder instar a los miembros de la UE a que se comprometan en firme con la ayuda a la educación, en particular en favor de una mayor equidad entre los distintos sectores.

Fuentes: Manzanedo y Vélaz de Medrano (2009); CAD-OCDE (2009d).

El liderazgo ejercido por el gobierno español podría desempeñar un papel importante en la renovación y revitalización del programa de ayuda a la educación

ayuda recibida en la enseñanza superior, ya que redundaba sobre todo en beneficio de los estudiantes con mayores ingresos.

Nuevos donantes, donaciones privadas y financiación innovadora

Los miembros del CAD-OCDE siguen siendo preponderantes en la asistencia internacional para el desarrollo. No obstante, están surgiendo nuevas e importantes fuentes de ayuda y algunas de ellas podrían dar un gran impulso a la educación.

El total de la ayuda procedente de países que no son miembros del CAD está aumentando considerablemente. Aunque a menudo se les denomine "nuevos donantes", muchos miembros de este grupo heterogéneo vienen aportando ayuda a los países en desarrollo desde mucho tiempo atrás. En 2007, la ayuda notificada al CAD por donantes no pertenecientes a este organismo¹⁵ sumó 5.600 millones de dólares, esto es, cuatro veces más que en 1999. El donante más importante es Arabia Saudita, que gastó 2.100 millones de dólares en concepto de ayuda en 2007. Se calcula que la ayuda proporcionada por Brasil asciende a 437 millones de dólares, y la de la India a 1.000 millones de dólares. Aunque no existen datos oficiales disponibles para China, las estimaciones indican que en 2006 su presupuesto de ayuda total oscilaba entre 1.000 y 1.500 millones de dólares (CAD-OCDE, 2009c).

Un sólido crecimiento económico, la magnitud de los excedentes de la balanza de pagos de economías importantes, como las de Brasil, China y la India, y una creciente cooperación en áreas como el comercio y la energía, podrían provocar una expansión duradera de la ayuda suministrada por países que no son miembros de la OCDE. Esto hace que sea aún más importante mejorar el flujo de información y la coordinación entre todos los donantes (Manning, 2006). Para esto, habrá que ampliar las estructuras de gobernanza de la ayuda, que necesitan ser reformadas para que se tengan en cuenta los puntos de vista de los nuevos donantes a la hora de elaborar las políticas y definir prioridades.

No se conoce suficientemente la composición de las carteras de ayuda de los países que no son miembros del CAD para poder evaluar su apoyo a la educación. Por ejemplo, China ha respaldado programas de construcción de escuelas en el África Subsahariana. Asimismo, ha aumentado el apoyo a la formación en el marco de su ayuda externa. En 2007, más de 80.000 personas de países en desarrollo habían participado en cursos de formación a corto y medio plazo, subvencionados por China, en ámbitos como la agricultura, la salud, la gestión y la educación (Brautigam, 2008). La República de Corea, que tiene la intención de formar parte del CAD en 2010, se centra sobre todo en las

15. Arabia Saudita, los Emiratos Árabes Unidos, Eslovaquia, Hungría, Islandia, Israel, Kuwait, Polonia, la República Checa, la República de Corea y Turquía, principalmente.

En 2007, la ayuda privada internacional notificada a la OCDE alcanzó los 18.600 millones de dólares, una cifra que subestima probablemente el flujo real de este tipo de ayuda

infraestructuras de los servicios sociales. La educación es uno de los siete sectores prioritarios de su estrategia a plazo medio en materia de AOD y en 2007 representó el 14% (esto es, 70 millones de dólares) de su ayuda bilateral (CAD-OCDE, 2008c). En septiembre de 2008, Arabia Saudita se unió al lanzamiento de la nueva iniciativa mundial llamada "Clase de 2015: Educación para Todos". Se comprometió a aportar 500 millones de dólares en concepto de préstamos en condiciones favorables para la financiación de la educación básica. Es su primer compromiso de este tipo, que apunta además a un incremento de la parte del total de sus préstamos dedicada a la educación básica (Clase de 2015: Educación para Todos, 2008).

Los datos relativos a la ayuda privada no son exhaustivos, pero la información disponible indica un fuerte aumento de la misma en los últimos años. En 2007, la ayuda privada internacional notificada a la OCDE alcanzó los 18.600 millones de dólares, una cifra que subestima probablemente el flujo real de este tipo de ayuda (Banco Mundial y FMI, 2009). Algunas empresas y fundaciones internacionales, como la Fundación Bill y Melinda Gates, son preponderantes en los flujos de esta categoría de ayuda, destinada en su mayoría a la salud pública. Un estudio reciente muestra que el 43% de las contribuciones aportadas por fundaciones establecidas en Estados Unidos estaban destinadas al sector de la salud en los países en desarrollo, mientras que sólo un 6% se asignaban al sector de la educación (Banco Mundial y FMI, 2009).

Este panorama podría estar empezando a cambiar. Recientemente han surgido algunas iniciativas relacionadas con la educación, muchas de ellas basadas en alianzas innovadoras del sector público y el privado. En 2008, el Open Society Institute contribuyó con 5 millones de dólares al Programa de Rehabilitación de la Enseñanza Primaria de Liberia. Este es uno de los primeros casos en que una fundación privada y donantes multilaterales y bilaterales han reunido los recursos necesarios para apoyar un programa nacional de educación, una práctica que está ya muy consolidada en el sector de la salud a gracias al Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria y la Alianza GAVI (véase la sección final del presente capítulo). En 2007, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) lanzó la campaña "ninemillion" en colaboración con Nike y Microsoft. Su objetivo es recaudar 220 millones de dólares para 2010 con vistas a dar acceso a la educación, al deporte y a la tecnología a nueve millones de niños refugiados y vulnerables (ACNUR, 2007). Asimismo, se han iniciado proyectos en colaboración con el Foro Económico Mundial, centrados a veces en el uso de las tecnologías de

la información y de la comunicación en la educación. La Iniciativa Jordana por la Educación, apoyada por el gobierno jordano, empresas privadas y organizaciones no gubernamentales, trabaja con maestros y alumnos para promover el aprendizaje interactivo en cien "escuelas de descubrimiento" (Light y otros, 2008).

Existe un gran número de modelos innovadores de financiación que pueden orientar los enfoques en materia de educación. Por ejemplo, se pueden extraer múltiples lecciones de la experiencia en el sector de la salud. La Facilidad Financiera Internacional para la Inmunización (IFFIm) ha movilizado alrededor de 1.200 millones de dólares mediante emisiones de obligaciones gubernamentales. El primer Compromiso Anticipado de Mercado, un mecanismo que tiene por finalidad crear incentivos para elaborar nuevos medicamentos destinados al tratamiento de enfermedades relacionadas con la pobreza, ha generado 1.200 millones de dólares (Alianza GAVI, 2009a). El cambio climático es otro de los ámbitos que se caracterizan cada vez más por suscitar ideas creativas. Sin embargo, los organismos de ayuda a la educación y los defensores de la causa de la educación han tardado en reaccionar a la aparición de modelos innovadores de financiación. Es fundamental lograr que los intereses de los 72 millones de niños del mundo sin escolarizar no se queden al margen de los beneficios aportados por los enfoques innovadores de financiación, a causa de la competencia de otras exigencias formuladas en otros ámbitos.

Para evitar que esto suceda será preciso poner en marcha campañas y acciones de promoción más efectivas, respaldadas por un liderazgo político más incisivo en el sistema de las Naciones Unidas. Será necesario aprovechar las oportunidades para actuar. Un ejemplo es la Copa del Mundo de Fútbol de 2010, que se está convirtiendo en un punto importante de focalización de las actividades y campañas internacionales en pro de la Educación para Todos. En 2009, Francia y el Reino Unido reafirmaron su compromiso conjunto de escolarizar a ocho millones más de niños antes del comienzo del campeonato, aunque las precisiones a este respecto son poco claras, especialmente las relativas al presupuesto de la ayuda francesa. En el contexto de la preparación de la Copa del Mundo, la Campaña Mundial por la Educación está trabajando con la Federación Internacional de Asociaciones de Fútbol (FIFA) y algunas de las principales ligas europeas de fútbol, a fin de sensibilizar al público a los problemas de educación con que tropieza el África Subsahariana y movilizar financiación adicional (1 Gol, 2009). No obstante, las campañas de sensibilización y las limitadas contribuciones voluntarias resultan insuficientes.

Los enfoques innovadores de financiación podrían seguir redundando en beneficio de la educación, una vez finalizados los eventos relacionados la Copa del Mundo de 2010. Un acuerdo entre las principales ligas europeas para recaudar una pequeña cuota de 0,4% en beneficio de la EPT, extraída de los futuros ingresos generados por los patrocinios y de la promoción comercial en los medios de comuni-

cación, podría producir una suma de 48 millones de dólares cada año. Canalizados a través de una IVR reformada u otro mecanismo multilateral, estos recursos podrían permitir a uno de los deportes más populares del mundo aportar un cambio decisivo a la vida de algunos de los niños más pobres del mundo (Recuadro 4.5).

Recuadro 4.5: La Educación para Todos y la Copa del Mundo de Fútbol

En 2010 África será –por primera vez en la historia de la Copa del Mundo de Fútbol– la anfitriona de este evento, que va a marcar un hito en las competiciones deportivas mundiales. Además de ser el primer evento de este tipo que va a tener por escenario el continente africano, este campeonato mundial no sólo será seguido atentamente por más personas que nunca, sino que también generará más ganancias que cualquier otra de las copas del mundo anteriores en lo que respecta a los ingresos obtenidos de los medios de información y difusión, así como de los sponsors. Con una movilización de la FIFA, las federaciones nacionales miembros de ésta, los clubs, los jugadores y los aficionados al fútbol de mundo entero, la Copa del Mundo podría marcar también un hito en la lucha contra la penuria de educación.

Si se encauzara hacia la educación tan sólo una pequeña proporción de los ingresos generados por el fútbol que van a parar a las entidades económicas, la vida de los niños sin escolarizar podría experimentar un cambio muy importante. Basta con examinar lo que podría lograrse con una modesta contribución deducida de los ingresos obtenidos de los medios de comunicación y la promoción comercial (véase el Cuadro 4.1).

La Copa del Mundo 2010 está batiendo ya nuevos récords. En mayo de 2009 ya había generado 3.400 millones de dólares de ingresos comerciales, lo cual supone un incremento del 48%

con respecto a la Copa del Mundo de 2006. La venta de derechos a los medios de información y difusión constituye de por sí sola la mayor fuente de ganancias. Los ingresos que obtienen las federaciones nacionales miembros de la FIFA en los países desarrollados muestran el desarrollo del mercado mundial del fútbol. Las cinco ligas más importantes de los países ricos –las de Alemania, España, Francia, Inglaterra e Italia– representan 11.100 millones de dólares anuales de ingresos comerciales. Los ingresos obtenidos de los medios de información y difusión, así como de los sponsors, se cifran en 7.800 millones de dólares. Si situamos esta cifra en el contexto general actual, vemos que representa más del doble de la totalidad de la ayuda internacional a la educación básica destinada a los países de ingresos bajos.

La deducción de una modesta contribución “Por un futuro mejor” sobre los ingresos del fútbol podría generar cantidades de dinero muy considerables. Por ejemplo, con un 0,4% de esos ingresos se conseguirían unos 48 millones de dólares anuales, es decir, una cantidad inferior a la que algunos clubs europeos gastan para contratar a un solo jugador, pero suficiente para financiar cada año, hasta 2015, una educación básica de calidad decorosa para medio millón, aproximadamente, de niños del mundo que están sin escolarizar.

Un ejemplo que podría servir de guía es el del Futbol Club Barcelona, que ha creado una fundación a la que se entrega el 0,7% de los ingresos corrientes del club para contribuir con esa suma a la empresa de mitigar la pobreza en el mundo. Siguiendo este buen ejemplo, la propuesta presentada en el presente recuadro permitiría que todos los clubs de fútbol importantes se agruparan en torno a una empresa filantrópica común. El encauzamiento de los ingresos obtenidos hacia la Iniciativa Vía Rápida (IVR) reformada (véase *infra* la sección de este capítulo titulada “Reformar la Iniciativa Vía Rápida”) contribuiría a optimizar los beneficios de esta iniciativa, reduciría al mínimo los costos de transacción y revigorizaría la ayuda multilateral a la educación. Así, el fútbol podría desempeñar en el ámbito de la educación básica el mismo papel que la Fundación Gates y otras iniciativas filantrópicas están desempeñando en el campo de la salud.

La Copa del Mundo de Fútbol es un acontecimiento que se recordará sin duda por muchos eventos espectaculares. Pero su legado más perdurable podría ser el de contribuir a que algunos de los niños más pobres del mundo puedan recibir una educación básica y el de demostrar a los gobiernos que, con una buena dirección, el objetivo de la enseñanza primaria universal se puede alcanzar todavía.

Fuentes: Sportcal Global Communications Limited (2009); y Deloitte Abogados y Asesores Tributarios (2009).

Cuadro 4.1: Los ingresos del fútbol y la contribución en favor de la escuela

	Ingresos comerciales anuales (en millones de dólares)	Ingresos que generaría una contribución del 0,4% en favor de la escuela primaria (en millones de dólares)	Número estimado de plazas para escolares de primaria que se podrían financiar
Ligas de fútbol más importantes			
Inglaterra	3.511	14	140.430
Alemania	2.068	8	82.727
España	2.068	8	82.727
Italia	2.044	8	81.749
Francia	1.422	6	56.897
Copa del Mundo	850	3	34.000
Total	11.963	48	478.530

Notas: Se parte de la base de un costo unitario recurrente de 100 dólares por niño escolarizado en la enseñanza primaria. No se tiene en cuenta el costo en capital (por ejemplo, la construcción de aulas) que se necesita para escolarizar a los niños en la enseñanza primaria. La cifra de los ingresos comerciales anuales de la Copa del Mundo se ha calculado haciendo un promedio de los ingresos obtenidos en un periodo de cuatro años.

Fuentes: Sportcal Global Communications Limited (2009); Deloitte Abogados y Asesores Tributarios (2009).

Sigue existiendo una gran diferencia entre el volumen de la ayuda actualmente suministrada y los 16.000 millones de dólares que se estiman necesarios para alcanzar los objetivos de la EPT

Conclusión

El incremento de la ayuda a la educación registrado desde el año 2000 se debe a la mejora del volumen total de la ayuda más que a un cambio en las prioridades de los donantes. La ayuda a la educación básica también ha ido en aumento, pero sigue existiendo una gran diferencia entre el volumen de la ayuda actualmente suministrada y los 16.000 millones de dólares que se estiman necesarios para alcanzar los objetivos de la EPT. Esta diferencia se ahondará si la reciente reducción de los compromisos con la educación básica se traduce en una disminución de los desembolsos en el futuro. En Dakar, los donantes se comprometieron a aumentar la proporción de la ayuda a la educación destinada a la educación básica, pero esto no se ha materializado. Si se pretenden acelerar los progresos hacia la consecución de los objetivos de la Educación para Todos, los donantes tendrán que llevar a cabo una acción concertada para movilizar los recursos adicionales necesarios.

Modos de mejorar la eficacia de la ayuda

La calidad de la ayuda, por su propia naturaleza, resulta más difícil medir que la cantidad, pero no por ello deja de ser menos importante. La Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo de 2005 representó un intento de los donantes y los beneficiarios de la ayuda de definir dispositivos institucionales susceptibles de reforzar el impacto de la asistencia para el desarrollo. Tras admitir la existencia de problemas en la planificación nacional debidos a la incertidumbre del calendario de los flujos de ayuda, los donantes reconocieron que era necesaria una mayor previsibilidad de la entrega de ayuda. También reconocieron la importancia de apoyar a los sistemas públicos nacionales de gestión financiera y trabajar con ellos. Se consideró que un mayor control por parte de los países beneficiarios, así como una mejor coordinación de los donantes en el apoyo a los planes nacionales, podrían ser antídotos contra los programas de ayuda dirigidos por los donantes que evitaban el recurso a las estructuras nacionales y acentuaban la dependencia, sin aportar a menudo resultados duraderos (Deutscher y Fyson, 2008). Se adoptaron objetivos específicos para modificar esa situación desde ese entonces hasta 2010.

El programa de París está estrechamente relacionado con la ayuda a la educación. La planificación en el sector educativo, tal vez en mayor medida que la de cualquier otro sector, requiere una financiación previsible a medio plazo. La remuneración de los docentes, el gasto por alumno y la financiación del suministro de libros

de texto se extienden a lo largo de muchos años. Para los gobiernos que carecen de una base de ingresos fiscales estable y previsible, realizar inversiones públicas ambiciosas para la educación es una empresa de alto riesgo. El uso que hacen los donantes de los sistemas públicos de gestión financiera en la educación también es decisivo. La elaboración de informes por medio de los sistemas nacionales, en lugar de utilizar los sistemas paralelos de los donantes, puede reducir considerablemente los costos de transacción. Del mismo modo, dada la importante presencia un gran número de donantes en la ayuda a la educación, la coordinación de los organismos de ayuda para respaldar los planes nacionales puede reducir la carga de trabajo de los planificadores de la educación, ya sobrecargados con otras tareas.

Los avances hacia los objetivos establecidos en el programa de París no han sido homogéneos. Habida cuenta del punto de referencia de 2005, cualquier evaluación global sería prematura. Se ha progresado en la mayoría de los ámbitos, aunque se había partido de un nivel bajo. Sin embargo, habrá que acelerar el ritmo en los próximos tres años para poder alcanzar los objetivos (Cuadro 4.2). Por ejemplo, actualmente se registra menos de un 50% de la asistencia para el desarrollo en los presupuestos de los beneficiarios, cuando se había fijado el objetivo de llegar 85% en 2010.

El Foro de Alto Nivel sobre la Eficacia de la Ayuda, celebrado en Accra en 2008, dio un nuevo impulso al diálogo entre los donantes y los países en desarrollo sobre la gobernanza de la ayuda. Los donantes reconocieron la necesidad de poner en práctica los principios en los que se sustenta el programa de París. No obstante, esto exigirá un cambio fundamental en la manera en que muchos donantes administran su ayuda, y esto a su vez exigirá un cambio aún más esencial en su concepción de las alianzas de ayuda. En la presente sección se examinan cuatro aspectos del programa general de París que tienen repercusiones importantes en la educación:

- la previsibilidad de la ayuda;
- el uso de los sistemas públicos nacionales de gestión financiera;
- la coordinación entre los donantes; y
- la ayuda en función de los resultados.

La previsibilidad de la ayuda

La previsibilidad es una característica esencial de toda ayuda eficaz. Si los beneficiarios de la ayuda no pueden contar con los compromisos de los donantes, no podrán elaborar ni ejecutar planes de financiación a medio plazo para alcanzar los objetivos de la educación.

Cuadro 4.2: Progresos hacia los objetivos de la Declaración de París (2007)

Principio de la Declaración de París	Indicador	Referencia 2005	Resultados 2007	Porcentaje del objetivo que se ha alcanzado	Objetivos 2010
Apropiación y alineación	Estrategias de desarrollo operacionales	17%	24%	12%	El 75% de los países beneficiarios cuentan con esas estrategias
	Sistemas nacionales de gestión fiables	—	36%	—	El 50% de los países mejoran la calidad
	Ayuda registrada en los presupuestos de los países	42%	48%	14%	El 85% del conjunto de la ayuda figura en el presupuesto
	Coordinación de la asistencia técnica	48%	60%	Alcanzado	La asistencia se coordina en un 50% con los programas de los países
	Utilización de los sistemas públicos de gestión financiera por parte de los donantes	40%	45%	13%	El 80% de la ayuda a los gobiernos utiliza los sistemas nacionales
	Utilización de los sistemas de aprovisionamiento de los países	39%	43%	10%	El 80% de la ayuda a los gobiernos utiliza los sistemas nacionales
Ayuda previsible y no vinculada	Los donantes evitan las unidades paralelas de ejecución de los proyectos	1 817	1 601	18%	611 unidades paralelas de ejecución
	La ayuda se desembolsa con arreglo al programa previsto	41%	46%	17%	El 71% de los fondos se desembolsan en el año previsto
	Ayuda no vinculada	75%	88%	—	Progreso a lo largo del tiempo del porcentaje de la ayuda no vinculada
Armonización con los socios	Los donantes recurren a enfoques basados en los programas	43%	47%	17%	Se utilizan estos enfoques en el 66% de la ayuda
	Los donantes coordinan sus misiones	18%	21%	14%	El 40% de las misiones de los donantes se coordinan
	Los donantes coordinan sus estudios de país	42%	44%	9%	El 66% de los estudios de país se emprenden conjuntamente
Gestión de los resultados y rendición de cuentas	Marcos de resultados transparentes y susceptibles de supervisión	7%	9%	7%	El 35% de los países destinatarios cuentan con esos marcos
	Mecanismos de rendición de cuentas mutua	22%	26%	5%	El 100% de los países efectúan exámenes rendición de cuentas mutua

Notas: El porcentaje del objetivo alcanzado se calcula dividiendo la evolución en el periodo 2005-2007 por la diferencia entre los objetivos y la cifra de referencia. La evaluación se basa en los 33 países beneficiarios que figuran en la primera encuesta de seguimiento. Los objetivos que guardan relación con la utilización de los sistemas públicos de gestión financiera y los sistemas de aprovisionamiento representan máximos, habida cuenta de que los objetivos varían de un país a otro en función de la calidad que tenían esos sistemas en 2005.

Fuente: OCDE-CAD (2008a).

En lo que respecta a la mejora de la previsibilidad, aún queda mucho camino por recorrer. En 2007, menos del 50% de la ayuda llegó dentro de los plazos previstos. En el caso de algunos países, ese porcentaje fue muy inferior. En el Yemen sólo se desembolsó un tercio de la ayuda prevista. Benin, un país que tenía que recibir 477 millones de dólares, sólo obtuvo 151 millones (OCDE, 2008a). Estas carencias pueden tener consecuencias sumamente perjudiciales para la educación, ya que pueden interrumpir los programas de construcción de escuelas y limitar los recursos disponibles para contratar docentes y proporcionar libros de texto a los niños.

No obstante, no se pueden imputar a los donantes todos los problemas relacionados con la falta de previsibilidad de la ayuda. Si los gobiernos beneficiarios no pueden rendir cuentas del uso de los fondos desembolsados anteriormente o cumplir

con las condiciones básicas para la presentación de informes, habrá importantes motivos para aplazar la ayuda. Ahora bien, los sistemas de gestión de la ayuda los donantes forman parte a menudo del problema, ya que imponen condiciones poco realistas o requisitos onerosos en lo que respecta a los informes. En la mayoría de los casos, los problemas provienen de las dos partes de las alianzas de ayuda. Por ejemplo, en la República Unida de Tanzania, los desembolsos para el Programa de Desarrollo de la Enseñanza Primaria (2001-2006) fueron sistemáticamente inferiores a los compromisos, debido al retraso en la aprobación de los planes de trabajo, la deficiente calidad de los informes de auditoría y los requisitos exigentes de los donantes para la presentación de informes. Utilizar los sistemas nacionales puede ser útil para reforzar la previsibilidad, al suprimir un estrato de transacciones en la elaboración de informes. La previsibilidad de la ayuda es muy endeble en el caso

La elaboración de informes por medio de los sistemas nacionales, en lugar de utilizar los sistemas paralelos de los donantes, puede reducir considerablemente los costos de transacción

Aunque algunos donantes han consignado compromisos plurianuales de ayuda en sus legislaciones, la mayoría de ellos no han contraído compromisos vinculantes

de los países víctimas de conflictos. Por ejemplo, en 2007, se entregó menos de la mitad de la ayuda que se había previsto desembolsar en Nepal, la República Democrática del Congo y Sierra Leona. En el Chad y en Liberia, no se desembolsó nada de la ayuda prevista para ese año (OCDE, 2008a).

Una causa subyacente de la insuficiencia de previsibilidad es la escasa planificación por parte de los donantes. Aunque se alienta a los países destinatarios de la ayuda a preparar marcos de gastos de tres a cinco años para sectores como los de la salud y la educación, los donantes han realizado escasos progresos en la aportación de estimaciones plurianuales fiables de la ayuda. Aunque algunos donantes han consignado compromisos plurianuales de ayuda en sus legislaciones, la mayoría de ellos no han contraído compromisos vinculantes y, además, este tipo de información no siempre se comunica los beneficiarios (CAD-OCDE, 2009c). En el Foro de Alto Nivel sobre la Eficacia de la Ayuda celebrado en 2008 en Accra, los donantes reiteraron su compromiso de mejorar la previsibilidad de la ayuda a medio plazo y de proporcionar regular y oportunamente información –relativa a un periodo de tres a cinco años– sobre el volumen de ayuda con que los países en desarrollo pueden contar. Es esencial que cumplan su promesa.

El uso de los sistemas públicos nacionales de gestión financiera

La eficacia, integridad y transparencia de los gobiernos en la movilización, gestión y gasto de los fondos públicos, así como en la información a los ciudadanos, son la base de una buena gobernanza. Aunque los beneficiarios de la ayuda han progresado en el cumplimiento de los compromisos contraídos en el marco programa de París para reforzar los sistemas nacionales de gestión financiera, los donantes no están manteniendo su promesa de usarlos en la medida de lo posible, fragilizando así los incentivos para efectuar reformas.

En el caso de muchos países en desarrollo, los progresos en la mejora de los sistemas públicos nacionales de gestión financiera ha sido en gran medida lentos a causa de la complejidad de las disposiciones institucionales (de Renzio, 2009; de Renzio y Dorotinsky, 2007). Sin embargo, la última encuesta de la OCDE, realizada en 2008, reveló que un tercio de los 42 países de ingresos bajos encuestados habían mejorado su sistema público nacional de gestión financiera en un punto por lo menos de la escala establecida por la Evaluación de las Políticas e Instituciones Nacionales (EPIN), un instrumento de diagnóstico del Banco Mundial que permite clasificar los resultados en una graduación ascendente de uno a seis (OCDE, 2008a).

Los donantes se fijaron el ambicioso propósito de lograr para 2010 que un 80% de la ayuda se canalizara por conducto de los sistemas nacionales, pero entre 2005 y 2007 el volumen real aumentó tan sólo de un 40% a un 45%. Además, tal como muestra el Gráfico 4.11, la calidad de un sistema público nacional de gestión financiera es un indicador endeble de su utilización por parte de los donantes de ayuda. En la escala de la EPIN, Bangladesh tiene un resultado inferior al de Mozambique, Rwanda o Zambia y, sin embargo, una parte mucho mayor de la ayuda destinada a este país se administra por conducto de los sistemas nacionales de presentación de informes.

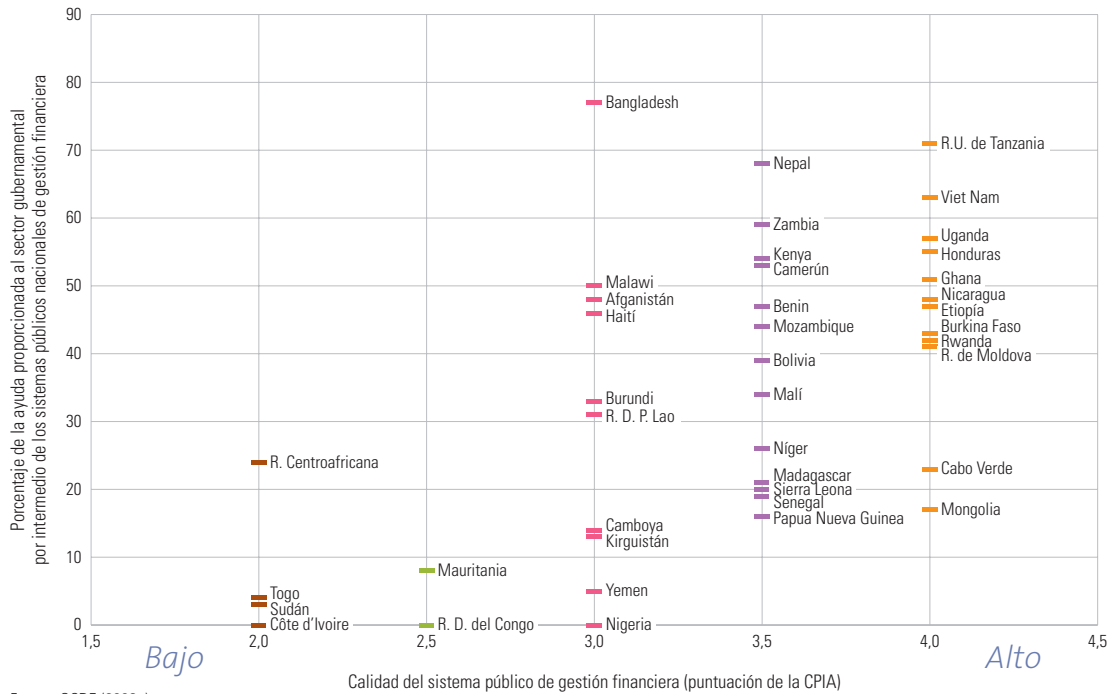
En todos los países, la percepción que tienen los donantes de la corrupción, los incentivos de las diferentes organizaciones, la legislación que rige la ayuda, la orientación de las reformas y las políticas de las distintas sedes centrales, puede tener una influencia mucho mayor que los resultados obtenidos en la escala de la EPIN para la configuración de las políticas. El grado en que cada donante utiliza los sistemas públicos nacionales de gestión financiera varía considerablemente (Gráfico 4.12). Más del 60% de la ayuda procedente de España, Francia, Japón, los Países Bajos y el Reino Unido se tramita a través de sistemas nacionales de gestión financiera y contratación pública, pero en el caso de la Comisión Europea ese porcentaje asciende a un 35% y en el de los Estados Unidos tan sólo a un 5%. Algunos países, como Francia y España, se han mostrado dispuestos a canalizar la ayuda a través de sistemas nacionales frágiles y, al tiempo, apoyar los esfuerzos encaminados a su mejora.

Canalizar la ayuda por conducto de los sistemas nacionales proporciona a los países que dependen de ella un control mucho mayor sobre la planificación presupuestaria y el gasto público. Asimismo, reduce la costosa necesidad de crear sistemas paralelos de gestión. No tiene mucho sentido que la Comisión Europea imponga a Zambia requisitos específicos en materia de elaboración de informes, cuando distintos miembros de la Unión Europea están dispuestos a utilizar el sistema nacional del país. Es mucho más adecuado que los donantes trabajen juntos y de forma creativa para apoyar sistemas nacionales eficaces y servirse de ellos.

Además, no es una opción viable utilizar las disposiciones financieras actuales para incrementar la ayuda hasta que alcance el volumen requerido. Esto conllevaría una proliferación de estructuras de gestión, disociadas y paralelas, que sobrecargaría la capacidad de los países en desarrollo, desviaría los escasos recursos

Gráfico 4.11: El grado de utilización de los sistemas financieros de los países beneficiarios por parte de los donantes no guarda relación con su calidad

Utilización por parte de los donantes y calidad de los sistemas públicos de gestión financiera (2007)



Fuente: OCDE (2009a).

La calidad de un sistema público nacional de gestión financiera es un indicador endeble de su utilización por parte de los donantes de ayuda

humanos de la planificación nacional, debilitaría los sistemas presupuestarios y, en última instancia, disminuiría la eficacia de la ayuda.

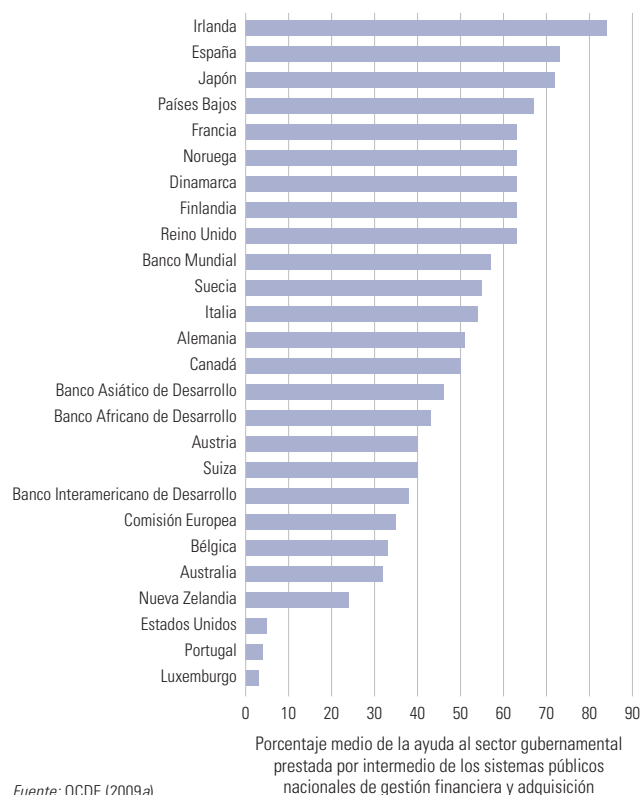
Alinear la ayuda y coordinar las actividades

Todos los donantes se han comprometido en sus declaraciones políticas a alinear sus actividades con los planes de los gobiernos destinatarios de la ayuda. Una mejor alineación significa también una mejor coordinación, de tal forma que los donantes trabajen en común para apoyar los objetivos establecidos en los planes nacionales.

La proporción de la ayuda basada en programas es un indicador del progreso logrado en este sentido. En el periodo 2005-2006, este tipo de ayuda representó alrededor del 54% de la totalidad de la ayuda a la educación básica, mientras que en el periodo 1999-2000 ese porcentaje se cifró en un 31%. En Bangladesh, los donantes han constituido un consorcio que trabaja con el gobierno a través de un programa unificado de apoyo a la enseñanza primaria. En Mozambique y Zambia también se ha observado una fuerte tendencia hacia una financiación agrupada de la educación, y los donantes trabajan juntos recurriendo a los sistemas nacionales y a estructuras comunes de presentación de informes. En algunos casos, los donantes han cooperado para apoyar reformas de la planificación, la elaboración de informes y las auditorías, con el fin de facilitar la creación de dispositivos de

Gráfico 4.12: La utilización de los sistemas de gestión financiera de los países beneficiarios varía según los donantes

Utilización de los sistemas públicos nacionales de gestión financiera por parte de un grupo de donantes (2007)



Fuente: OCDE (2009a).

financiación conjunta y el incremento de la ayuda destinada a apoyar las estrategias nacionales de educación (Recuadro 4.6).

Aunque la coordinación entre los donantes está dando resultados, también puede dar pie a nuevas tensiones. Las negociaciones entre los países que dependen de la ayuda y los grupos de donantes con ideas afines pueden acentuar la desigualdad en la correlación de fuerzas (Abou Serie y otros, 2009). En la República Unida de Tanzania, los funcionarios del Ministerio de Educación percibieron el diálogo con los donantes como una fuente de intromisiones, mientras que los donantes expresaron su inquietud por haberse sentido excluidos de las deliberaciones sobre la ejecución de los programas (Recuadro 4.7). Estas tensiones ponen de manifiesto la complejidad de las alianzas en el ámbito de la ayuda, así como la importancia que tiene el establecer parámetros claros de la influencia de los donantes.

Gestión centrada en los resultados

En el marco de la Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda, los gobiernos de los países en desarrollo se comprometieron a reforzar el seguimiento de los progresos que se esperan de la ayuda y los donantes se comprometieron a apoyarlos y a utilizar los datos nacionales. La expresión “gestión centrada en los resultados” es la descripción resumida de este enfoque.

Algunos datos muestran que una mayor focalización en los resultados ejerce una influencia en los programas nacionales de educación respaldados por la ayuda. En Bangladesh, por ejemplo, el programa nacional de enseñanza primaria ha dado prioridad desde 2004 a la gestión centrada en los resultados, mediante un mejor intercambio de información. En el pasado no era habitual que los departamentos gubernamentales compartieran información sobre la planificación sectorial. Los nuevos sistemas están suprimiendo paulatinamente esta fragmentación y existe incluso un informe anual que ofrece un panorama general de los resultados, medidos en función de los progresos realizados hacia la consecución de los objetivos clave del sector educativo (Gobierno de Bangladesh, 2009).

En teoría, la gestión centrada en los resultados consiste en aumentar la capacidad de los gobiernos de los países en desarrollo para determinar qué es lo más eficaz, basándose en los mejores datos disponibles. El uso más generalizado de los indicadores de resultados para evaluar la eficacia de las políticas es un avance realmente positivo. No obstante, la búsqueda de resultados en la gestión de la ayuda no deja de plantear problemas.

Algunos donantes consideran que la financiación en función de los resultados es un corolario evidente del compromiso en favor de la gestión centrada en éstos. Aunque esa financiación reviste formas muy variadas, el enfoque más generalizado es el de crear incentivos para los gobiernos con el fin de que mejoren las políticas que no alcanzan los objetivos previstos y recompensar a los que obtienen buenos resultados. La Corporación Reto del Milenio de los Estados Unidos, creada en 2004, proporciona financiación en función de las reformas de las políticas y de los resultados en materia de desarrollo. El Fondo Mundial utiliza igualmente incentivos para mejorar los programas con resultados insuficientes. En Senegal, por ejemplo, se suspendió la entrega de una subvención destinada a luchar contra la malaria debido a los escasos resultados y sólo se reanudó una vez mejorado el programa nacional. Del mismo modo, las evaluaciones negativas de programas llevados a cabo en la República Democrática Popular Lao, Lesotho y Nigeria acarrearán reformas en las políticas (Fondo Mundial, 2009d).

¿Es incompatible la financiación en función de los resultados con el principio de “apropiación” nacional? Toda ayuda depende en cierta medida de que se considere que el gobierno beneficiario es un colaborador viable, y también de los resultados obtenidos. Es más probable que los destinatarios de la ayuda consideren legítima la financiación en función de los resultados, si pueden participar a la hora de fijar los objetivos y de decidir cuál es la mejor manera de alcanzarlos (Abou Serie y otros, 2009). En el caso del Fondo Mundial, la apropiación nacional viene dada por el papel central que desempeñan los gobiernos y la sociedad civil de los países en desarrollo en el establecimiento de los objetivos nacionales, en la presentación de planes de financiación y aplicación, y en la evaluación conjunta de los progresos realizados. Aunque a veces han surgido graves tensiones con respecto a la entrega de los fondos, parece que en muchos casos los gobiernos que se habían comprometido a realizar reformas han aceptado los incentivos vinculados a la financiación.

En otros contextos, es muy corta la distancia que media entre la ayuda en función de los resultados y el sistema de condicionalidades a la antigua usanza, o un enfoque peor aún. Las recientes propuestas en favor de una ayuda a la educación del tipo “pago en función del resultado” ilustran este problema (Recuadro 4.8).

Conclusión

Para plasmar los principios de la Declaración de París en estrategias prácticas es preciso que los donantes y los beneficiarios reconsideren la

El uso más generalizado de los indicadores de resultados para evaluar la eficacia de las políticas es un avance realmente positivo

Recuadro 4.6: El fortalecimiento de los sistemas de gestión en Nicaragua mediante el alineamiento de la ayuda

La reciente experiencia de Nicaragua destaca la importancia de la confianza y de una comunicación fluida entre los funcionarios gubernamentales y los donantes de ayuda para fortalecer los sistemas de gestión con vistas a aumentar el alineamiento de la ayuda.

Con la adopción de su Plan Educativo Nacional en 2001, Nicaragua se propuso armonizar la ayuda externa a la educación. Se elaboraron varios instrumentos para la gestión de la ayuda, haciendo hincapié en el recurso a los procedimientos nacionales en materia de planificación financiera, presentación de informes, auditoría y contrataciones públicas. Uno de los recursos más importantes lo constituyó un fondo común creado por Canadá, Dinamarca y los Países Bajos, que proporciona una financiación previsible susceptible de ser utilizada para sufragar las actividades no salariales acordadas en el plan anual del Ministerio de Educación.

La creación de este fondo común requirió un fortalecimiento de las capacidades nacionales en materia de gestión y planificación. El establecimiento de un diálogo continuo y franco entre los altos funcionarios y los donantes sobre los aspectos clave de la gestión fue fundamental para poder administrar con éxito los fondos comunes. Los donantes también convinieron en aceptar una auditoría financiera única para el conjunto del presupuesto anual, en lugar de la realización de múltiples auditorías por parte de los donantes.

Fuente: Jané (2008).

Recuadro 4.7: Armonización y alineamiento en el programa de educación de la República Unida de Tanzania

Entre 2001 y 2006, nueve donantes reunieron sus fondos para apoyar el Programa de Desarrollo de la Educación Primaria de la República Unida de Tanzania con el respaldo adicional del Banco Mundial. El programa comprendía medidas como la abolición del pago de los derechos de escolaridad en 2001, la concesión de subvenciones proporcionales al número de alumnos para las escuelas primarias y un programa de gran envergadura para la construcción de aulas. El gasto público en educación se incrementó con el apoyo del aumento de los compromisos de ayuda. Los donantes colaboraron estrechamente con el Ministerio de Educación en la elaboración y ejecución de las políticas, así como en la financiación. El programa aportó notables mejoras a la educación básica, aunque surgieron tensiones en la alianza entre los donantes y el beneficiario debido a que:

- el desembolso de los fondos comunes sufrió a menudo demoras, porque los donantes consideraban que los planes trimestrales de aplicación no estaban claros y el gobierno presentaba fuera de plazo informes inadecuados sobre el estado de adelanto del programa;
- las diferencias entre los requisitos de los informes destinados al Banco Mundial y los de los informes

destinados a los donantes del fondo común ejercieron una presión excesiva sobre los empleados gubernamentales encargados de la redacción de esos informes;

- los donantes expresaron su preocupación por haberse visto excluidos del diálogo en etapas clave de la ejecución del programa;
- los funcionarios del Ministerio de Educación sintieron que en el diálogo sobre políticas los donantes se entrometían a menudo, añadiendo condiciones a la ayuda y conculcando los principios de apropiación por parte del país;
- los representantes de la sociedad civil indicaron que, a menudo, el gran número de donantes les sobrepasaba y que no se les daba acceso a la información.

En 2007, todos los donantes que solían contribuir al fondo común destinaron su ayuda al apoyo al presupuesto general. Esta reacción se debió en parte a las dificultades en la gestión del fondo común y en parte a que el gobierno de la República Unida de Tanzania expresó su preferencia por este tipo de apoyo.

Fuentes: Williamson y otros (2008); Banco Mundial (2005b).

Recuadro 4.8: La ayuda basada en el “pago en función del resultado” plantea tantos problemas como los que resuelve

Al vincular el pago a resultados verificados, la ayuda basada en el pago en función de los resultados puede crear incentivos perniciosos

Vincular la ayuda a los resultados tiene un atractivo lógico. Si el objetivo es dispensar una educación de calidad decorosa, ¿por qué no recompensar a los gobiernos con dinero en efectivo por cada niño que termine sus estudios u obtenga una puntuación superior a la establecida para una prueba estandarizada? Esta es la idea esencial subyacente a la ayuda basada en el “pago en función del resultado”, que tiene por objeto proporcionar incentivos a los beneficiarios para que solucionen los problemas institucionales y de gobernanza que pueden impedir que la ayuda surta efecto.

El atractivo de este tipo de ayuda es que se centra precisamente en los resultados. Se trata de efectuar el pago a los beneficiarios cuando se puede verificar, a partir de una base establecida, una mejora de los resultados (por ejemplo, que los niños terminen sus estudios primarios y alcancen un nivel de enseñanza especificado). Los gobiernos beneficiarios tienen la libertad de elaborar sus propias políticas y decidir en qué gastan la ayuda que reciban. A primera vista puede parecer que este modelo allana el camino hacia una mayor apropiación por parte del país beneficiario de la ayuda, pero en realidad plantea varios problemas:

- *Penalizar a los gobiernos por resultados que no pueden controlar.* Las cifras de asistencia a la escuela y las tasas de terminación de los estudios se pueden ver muy influidas por factores como las sequías, las inundaciones, el desempleo o el crecimiento económico. En teoría, un auditor externo podría ajustar los resultados alcanzados (y los desembolsos de la ayuda) teniendo en cuenta los factores exógenos y los donantes podrían negociar de nuevo sus contratos con los beneficiarios de la ayuda. Pero, en la práctica, distinguir los efectos de las diversas influencias exigiría contar con datos que no están disponibles o que no lo estarán hasta mucho más tarde.
- *Traspasar los riesgos.* El desarrollo es algo que no está exento de riesgo. Ni los gobiernos nacionales ni los donantes saben de antemano con certeza alguna qué medidas políticas (inversión pública, incentivos específicos, reformas de la gobernanza, etc.) van a dar resultado. Al condicionar la ayuda a medidas políticas ampliamente compartidas, los donantes comparten también el riesgo de fracasar con el país beneficiario. Basar la ayuda en los resultados es traspasar el riesgo a su destinatario. En efecto, si una medida concreta no funciona, aunque se haya elaborado y aplicado con una sincera intención de alcanzar un resultado positivo, el beneficiario de la ayuda sale perdiendo, mientras que el donante no sufre perjuicio alguno. Por ejemplo, podría ocurrir que los gobiernos adoptasen políticas encaminadas a eliminar una serie de obstáculos a la educación para los marginados y que luego se diesen cuenta de que esas políticas dan resultados inferiores a los esperados. Esto les acarrearía una penalización en la ayuda basada en el pago en función de los resultados. De hecho,

se trata de una condición a la antigua usanza, sin ningún riesgo para los donantes. En lugar de alentar a los países beneficiarios a mostrarse innovadores, la ayuda en función de los resultados puede tener el efecto contrario, a saber, incitar a los beneficiarios a evitar los riesgos.

- *Desviar la atención del fortalecimiento de los sistemas.* La ayuda basada en el pago en función del resultado concede una gran importancia al logro de objetivos a corto plazo, por ejemplo escolarizar a un mayor número de niños en primaria, en lugar de hacer hincapié en objetivos a largo plazo, como el reforzamiento del sistema educativo, la mejora de la nutrición infantil o la formación de más docentes. Los gobiernos que eligen este tipo de ayuda para objetivos cuantitativos se enfrentan a posibles problemas con los objetivos cualitativos, como ha quedado sobradamente demostrado en el sector de la salud.
- *Incitar a la elaboración de informes inexactos.* Al vincular el pago a resultados verificados, la ayuda basada en el pago en función de los resultados puede crear incentivos perniciosos y recompensar, por ejemplo, a los gobiernos que presenten informes exagerados, un fenómeno que se ha podido comprobar también en el sector de la salud. Los programas bajo los auspicios de la Alianza GAVI comprenden una remuneración por cada niño vacunado por encima de un umbral establecido. Las investigaciones realizadas indican que en algunos países como Bangladesh, Indonesia y Malí, las estadísticas oficiales rebajan sistemáticamente el umbral y exageran la cobertura realizada.
- *Dejar de lado a los que obtienen malos resultados.* La ayuda en función de los resultados penaliza de hecho a los países que no alcanzan sus objetivos. Esto plantea la pregunta inmediata de saber qué hacer con dichos países, muchos de los cuales son probablemente los que más ayuda necesitan. ¿Habría que ignorarlos? ¿Habría que suponer que la perspectiva de un aumento de la ayuda les incitaría a cambiar de política?

Avanzar rápidamente hacia la educación para todos exige cambios de gran alcance en los incentivos financieros y de otro tipo, así como cambios en las normas de rendición de cuentas y de presentación de informes, con el objetivo de modificar el comportamiento institucional. Si se cumplen ciertas condiciones, el enfoque de la ayuda basada en el pago en función de los resultados podría utilizarse como complemento de incentivos más amplios basados en el rendimiento, pero debería aplicarse en el contexto de las políticas nacionales y no en el de una negociación desigual entre donantes y beneficiarios.

Fuentes: Birdsall y otros (2008); de Renzio y Woods (2007); Lockheed (2008); Lim y otros (2008).

distribución del poder político en las alianzas de ayuda. La eficacia de la ayuda requiere que en los países beneficiarios exista un marco de políticas nacionales propicio para la planificación. También requiere que los donantes cumplan su compromiso de suministrar una ayuda más previsible y que resistan a la tentación de ejercer un control excesivo sobre la ayuda, ya sea de forma directa (imponiendo condiciones) o indirecta (controlando la financiación). Proporcionar una asistencia para el desarrollo de modo que se consoliden las capacidades nacionales no sólo es más eficaz, sino que además constituye una vía para salir de la dependencia de la ayuda.

Ayuda a los países víctimas de conflictos

Los países de ingresos bajos afectados por conflictos plantean algunos de los problemas más difíciles con que tropiezan las alianzas de ayuda. Las personas que viven en esos países necesitan ayuda para reconstruir los medios de subsistencia y sus sistemas de educación y atención médica y sanitaria. Para los donantes, sin embargo, trabajar con esos países es una empresa ardua y a menudo peligrosa.

El análisis del papel que desempeña la ayuda a la educación en los Estados en conflicto no es tarea sencilla. Para empezar, no existen ni una definición ni una lista de esos Estados sobre las que haya un acuerdo unánime. Aun cuando se llegara a un consenso para establecer una lista, los países que figurasen en ella presentarían situaciones sumamente diversas. Por ejemplo, la situación de la región de Darfur (Sudán) no se asemeja a la que se da en la provincia de Helmand (Afganistán). Algunos prefieren utilizar la expresión más general de "Estados frágiles" para englobar a los países víctimas de conflictos y a los que tropiezan con problemas de gobernanza más amplios, pero esto no aporta más claridad porque casi todos los países de ingresos bajos son, de algún modo, frágiles.

Sin embargo, está ampliamente admitido que los conflictos han tenido repercusiones devastadoras de los sistemas de educación de muchos países pobres, afectando a millones de niños. Heridos o traumatizados tras un bombardeo en Gaza, hacinados en campos para personas desplazadas en Sri Lanka o reclutados como niños soldados en el norte de Uganda, los niños nunca salen indemnes de las consecuencias de un conflicto. Lo mismo sucede con los sistemas educativos. A menudo, los bandos combatientes destruyen escuelas y atacan a los docentes, y el sistema educativo se ve gravemente afectado cuando el conflicto provoca el desmoronamiento de la gobernanza.

Es difícil reparar una infancia rota por un conflicto. Sin embargo, la educación puede proporcionar a los niños y los jóvenes una protección, un espacio seguro y una esperanza para el futuro. Asimismo, la rehabilitación de los sistemas de educación en los países recién salidos de un conflicto puede desempeñar un papel esencial para sustentar la paz, rehacer vidas rotas y cimentar la estabilidad (Aguilar y Retamal, 2009). La experiencia en Sierra Leona muestra lo que se puede lograr, mientras que el fracaso en la reconstrucción del sistema educativo de la República Democrática del Congo ilustra el efecto corrosivo que tiene la lentitud de la reconstrucción social en los procesos de paz.

Los donantes de ayuda admiten en su mayoría que es importante prestar apoyo a la educación en los países en conflicto. No obstante, en lo que respecta a las políticas, se ven enfrentados a dilemas difíciles de resolver. Quieren que la ayuda sea eficaz y se centran, por lo tanto, en el cumplimiento de condiciones como la apropiación nacional, la estabilidad macroeconómica y la buena gobernanza. Ahora bien, son muy pocos los países recién salidos de un conflicto que pueden cumplir esas condiciones. Además, mantener el acceso a la educación en situaciones de emergencia humanitaria resulta extremadamente difícil. Todas estas consideraciones ayudan a explicar la inequidad, la volatilidad y la deficiente coordinación que caracterizan al suministro de ayuda a los países víctimas de conflictos. Sin embargo, no se logrará proveer una educación adecuada en estos países sin incrementar la ayuda.

Seguimiento de la ayuda a países víctimas de conflictos

En comparación con otros países, ¿cómo se las arreglan los países víctimas de conflictos para atraer la ayuda? Para responder a esta pregunta, el presente Informe se centra en 20 países pobres que reúnen los criterios establecidos para ser clasificados como víctimas de conflictos (Harbom y Wallensteen, 2009; Programa de Datos sobre Conflictos de Uppsala, 2009)¹⁶.

La diversidad de este grupo de países pone de manifiesto los problemas que se plantean para definir la noción de país víctima de un conflicto. El grupo comprende países como Liberia y Rwanda que han emprendido con éxito la aplicación de estrategias de recuperación posconflicto, países confrontados a conflictos localizados (Senegal y

La rehabilitación de los sistemas de educación en los países recién salidos de un conflicto puede desempeñar un papel esencial para sustentar la paz, rehacer vidas rotas y cimentar la estabilidad

16. Los países que se toman en consideración son aquellos donde los conflictos armados han provocado por lo menos 25 muertes en combate por año, durante un periodo de tres años como mínimo, entre 1999 y 2007, o más de 1.000 muertes en combate, en un año como mínimo, en ese mismo periodo. De esos países sólo se han tomado en consideración los catalogados en 2007 como países menos adelantados por las Naciones Unidas, o como países de ingresos bajos por el Banco Mundial.

Uganda) o mucho más amplios (Côte d'Ivoire), y países como Afganistán donde el proceso de reconstrucción se desarrolla en una situación de inestabilidad persistente.

Las repercusiones de los conflictos en el acceso a la educación son evidentes. Estos 20 países en su conjunto concentran a un tercio de los niños

del mundo sin escolarizar¹⁷. En muchos casos, los datos nacionales dificultan la determinación de todas las consecuencias de los conflictos. Por ejemplo, no se dispone de estimaciones fiables sobre la población sin escolarizar en el Darfur. En otros casos, los datos nacionales pueden ocultar la magnitud de los perjuicios causados a la educación por un conflicto. Así ocurre con Uganda, un país que ha hecho grandes progresos a nivel nacional en la universalización de la enseñanza primaria, pero en el que varios distritos del norte afectados por conflictos se han quedado rezagados.

Aunque la ayuda a los países pobres víctimas de conflictos va en aumento, después de haber partido de un nivel muy bajo, dista mucho de estar a la altura de las necesidades. En el periodo 2006-2007, se destinó a estos países casi un quinto del total de la ayuda a la educación y un cuarto de la ayuda a la educación básica (Gráfico 4.13). La insuficiencia de datos dificulta la evaluación precisa del volumen de ayuda necesario para la educación en estos países. Las estimaciones indicativas efectuadas para el presente Informe cifran el déficit de financiación para la educación básica en unos 7.000 millones de dólares, lo que representa el 41% del déficit total correspondiente a los países de ingresos bajos (EPDC y UNESCO, 2009). Esta cifra es muy superior a la suma de 1.200 millones de dólares en concepto de ayuda a la educación básica prometida a estos países en el periodo 2006-2007.

Dentro del grupo de países víctimas de conflictos, la ayuda se concentra sobre todo en Afganistán, Etiopía y Pakistán, que recibieron más de la mitad del total de la ayuda a la educación básica destinada a los países víctimas de conflictos en el periodo 2006-2007 (Gráfico 4.14)¹⁸. Las comparaciones entre los países de este grupo revelan asombrosas disparidades en el volumen de la ayuda otorgada. Afganistán recibió 19 dólares por niño en edad de cursar primaria, esto es, nueve veces más que la República Democrática del Congo que percibió dos dólares por niño (Gráfico 4.15). Rwanda recibió 20 dólares por niño y Burundi 13 (Recuadro 4.9). Con 4 dólares por niño, Liberia recibió menos de la mitad de la media del grupo en el periodo 2006-2007.

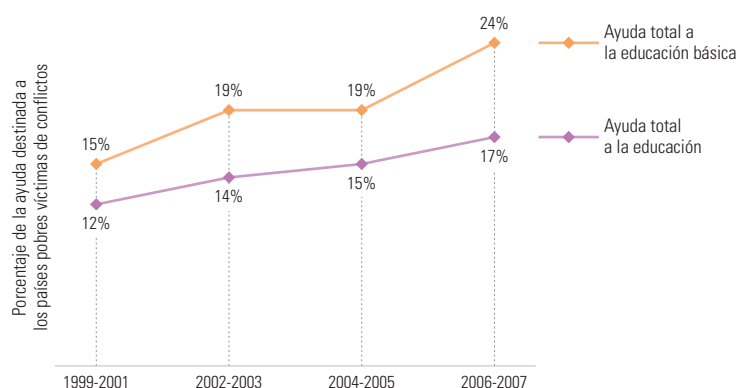
La estructura de la asignación de la ayuda no corresponde a lo que cabría esperar de una evaluación de las necesidades a nivel mundial.

17. Esto es, el 56% de los niños sin escolarizar en los países de ingresos bajos.

18. Los 20 países recibieron el 16% del total de la AOD en 2007, porcentaje similar al que les corresponde en la ayuda total a la educación. En este grupo, Afganistán, Etiopía y Pakistán son también los mayores beneficiarios de la AOD en general (véase CAD-OCDE, 2009e), lo que indica que la ayuda a la educación corresponde al esquema general de las prioridades de los donantes.

Gráfico 4.13: Los países pobres víctimas de conflictos reciben una proporción muy reducida de la ayuda a la educación

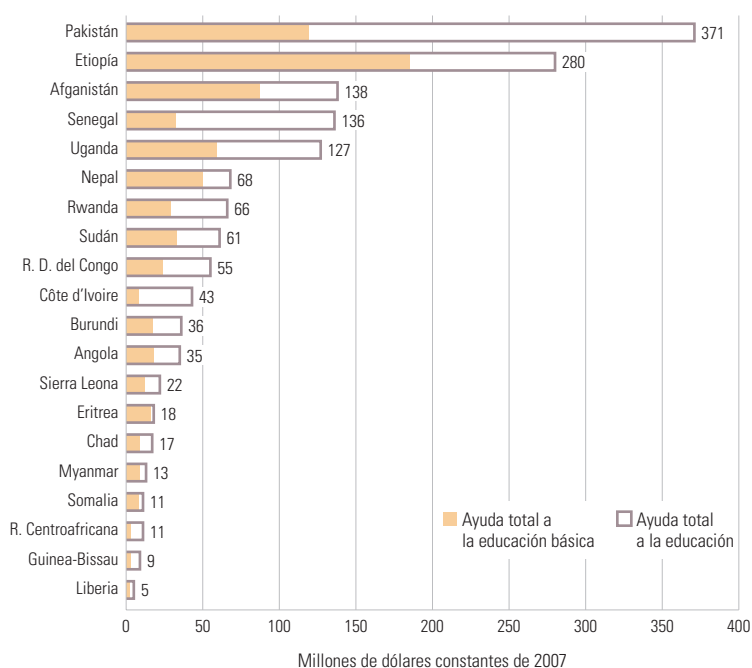
Porcentaje de la ayuda total a la educación y la educación básica (compromisos) asignado a los países pobres víctimas de conflictos (1999-2007)



Fuente: OCDE-CAD (2009d).

Gráfico 4.14: La distribución de la ayuda a los países pobres víctimas de conflictos es desigual

Total de los desembolsos de ayuda en beneficio de la educación y la educación básica en los países pobres víctimas de conflictos (promedio 2006-2007)



Fuente: OCDE-CAD (2009d).

Es posible que una de las razones estribe en el hecho de que las prioridades de la ayuda han resultado ser un elemento esencial del programa mundial en materia de seguridad. Un caso que muestra esto claramente es Afganistán, ya que recibe una gran cantidad de la ayuda general y, en particular, de la ayuda a la educación. Esto se debe en parte a que la rehabilitación del sistema educativo se reconoce como una exigencia fundamental del desarrollo humano, una condición para el logro de una mayor equidad entre los sexos y un elemento crucial para la reconstrucción del Estado. No obstante, también influye el hecho de que este país se perciba como una amenaza para la seguridad mundial.

La comparación entre Afganistán y la República Democrática del Congo ilustra la importancia de las prioridades de los donantes. En la República Democrática del Congo, las largas guerras civiles, fomentadas en algunas regiones por los Estados vecinos, han tenido consecuencias devastadoras para la educación. Los datos de las encuestas de hogares indican que más de cuatro millones de niños no van a la escuela (Ministerio de Planificación de la República Democrática del Congo y otros, 2008)¹⁹. Aunque este país pueda ser un factor de inestabilidad regional, los donantes no lo perciben como una amenaza para la seguridad mundial, contrariamente a lo que ocurre con Afganistán. Esto puede explicar por qué la República Democrática del Congo solamente figura entre los diez primeros beneficiarios de ayuda de un solo donante –Bélgica, la antigua potencia colonial–, mientras que Afganistán figuraba en 2007 entre los diez primeros beneficiarios de la ayuda a la educación básica de ocho donantes²⁰.

En Afganistán, la ayuda ha desempeñado un papel decisivo en la ampliación de la oferta de oportunidades de educación. No obstante, en su conjunto, las estructuras de la asignación de la ayuda plantean interrogantes sobre las prioridades de los donantes con respecto a los diferentes países destinatarios. En algunos casos se dan disparidades notorias de los volúmenes de ayuda entre países víctimas de conflictos de una misma región, como ocurre con Burundi y Rwanda (Recuadro 4.9).

De la ayuda humanitaria a la ayuda para el desarrollo: el eslabón perdido

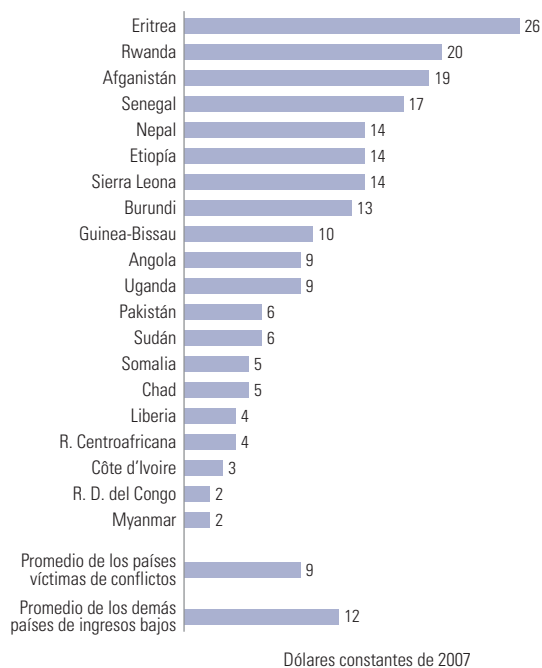
Graça Machel escribió en 1996 que “el apoyo al restablecimiento y a la continuidad de la educación debe ser una estrategia prioritaria para los donantes

19. Cálculos del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* basados en la tasa neta de asistencia extraída de la encuesta de demografía y de salud de 2007 sobre la República Democrática del Congo y de información demográfica procedente de la base de datos del IEU.

20. Australia, Canadá, Estados Unidos, Japón, Suecia, la AIF y la Comisión Europea.

Gráfico 4.15: El gasto por niño escolarizado en primaria es bajo en los países pobres víctimas de conflictos

Total de los desembolsos de ayuda destinados a la educación básica, por niño en edad de cursar primaria (promedio 2006-2007)



Nota: Sólo se han incluido los países de bajos ingresos con una población de más de 150.000 niños en edad de cursar primaria.
Fuente: OCDE-CAD (2009d).

y las ONG que trabajan en situaciones de conflicto y posconflicto” (Machel, 1996, pág. 47). Más de diez años después, la mayor parte de la ayuda destinada a los países víctimas de conflictos se sigue encauzando a través de proyectos a corto plazo carentes de coordinación, que no permiten sentar unas bases que sirvan para la reconstrucción de los sistemas educativos. Aunque es cierto que en las declaraciones políticas de los donantes se reconoce cada vez más la importancia de integrar la ayuda humanitaria a corto plazo en la reconstrucción social y económica a largo plazo, se ha avanzado poco hacia un marco de políticas más “unificado”.

La ayuda humanitaria engloba una amplia gama de actividades, pero los países víctimas de conflictos violentos son los beneficiarios principales. Aunque esa ayuda ha aumentado desde el periodo 1999–2000, la proporción que representa dentro del total de los compromisos de ayuda ha disminuido, pasando de un 9% en el periodo 1999–2000 a un 7% en el periodo 2006–2007 (CAD-OCDE, 2009d). Las estimaciones indican que en 2008 la educación sólo representaba el 2% del total de la ayuda humanitaria, o sea, una escasa suma de 237 millones de dólares (Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios de las Naciones Unidas, 2009).

Hoy en día, en la ayuda humanitaria predominan los programas de emergencia alimentaria, quedando relegados a un segundo plano los programas de ayuda a largo plazo para la agricultura, la educación y la salud

La magnitud del genocidio en Rwanda y el fracaso de la comunidad internacional para impedirlo influyeron en la firme respuesta posterior en materia de ayuda

Recuadro 4.9: Respuestas diferentes de los donantes a los sistemas educativos de Burundi y Rwanda

A Burundi y Rwanda se les suele denominar en francés *les faux jumeaux* (los gemelos diferentes). Estos dos países han sufrido conflictos igualmente devastadores que han dejado una profunda huella en sus sistemas educativos. Un ámbito en el que difieren es en el apoyo que han recibido por parte de los donantes para la reconstrucción de esos sistemas.

Los tres meses de genocidio en Rwanda en 1994 se cobraron 800.000 vidas y dejaron tres millones de desplazados, muchos de los cuales se refugiaron en los países vecinos. Alrededor del 80% de los niños ruandeses perdieron a alguno de los miembros más próximos de su familia y el 90% de ellos vieron cadáveres. En Burundi, el conflicto fue más largo. Entre 1993 y 2005, de una población de 6 millones, 300.000 personas perdieron la vida y 1,6 millones tuvieron que huir de sus hogares.

Ambos países salieron del conflicto con sus sistemas educativos hechos añicos. Cuando el nuevo gobierno llegó al poder en Rwanda en julio de 1994, el Ministerio de Educación no disponía de recursos financieros, ni de equipamientos o suministros, y sólo contaba con personal limitado. En Burundi, el conflicto duró casi diez años y debilitó gravemente la planificación y la financiación en el sector escolar. Al llegar al año 2000, de la población en edad de escolarización sólo el 40% iba a la escuela, según los datos de las encuestas de hogares. En un contexto caracterizado por un gran número de niños traumatizados, un amargo legado de desconfianza,

una escasez de docentes y un gran déficit financiero, ambos países necesitaban urgentemente un firme apoyo de los donantes y un aumento de la ayuda.

La respuesta de los donantes fue desigual. En 2006-2007, Rwanda recibió 20 dólares por niño en edad de cursar primaria. En cambio, Burundi solamente recibió 13 dólares, pese a que va a la zaga de Rwanda en el camino hacia la educación primaria universal, con el triple de niños sin escolarizar.

Resulta difícil ver qué relación guardan semejantes disparidades financieras con una evaluación independiente de las necesidades, la gobernanza y las capacidades. Está claro que se han tomado en cuenta otros factores a la hora de asignar la ayuda. La magnitud del genocidio en Rwanda y el fracaso de la comunidad internacional para impedirlo influyeron, con toda razón, en la firme respuesta posterior en materia de ayuda. La presión de la opinión pública para que los donantes actuaran aumentó con la cobertura del genocidio en los medios de información visuales. Aparte de los motivos humanitarios, muchos donantes consideran que Rwanda tiene en la región de los Grandes Lagos un papel estratégico más importante que el de Burundi. La comparación no pretende cuestionar el volumen de la ayuda prestada a Rwanda, que ha logrado un avance extraordinario, sino plantearse por qué los donantes no han apoyado la reconstrucción en Burundi con mayor firmeza.

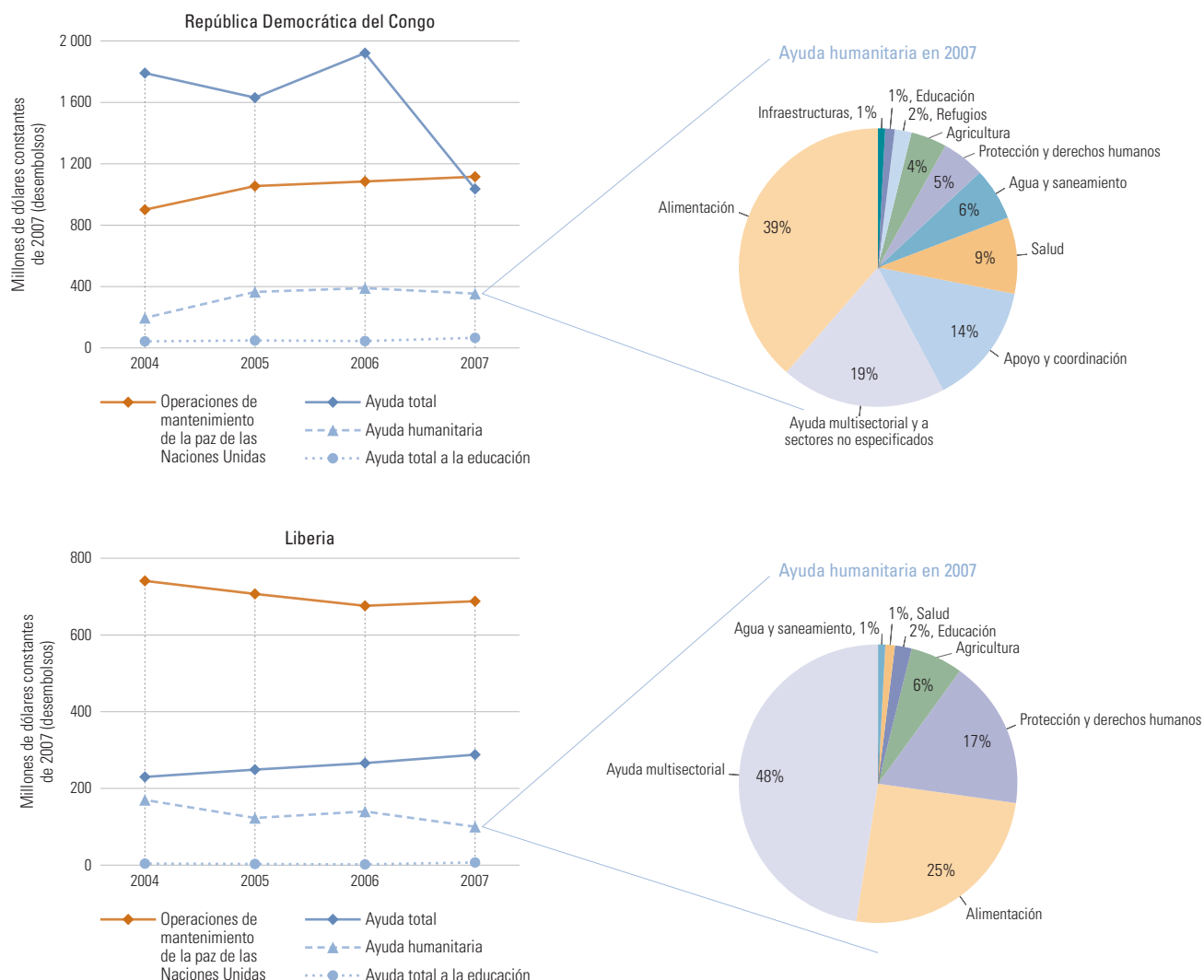
Fuente: Obura y Bird (2009).

En muchos países víctimas de conflictos, los gastos destinados a operaciones de seguridad y ayuda de emergencia predominan masivamente en el apoyo prestado por los donantes, relegando a un puesto muy secundario al desarrollo a largo plazo en general, y a la educación en particular. En Liberia, por ejemplo, el costo de las operaciones de mantenimiento de la paz de las Naciones Unidas ha representado sistemáticamente más del doble del total de los flujos de ayuda desde 2004. En el periodo 2004-2007 sólo se asignó a la educación el 2% del total de la ayuda. En esa etapa posterior al conflicto, la ayuda humanitaria siguió desempeñando un papel importante (CAD-OCDE, 2009d), pero no contribuyó a disminuir el déficit de ayuda a la educación, ya que esta sólo representó el 2% de la ayuda humanitaria y un porcentaje idéntico de la asistencia para el desarrollo. Esto indica que aún no se están adoptando enfoques a más largo plazo y más duraderos para apoyar el suministro de servicios básicos (Gráfico 4.16).

Otro ejemplo es el de la República Democrática del Congo. Durante los cinco años posteriores a la firma del acuerdo de paz de 2003, la ayuda al desarrollo fue, en teoría, superior a los gastos de mantenimiento de la paz de las Naciones Unidas. Sin embargo, esto se debió en gran medida a que, en aplicación de un convenio firmado justo después del acuerdo de paz, los acreedores cancelaron una gran parte de la deuda del país, lo cual se contabiliza como ayuda, aunque no se traduzca en un flujo económico real. La ayuda humanitaria ha representado una proporción significativa de la ayuda efectiva de los donantes, lo que refleja las dificultades del contexto en el que éstos tienen que actuar. El acuerdo de paz de 2003 se rompió muy poco después, al igual de lo ocurrido con los acuerdos posteriores. Hoy en día, en la ayuda humanitaria predominan los programas de emergencia alimentaria, quedando relegados a un segundo plano los programas de ayuda a largo plazo para la agricultura, la educación y la salud. En 2007, las intervenciones en la educación en la República

Gráfico 4.16: Mantenimiento de la paz y reconstrucción en la República Democrática del Congo y Liberia*

Gasto de las Naciones Unidas en operaciones de mantenimiento de la paz, desembolsos de ayuda humanitaria y ayuda al desarrollo en la República Democrática del Congo y Liberia (2004-2007)



Notas: Los datos del Departamento de Operaciones de Mantenimiento de la Paz de las Naciones Unidas (DOMP) se utilizan como indicador de aproximación del gasto relacionado con la paz y la seguridad. Los datos indican las misiones de mantenimiento de la paz realizadas bajo el mando del DOMP y el volumen del apoyo financiero a las mismas que proporcionan los Estados Miembros de las Naciones Unidas (véase OCDE-CAD, 2009e).

* El desglose sectorial de la ayuda se ha tomado del Servicio de Seguimiento Financiero de la Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios de las Naciones Unidas. A diferencia de lo que ocurre en el CAD de la OCDE, los informes notificados a la Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios de las Naciones Unidas tienen un carácter voluntario y, por lo tanto, es probable que sus datos estén subestimados. En el caso de algunos países (en particular, Liberia, que figura en el presente Gráfico), la ayuda multiseccional puede representar una parte considerable de la ayuda humanitaria. En Liberia, esta ayuda se destina principalmente a propiciar el retorno y la integración de los refugiados a raíz de la mejora de la situación política y de las condiciones de seguridad (Naciones Unidas, 2007b).

Fuentes: OCDE-CAD (2009d); Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios de las Naciones Unidas (2009).

Democrática del Congo recibieron una ayuda de 5 millones de dólares, una suma que representa tan sólo el 1% de la ayuda humanitaria y que dista mucho de alcanzar el monto de 27 millones de dólares que se estimaba mínimo para la educación en el plan de acción humanitaria de ese mismo año (Naciones Unidas, 2007a).

La experiencia en la República Democrática del Congo ilustra tanto la relativa negligencia con que se trata la cuestión de la reconstrucción social en la ayuda humanitaria, como los problemas complejos

que se plantean a los donantes. Aunque la alimentación y la nutrición son prioridades evidentes en la ayuda de emergencia, es muy posible que el hecho de no haber logrado crear una estrategia viable y una financiación adecuada para la reconstrucción de la educación haya influido en factores más amplios que, a su vez, han desestabilizado los sucesivos acuerdos de paz.

En cierto sentido, los perfiles de financiación de la ayuda a la República Democrática del Congo y Liberia reflejan una serie de imperativos ineludibles

Solamente 10 de los 23 miembros del CAD-OCDE han contraído un compromiso político para apoyar a la educación en los países frágiles y víctimas de conflictos

relacionados con la reconstrucción. El problema no reside en que la comunidad internacional invierta demasiado en seguridad y en paliar el hambre, sino en que se invierte insuficientemente en otras áreas que no son menos importantes para la reconstrucción posterior a un conflicto.

La paz, la estabilidad política, el acceso a los servicios básicos y la recuperación económica no se pueden considerar de forma aislada. En una situación de posconflicto, el fracaso en cualquiera de estos ámbitos puede provocar un desmoronamiento en los demás. Cuando los acuerdos de paz acaban con la violencia sin lograr la rehabilitación del sistema educativo, las esperanzas y perspectivas frustradas de los padres pueden alimentar tensiones sociales y desconfianza en el gobierno. Distribuir alimentos para combatir el hambre sin reconstruir las infraestructuras económicas y los sistemas productivos que la población necesita para contar con medios de subsistencia más seguros, puede minar la perspectiva de una recuperación duradera. En definitiva, la seguridad en su sentido más lato supone algo más que la ausencia de violencia y hambre. Consiste en ampliar las oportunidades ofrecidas a las personas y en infundir confianza en el futuro.

Trabajar con eficacia en los Estados víctimas de conflictos

No existe ningún modelo preconfigurado para trabajar en los Estados afectados por un conflicto. En algunos casos, los procesos de paz ofrecen la oportunidad de trabajar con gobiernos que se han comprometido a obrar en pro de la reconstrucción. En otros casos, los donantes trabajan durante el conflicto, con el riesgo de que se les acuse de apoyar a una de las partes contendientes, un riesgo que ha tenido como consecuencia un incremento de la violencia contra los trabajadores de las organizaciones de ayuda humanitaria. En otros casos, por último, el hecho de que un gobierno no quiera participar en el proceso de paz o de reconstrucción puede conducir a que las organizaciones no gubernamentales sean el único interlocutor de los organismos de ayuda. Aunque los problemas sean a veces sobrecogedores, siempre hay posibilidades de hacer algo.

El potencial de compromiso depende, en parte, de las prácticas de gobernanza de los donantes. Por ejemplo, las normas estrictas en materia de elaboración de informes pueden sobrepasar las capacidades de muchos Estados afectados por conflictos. Del mismo modo, puede ser limitado el margen de maniobra disponible para apoyar la apropiación por parte de los países y utilizar los sistemas públicos nacionales de gestión financiera,

dos elementos clave del programa de París de 2005 sobre la eficacia de la ayuda. Los donantes han adoptado principios que sirven de guía para su labor en Estados frágiles y víctimas de conflictos²¹, pero no está clara su alineación con los principios del programa de París, ni tampoco está claro cómo se pueden plasmar en actos concretos (Oxford Policy Management e IDL Group, 2008).

Uno de los principios que rigen el compromiso internacional en los Estados frágiles hace hincapié en que no sólo es importante actuar con rapidez, sino también mantener la ayuda por un tiempo suficientemente largo para tenga posibilidades de éxito (CAD-OCDE, 2007). Una de las razones de que esto no ocurra a menudo es que se considera que los países recién salidos de un conflicto carecen de sistemas de gobernanza capaces de absorber un gran volumen de ayuda. Esto puede ser cierto inmediatamente después del conflicto, cuando la seguridad y la restauración de la gobernanza más elemental constituyen la prioridad inmediata. No obstante, una vez que la paz se ha afianzado, existe a menudo la posibilidad de aumentar la ayuda (Collier y Hoeffler, 2002).

En el pasado, los donantes solían con demasiada frecuencia recortar la ayuda a los países recién salidos de un conflicto en los que la inestabilidad política persistía dos o tres años después de un acuerdo de paz. El resultado era que la ayuda disminuía en el momento en que las preocupaciones públicas empezaban a dar más prioridad a los servicios básicos que a la seguridad, y cuando los gobiernos habían empezado a reforzar su capacidad de utilizar la ayuda de manera más eficaz (Weinstein y otros, 2004). Hay otras soluciones. En 2002, el Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido se percató de que la incertidumbre sobre los futuros flujos de ayuda podía comprometer los esfuerzos realizados para aplicar el acuerdo de paz en Sierra Leona, y se comprometió a apoyar al gobierno de este país durante 10 años. Posteriormente, se adoptaron soluciones de este tipo para Afganistán, Etiopía y Rwanda (DFID, 2005).

Para aprovechar las posibilidades de reconstrucción, es preciso adoptar políticas flexibles y determinarse con gran resolución a trabajar en los países víctimas de conflictos. Algunos donantes están integrando en sus políticas enfoques para proporcionar educación en situaciones de conflicto y emergencia (Brannelly y otros, 2009). No obstante, solamente 10 de los 23 miembros del CAD-OCDE han contraído un

21. A saber, los "Principios y Buenas Prácticas en la Donación Humanitaria" (2003) y los "Principios para el compromiso internacional en Estados frágiles y en situaciones de fragilidad" (2007). Este último documento comprende un principio que destaca la importancia de alinearse con las prioridades locales en diferentes contextos.

Recuadro 4.10: Fondos fiduciarios de múltiples donantes: un enfoque prometedor con resultados desiguales

Los fondos fiduciarios que reúnen los recursos proporcionados por varios donantes suelen ser gestionados por el Banco Mundial o un organismo de las Naciones Unidas. Una evaluación reciente de dichos fondos los define como el mejor mecanismo de financiación después de una crisis. Es uno de los mecanismos más importantes de coordinación, armonización y alineamiento con que cuentan los donantes.

En el complejo entorno que surge tras un conflicto, los fondos fiduciarios de múltiples donantes ofrecen varias ventajas a los que desean aportar ayuda. En primer lugar, dispersan el riesgo fiduciario y reducen los costos iniciales de los programas y de la ayuda. En lo que respecta a los beneficiarios de la asistencia, estos mecanismos pueden reducir los costos de transacción y permitir un suministro rápido del apoyo necesario en caso de urgencia. La experiencia de Liberia demuestra que los fondos se pueden desembolsar rápidamente para respaldar la reconstrucción del sistema educativo (véase el Recuadro 4.15). Del mismo modo, el Fondo Fiduciario para la Reconstrucción de Afganistán ha contribuido a costear los salarios de los docentes suplementarios que ha sido necesario contratar para hacer frente al aumento del número de niños escolarizados a partir de 2002.

Ahora bien, no todos los fondos fiduciarios de múltiples donantes han surtido efecto. Esto es lo que ha ocurrido con un fondo gestionado por el Banco Mundial en el sur de Sudán, que cubre el 12% de la financiación proporcionada por los donantes para la educación. Los desembolsos han sido lentos. Esto se debe, en parte, a la endeble capacidad del nuevo Ministerio de Educación, pero también se ha sabido que la estricta aplicación de las normas de contratación pública del Banco Mundial ha dificultado el desembolso rápido.

Los fondos fiduciarios de múltiples donantes ofrecen un potencial considerable para aumentar el apoyo a los países afectados por conflictos. Los recursos que actualmente se destinan a esos fondos suelen ser una pequeña fracción del total de la ayuda proporcionada a países en conflicto, ya que algunos donantes siguen prestando ayuda mediante proyectos separados o asignándola directamente a grupos no gubernamentales. Esto diluye los beneficios que podría aportar la agrupación de los recursos, al cargar a los gobiernos beneficiarios con los costos de transacción suplementarios.

Fuentes: Scanteam (2007); Brannelly y otros (2009); Greeley (2007); Echessa (2009).

En Guatemala, los fondos suministrados por Noruega y canalizados por conducto de la campaña “Reescribamos el Futuro” de Save the Children permitieron a 60.000 niños beneficiarse de la mejora de la calidad de la enseñanza

compromiso político para apoyar a la educación en los países frágiles y víctimas de conflictos²², y sólo cinco de ellos han incluido la educación en sus políticas de emergencia (Save the Children, 2009b)²³.

Los riesgos que conlleva trabajar en situaciones de conflicto y posconflicto pueden generar costos de transacción elevados en medidas como la evaluación de la seguridad, el contacto con interlocutores gubernamentales y no gubernamentales, y la concepción de sistemas funcionales de elaboración de informes y evaluación. Muchos donantes han adoptado estrategias innovadoras para disminuir los riesgos y los costos de transacción, adaptadas a cada contexto²⁴. Uno de los enfoques posibles consiste en invertir en fondos comunes administrados por otro donante que esté sólidamente establecido en el país beneficiario (Recuadro 4.10). Los Países Bajos se compromie-

tieron a financiar hasta 2010 con una suma de 231 millones de dólares²⁵ –esto es, un 15% de su ayuda directa a la educación en 2006– un programa conjunto con el UNICEF que tenía por objeto apoyar a los sistemas educativos de países en conflicto y situación de emergencia. Noruega ha reducido su ayuda bilateral a la educación en Afganistán y ha incrementado la que proporciona por conducto del Fondo Fiduciario para la Reconstrucción de Afganistán, financiado por múltiples donantes y administrado por el Banco Mundial (Brannelly y otros, 2009; Save the Children, 2009b).

A continuación se exponen otros enfoques innovadores del suministro de ayuda a los países víctimas de conflictos:

- En Guatemala, los acuerdos de paz de 1996 comprendían un compromiso en favor de un apoyo al desarrollo de la educación indígena. Con la ayuda de fondos suministrados por Noruega y canalizados por conducto de la campaña “Reescribamos el Futuro” de la organización Save the Children, 60.000 niños se beneficiaron de la mejora de la calidad de la enseñanza, en la que desempeñaron un papel importante la contratación y formación de maestros bilingües y la elaboración de currículos (Save the Children, 2009b).

22. Australia, Canadá, Dinamarca, España, Estados Unidos, Irlanda, Noruega, Países Bajos, Reino Unido y la Comisión Europea. El Banco Mundial, que participa en el CAD-OCDE en calidad de observador, también cuenta con una política sobre el apoyo a la educación en países víctimas de conflictos.

23. Canadá, Dinamarca, Japón, Noruega y Suecia.

24. El primer principio relativo al compromiso internacional en Estados frágiles es tomar el contexto como punto de partida, reconociendo que la capacidad, la voluntad política y la legitimidad difieren, por ejemplo, en función de que un país esté sufriendo un conflicto prolongado, o de que acabe de salir de un conflicto.

25. En dólares de 2007.

Uno de los problemas de la estructura de la ayuda a escala mundial es la carencia de un marco multilateral para la educación, único y común, a través del cual los donantes puedan canalizar recursos hacia los países víctimas de conflictos

- En 2004, la ejecución de un programa de educación básica en Nepal –centrado en la enseñanza preescolar, primaria y de adultos– mostró que los donantes y el gobierno podían trabajar juntos, incluso en un contexto de conflicto armado grave. En este caso, Dinamarca, Finlandia, Noruega, el Reino Unido y el Banco Mundial crearon un fondo común. Algunos datos indican que se consiguieron progresos en el aprovechamiento escolar, a pesar del conflicto (Berry, 2007).
- Desde principios de los años noventa, la Comisión Europea ha respaldado la educación en Somalia por intermedio de organizaciones internacionales no gubernamentales, centrándose en la educación básica, la formación de docentes y la formación profesional o la adquisición de competencias para la vida diaria, destinadas a jóvenes desfavorecidos (Brannelly y otros, 2009). La ayuda se siguió proporcionando en los períodos de intenso conflicto y cuando el gobierno dejó de funcionar.
- La educación en el norte de Uganda se ha visto seriamente entorpecida por un conflicto violento, en el que escuelas y maestros han sido el blanco de los ataques del Ejército de Resistencia del Señor. La ayuda procedente de los Países Bajos ha contribuido a financiar un programa de becas el norte del país para los ex combatientes de esta organización armada, así como otros programas para ayudar a niños y jóvenes a recuperar el tiempo de escolarización perdido (Save the Children, 2009b).

Otro ejemplo es el de Canadá, que ha aumentado en proporciones espectaculares su presupuesto de ayuda a la educación, así como su apoyo a los países víctimas de conflictos. El Organismo Canadiense de Desarrollo Internacional (CIDA) ha mostrado una gran flexibilidad, tratando de alinear la financiación de la ayuda económica con una política nacional de compromiso en favor de la reconstrucción de los sistemas educativos. En Afganistán y Sudán, ha asignado recursos a fondos fiduciarios de múltiples donantes y a organizaciones no gubernamentales.

En los Territorios Autónomos Palestinos, el CIDA se centra sobre todo en proporcionar espacios seguros para la enseñanza y apoyo institucional al Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente (OOPS), en lugar entregar directamente fondos a las autoridades palestinas.

En Sierra Leona, un país donde Canadá no tiene ningún programa de ayuda importante, la ayuda para reintegrar a los niños soldados a la vida civil fue distribuido por intermedio de organizaciones no gubernamentales (Mundy, 2009).

La ayuda a los países víctimas de conflictos no se limita al desarrollo en un sentido restringido, sino que, en muchos de esos países, los gobiernos donantes llevan a cabo operaciones militares y de seguridad de gran envergadura, así como una acción diplomática y actividades encaminadas a la reconstrucción de los sistemas básicos de gobernanza. La superposición de todas esas funciones comporta tanto amenazas como oportunidades para una ayuda eficaz. Las amenazas surgen del riesgo de que la ayuda se utilice, o se perciba por parte de la población de los países beneficiarios, como un componente de una estrategia militar de más vasto alcance. No obstante, la integración de la ayuda en un marco de políticas más amplio puede crear oportunidades para suministrarla con más eficacia.

Algunos donantes están tratando de organizar sus programas de ayuda en los países víctimas de conflictos en función de un marco de “gobierno integrado” que agrupa el desarrollo, la defensa y la diplomacia (OECD, 2006c)²⁶. Por ejemplo, en la República Democrática de Congo, el Reino Unido ha respaldado programas de mediación para contribuir a la restauración de las infraestructuras económicas en el marco de un dispositivo conjunto de financiación, en el que participa el fondo de prevención de conflictos del ministerio de defensa (DFID, 2009b). Otro ejemplo que ilustra la difícil relación entre el sector del desarrollo y el de la seguridad es el de Afganistán, donde Canadá está llevando a cabo un programa educativo en una provincia caracterizada por una gran inseguridad (Recuadro 4.11).

Los enfoques multilaterales eficaces pueden desempeñar un papel vital en el apoyo a los países víctimas de conflictos. Estos mecanismos permiten a los donantes bilaterales mancomunar los recursos y los riesgos, y les evita crear sus propios sistemas de suministro de ayuda. Uno de los problemas de la estructura de la ayuda a escala mundial es la carencia de un marco multilateral para la educación, único y común, a través del cual los donantes puedan canalizar recursos hacia los países víctimas de conflictos. Las expectativas de que la IVR solventara esta laguna no se han cumplido. Este asunto se trata más en profundidad en la sección final.

26. El enfoque de “gobierno integrado” guarda relación con uno de los principios del compromiso internacional en los Estados frágiles, que reconoce el vínculo existente entre la seguridad política y los objetivos del desarrollo.

Recuadro 4.11: El enfoque canadiense de “gobierno integrado” en Afganistán

El modelo del “gobierno integrado” que Canadá ha adoptado en Afganistán consiste en un intento de unificar la diplomacia, la defensa y el desarrollo en un marco político único. ¿Qué significa esto en la práctica?

Varios ministerios canadienses se ha reunido para crear fondos comunes, como el Fondo Mundial para la Paz y la Seguridad, a fin de apoyar programas de “gobierno integrado” no sólo en Afganistán, sino también en Haití, Iraq, Sudán y los Territorios Autónomos Palestinos. Los fondos son una fuente de financiación integrada que abarca desde la formación de la policía hasta la ayuda alimentaria de emergencia o la educación. Uno de los objetivos es colmar la brecha entre la ayuda humanitaria a corto plazo y la asistencia al desarrollo a largo plazo.

La experiencia en Afganistán ha influido mucho a la hora de configurar la elaboración de este enfoque. La educación ha sido el punto focal. En 2006 y 2007 Canadá proporcionó, por término medio, 168 millones de dólares de ayuda bilateral a Afganistán. Aproximadamente el 13% se destinó a la educación básica, lo que hizo de este país uno de los donantes más importantes para el sector de la educación del Afganistán.

Los enfoques que se han adoptado en materia de educación se han configurado gracias a una compleja interacción entre los comandantes de las fuerzas de seguridad canadienses y los expertos

en desarrollo. En 2007, las fuerzas canadienses se desplegaron de nuevo en la provincia de Kandahar. Los mandos identificaron la educación como una de las preocupaciones prioritarias y solicitaron que se centrara la acción en las escuelas, los docentes y los libros de texto. A medida que aumentaba la participación del Organismo Canadiense de Desarrollo Internacional (CIDA), se negociaron directrices más claras sobre la interacción entre la sociedad civil y las fuerzas militares en el sector educativo para que se viese que era el Ministerio de Educación, y no Canadá, quien prestaba los servicios educativos. Las fuerzas canadienses respaldan las actividades del CIDA proporcionando guardaespaldas, evaluando las necesidades en infraestructuras –por ejemplo, los muros de protección de las escuelas– planificando su construcción y proporcionando información sobre la seguridad local.

Los que critican este enfoque aducen que vincular lo militar a lo humanitario es incompatible con las prioridades de la reducción de la pobreza. Cuestionan el hecho de que Canadá concentre sus recursos en Kandahar, en lugar de ofrecer un apoyo más amplio a escala nacional y se preguntan si no se están confundiendo las responsabilidades de los civiles con las de los militares. No obstante, la experiencia de Canadá ofrece lecciones en materia de apoyo a la educación en contextos de conflicto en los que los donantes pueden negarse a trabajar por temor a los elevados riesgos que entrañan.

Fuentes: CCIC (2009a, 2009b); Simpson y Tomlinson (2006); Mundy (2009).

Los objetivos internacionales de desarrollo en materia de educación no se alcanzarán sin una intensificación de los esfuerzos en la ayuda a los Estados víctimas de conflictos

Conclusión

Los objetivos internacionales de desarrollo en materia de educación no se alcanzarán sin una intensificación de los esfuerzos en la ayuda a los Estados víctimas de conflictos. Una gran proporción de la población infantil sin escolarizar vive en esos Estados. La rehabilitación de sus sistemas educativos se ve frenada por una financiación inadecuada, una capacidad técnica insuficiente y una escasez crónica de docentes. Son sobra-

damente conocidas las dificultades con que se tropieza para proporcionar apoyo a las poblaciones de estos países. Sin embargo, se están desaprovechando oportunidades de reconstruir los sistemas educativos, porque se siguen prácticas de gestión de la ayuda excesivamente rígidas y no se ha conseguido concebir un instrumento multilateral eficaz para apoyar a los países víctimas de conflictos. □

Reformar la Iniciativa Vía Rápida

Cuando se inició la IVR en 2002, el entonces presidente del Banco Mundial, Jim Wolfensohn, la acogió como un “primer paso histórico para abrir a los países en desarrollo una vía acelerada hacia la educación susceptible de transformar sus perspectivas sociales y económicas” (Banco Mundial, 2002a). La IVR fue percibida por muchos como un catalizador para progresar con mayor rapidez hacia la consecución de la Educación para Todos. A pesar de algunos logros efectivos, es evidente que la IVR no ha puesto a los países en desarrollo más pobres en “una vía acelerada hacia la educación”. Su balance global se caracteriza por una insuficiencia continua de resultados, por lo que su reforma se impone como prioridad urgente.

La decepción que ha suscitado la IVR es tanto más considerable cuanto que sus logros han distado mucho de estar a la altura de sus ambiciones. En sus comienzos, se consideró que la Iniciativa encarnaba un nuevo tipo de pacto mundial entre los países en desarrollo y los donantes para alcanzar los objetivos internacionales del desarrollo. Se esperaba que los países en desarrollo pusieran en marcha planes fiables para acelerar el progreso de la educación, y que los donantes respaldaran la intensificación de los esfuerzos nacionales con una ayuda más cuantiosa, eficaz y previsible. Han transcurrido más siete años y la credibilidad de la Iniciativa ha caído hasta alcanzar un mínimo sin precedentes, debido a sus pobres resultados en la entrega de ayuda.

Ha llegado el momento de que los países en desarrollo, los donantes y las organizaciones no gubernamentales hagan una nueva evaluación de la IVR. Se ha previsto realizar una evaluación independiente para determinar cuál es la eficacia de la IVR y formular propuestas de reforma²⁷.

Varios donantes están presionando para que se adopte un mecanismo de reposición de fondos más previsible, que comprenda un compromiso inicial de 1.200 millones de dólares. Entre tanto, el gobierno de los Estados Unidos ha anunciado su intención de crear un nuevo fondo mundial para la educación, aunque aún no están claros los pormenores de esta iniciativa. Este contexto ofrece una oportunidad para reformar a fondo la IVR.

Es vital aprovechar esta oportunidad para avanzar hacia la Educación para Todos. La IVR no está funcionando, pero una iniciativa dinámica de ayuda multilateral podría imprimir de nuevo un impulso fuerte hacia el logro de los objetivos de Dakar

establecidos el año 2000, apoyar decisivamente a los países que no van por buen camino para alcanzar las metas de la EPT, y movilizar recursos en beneficio de los grupos marginados. Para liberar ese potencial se requerirá un fuerte liderazgo político y una mayor claridad, especialmente en lo referente al papel de la IVR en la movilización y la distribución de la financiación adicional que hace falta para alcanzar los objetivos.

Esta sección presenta una evaluación crítica de la Iniciativa Vía Rápida, exponiendo los problemas que atañen a la gobernanza, la financiación y la cobertura geográfica. La envergadura de estos problemas hace patente que no se puede continuar como hasta ahora. Para decirlo sin ambages, la IVR en su forma actual es indefendible. No obstante, suprimir el marco actual y crear un nuevo proyecto multilateral a partir de cero no es la solución. El mundo necesita un marco multilateral ambicioso para acelerar el progreso hacia los objetivos de 2015, para lo cual una reforma de la IVR es la opción más viable. Algunos de los mensajes clave de esta sección son los siguientes:

- *La IVR no ha logrado movilizar ni suministrar financiación a la escala requerida.* La Iniciativa ha suministrado un volumen de ayuda insuficiente y ha generado demasiados costos de transacción. En un principio, se creyó que la IVR iba a estimular indirectamente la aportación de recursos por medio de un “efecto de aprobación”, pues se esperaba que al dar su visto bueno a los donantes la ayuda aumentaría. El Fondo Catalítico se creó más tarde para proporcionar apoyo directo. Sin embargo, no existen datos concluyentes que demuestren que los países respaldados por la IVR hayan registrado un incremento de la ayuda bilateral. Entre tanto, el Fondo Catalítico ha sufrido las consecuencias de un apoyo insuficiente e irregular de los donantes y de un gran desfase entre los compromisos y los desembolsos.

- *La IVR ha dejado intacto un enfoque defectuoso de la evaluación de los déficits de financiación.* Para alcanzar los objetivos de la IVR, será preciso un incremento considerable de la financiación de la ayuda. Según las estimaciones de este Informe, se necesita movilizar cada año 16.000 millones de dólares adicionales hasta 2015. La IVR no ha creado ningún instrumento para poder afrontar un reto de esta envergadura. Los planes nacionales no reflejan lo que los países necesitan, sino lo que los donantes estiman poder dar. Tampoco tienen en cuenta los costos adicionales que conlleva el llevar la educación a los grupos marginados. En la financiación de la ayuda a la educación siguen predominando un enfoque a

A pesar de algunos logros efectivos, es evidente que la IVR no ha puesto a los países en desarrollo más pobres en “una vía acelerada hacia la educación”

27. La evaluación abarca el período 2002-2008. Se prevé la publicación del informe hacia finales de 2009. Para el presente Informe, se han consultado los documentos de trabajo y el proyecto de informe preliminar, que ya estaban disponibles en el momento de redactar esta sección.

corto plazo (con períodos de compromiso que suelen ser de uno a tres años), la falta de previsibilidad y el limitado apoyo a los sueldos de los docentes.

- *En algunos casos, la IVR ha socavado los esfuerzos por mejorar la eficacia de la ayuda y aplicar el programa de París.* Para tener acceso al apoyo del Fondo Catalítico, los países deben cumplir las normas de la Asociación Internacional de Fomento (AIF) del Banco Mundial que rigen la entrega de fondos. A menudo, se ha considerado que los sistemas nacionales de presentación de informes y contratación pública no cumplen los requisitos, incluso cuando los donantes bilaterales los utilizan en el marco de programas armonizados. De esto se deriva una tensión persistente entre las prácticas de la IVR y los principios en que se fundamenta el programa de París.
- *La IVR se presenta como una alianza de ayuda, pero sus procedimientos de gobernanza son los de un "club de donantes".* Los países en desarrollo están insuficientemente representados a todos los niveles en la alianza de la IVR. Los dispositivos de gobernanza adolecen de un desequilibrio particularmente acusado en los niveles más altos, donde se toman las decisiones sobre la asignación de los fondos. Además, los procedimientos de toma de decisiones de la IVR son a menudo arbitrarios y opacos. Es preciso fijar nuevas normas de gobernanza para dar más peso a los países en desarrollo y aumentar la transparencia en la toma de decisiones. La IVR debe reconstituirse como una entidad que funcione de forma autónoma con respecto al Banco Mundial, y que cuente con una secretaría más importante y más independiente.
- *Los países víctimas de conflictos no han recibido apoyo suficiente en el marco de la IVR.* La Iniciativa podría representar una opción de ayuda viable para los países en situación de conflicto, ya que ofrece un marco multilateral que puede contribuir a la reducción de los riesgos y de los costos de transacción. No obstante, la IVR no ha respondido a las necesidades de estos países. El marco tiende a recompensar a los países capaces de alcanzar un nivel excelente en materia de planificación, lo que excluye a muchos países víctimas de conflictos. El fracaso de la comunidad de donantes en la creación de un modelo más flexible y pertinente ha comprometido seriamente las perspectivas de educación de algunos de los niños más vulnerables del mundo. Hacer extensiva la IVR a los países afectados por conflictos es una de las prioridades más urgentes de la reforma.

- *Las iniciativas multilaterales del sector de la salud pública ofrecen lecciones útiles para la reforma de la IVR.* Las iniciativas mundiales en favor de la salud han desempeñado un papel capital en la movilización de la financiación para el desarrollo. En claro contraste con la IVR, programas como el Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria y la Alianza GAVI han creado también marcos multilaterales para canalizar más financiación privada hacia los objetivos internacionales del desarrollo. Asimismo, han creado estructuras de gobernanza democráticas, transparentes y responsables que vinculan los procedimientos nacionales de planificación y los desembolsos de la ayuda. Aunque las iniciativas multilaterales en el ámbito de la salud no carezcan de problemas, y aunque el sector de la educación difiera del sector de la salud en puntos esenciales, la reforma de la IVR debería inspirarse en algunas lecciones extraídas de las iniciativas mundiales en pro de la salud.

El debate constructivo sobre la IVR se ha visto obstaculizado por el sempiterno juego de las acusaciones mutuas. Los donantes se han criticado mutuamente por los fallos percibidos en la financiación y las entregas de ayuda, haciendo al mismo tiempo reproches al Banco Mundial por una serie de problemas de gobernanza más amplios. Desafortunadamente, el diálogo consiguiente ha desviado la atención de problemas estructurales más profundos. No se puede culpar a la IVR por la incapacidad de los donantes para respetar los compromisos de Dakar, o por la incapacidad de los países en desarrollo para dar prioridad a las políticas encaminadas a acabar con la marginación. El escaso compromiso político en favor de la ayuda internacional a la educación y de la equidad a nivel nacional tiene raíces mucho más profundas. Del mismo modo, no se puede atribuir a la Secretaría de la IVR del Banco Mundial, que es un organismo de gran profesionalidad, la responsabilidad de las normas de gobernanza, definidas por los accionistas de la institución. Aunque la estructura de gobernanza de la IVR es problemática y ha menguado sus resultados, los fallos en la gobernanza constituyen, de por sí, síntomas de un liderazgo político endeble.

Esta sección consta de cinco partes. La primera presenta el contexto en que se creó la IVR, explica cómo funciona y documenta sus resultados hasta la fecha. La segunda se centra en la financiación y la lentitud de los desembolsos. La tercera analiza el fracaso de la IVR en la respuesta a las necesidades específicas de los países víctimas de conflictos. La cuarta examina algunas de las principales iniciativas mundiales en el sector de la salud y extrae lecciones que podrían ser pertinentes para la reforma de la

Hacer extensiva la IVR a los países afectados por conflictos es una de las prioridades más urgentes de la reforma

IVR. La sección finaliza definiendo algunas de las condiciones esenciales que se deben reunir para que una iniciativa mundial en pro de la educación logre resultados.

El marco de la Iniciativa Vía Rápida

Cuando se creó en 2002, la Iniciativa Vía Rápida se presentó como parte de un pacto mundial más amplio que tenía como finalidad el cumplimiento de los objetivos internacionales de desarrollo. En la Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo (Monterrey, 2002), los países en desarrollo se comprometieron a reforzar sus sistemas de planificación con miras a reducir la pobreza, mientras que los países ricos prometieron movilizar más ayuda en apoyo a los planes concebidos y ejecutados en función del principio de la "apropiación nacional".

La IVR se convirtió en un prototipo del nuevo modelo, considerado como un vector de reforzamiento de la planificación nacional mediante la elaboración de estrategias de educación de base amplia, que servirían de punto focal para la coordinación de los donantes y la movilización de recursos. La Iniciativa apuntó al objetivo de lograr la universalización de la enseñanza primaria en 2015, y no al logro de las metas más vastas de la EPT fijadas en el Marco de Dakar (Colclough y Fennel, 2004; Rose, 2005; Banco Mundial, 2002b). En la práctica, la IVR no ha tenido un impacto significativo, ni siquiera en lo que respecta a ese objetivo más limitado.

Colmar las carencias de la planificación y enjugar el déficit de financiación

El plan de actividades básico de la IVR, elaborado en 2002, preveía reducir las carencias en materia de planificación en tres ámbitos clave –elaboración de políticas, datos y capacitación– y movilizar ayuda adicional para cubrir los déficits de financiación (Banco Mundial, 2002b). Se establecieron cuatro objetivos fundamentales (Secretaría de la IVR, 2004):

- incrementar la ayuda destinada a la educación básica, proporcionando un apoyo financiero duradero, previsible y flexible a los países que dieran pruebas de su compromiso y capacidad para acelerar los progresos;
- mejorar la eficacia de la ayuda y reducir los costos de las transacciones, coordinando y armonizando el respaldo de los donantes a las estrategias sectoriales de la educación;
- respetar la apropiación nacional, alineando la ayuda con las prioridades y las políticas nacionales; y

- establecer puntos de referencia claros para elaborar planes de educación fiables y viables.

El establecimiento, por conducto de la IVR, de un proceso unificado para permitir a los donantes armonizar sus actividades dentro de los planes concebidos y ejecutados en función del principio de la apropiación nacional, creaba un vínculo entre la Iniciativa y los objetivos fijados en la Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda de 2005. En la práctica, sin embargo, la aplicación de los procesos de planificación y financiación de la IVR fue en detrimento de la coordinación de los donantes, provocando un aumento de los costos de transacción y mermando la eficacia de la ayuda en algunos países.

Una visión restringida de la financiación

La IVR ofreció a los donantes la posibilidad de definir un enfoque nuevo y ambicioso de la financiación de ayuda. Al identificarse los déficits en la financiación como los principales obstáculos para la universalización de la enseñanza primaria en 2015, se podrían haber utilizado los procesos de planificación nacional para efectuar una estimación fiable y coherente del costo que supondría eliminar esos obstáculos. Desafortunadamente, el enfoque de los déficits de financiación adoptado por la IVR se ha caracterizado por su incoherencia y ambigüedad.

Uno de los problemas se debe al Marco Indicativo, un conjunto de indicadores utilizados para calcular los costos de los planes nacionales y los déficits de financiación conexos. Los indicadores se centran sobre todo en el gasto global en la enseñanza primaria, el promedio de alumnos por clase, el sueldo medio de los docentes, el gasto en insumos distintos de la remuneración de los docentes y la tasa de repetición. Los puntos de referencia para cada indicador se establecieron en base a investigaciones del Banco Mundial en las que se identificaba a los países que habían progresado satisfactoriamente hacia la universalización de la enseñanza primaria. Esos puntos de referencia estaban concebidos para adaptarse a las circunstancias de cada país (Bruns y otros, 2003). Algunos observadores estiman que el Marco Indicativo ha creado un conjunto coherente de puntos de referencia pertinentes y adecuados que se han aplicado en consonancia con el principio de la apropiación nacional (Bermingham, 2009a). Otros, en cambio, han cuestionado la escasa participación de los países en desarrollo y de los donantes en la configuración del Marco y han expresado sus dudas acerca de la pertinencia de los indicadores y los puntos de referencia, especialmente en ámbitos como la remuneración de los docentes (Carr-Hill, 2009; Rose, 2005)²⁸. Algunos han sostenido, por

28. La base utilizada para establecer los puntos de referencia también ha sido objeto de críticas. Los puntos de referencia se basan en los promedios para cada indicador obtenidos en 10 países identificados como países con buenos resultados en el avance hacia la universalización de la enseñanza primaria. Pero, en realidad, los niveles de los indicadores de los 10 países difieren considerablemente.

último, que el Marco Indicativo se podría considerar una nueva forma de condicionalidad (King y Rose, 2005).

Los planes nacionales de educación sometidos a la aprobación de la IVR indican la existencia de enfoques muy distintos para establecer los costos de la realización concreta de los objetivos de la EPT. El enfoque adolece de coherencia y los vínculos con los objetivos internacionales son poco claros a menudo. Algunos planes nacionales no están concebidos para alcanzar la terminación universal de la enseñanza primaria en 2015²⁹. Además, en su gran mayoría carecen de estimaciones fiables –y a menudo ni siquiera las proporcionan– del costo que supondría llevar la educación a los grupos marginados (Bennell, 2009).

En los métodos utilizados para evaluar el déficit de financiación parecen haber influido muchos factores que no guardan relación con el cumplimiento de los objetivos de 2015. Esos métodos parecen estar influenciados en parte por las expectativas de los gobiernos beneficiarios sobre la cantidad de fondos que pueden esperar recibir. Las consideraciones de los donantes sobre lo que estiman poder dar en función de sus propios presupuestos de ayuda, parecen tener también más peso que una evaluación estructurada de la financiación requerida para el cumplimiento de objetivos específicos. Esto ha contribuido a lo que un observador llama “la sistemática tendencia a la baja” en las estimaciones de los déficits de financiación nacionales realizadas por los grupos de donantes locales (Sperling, 2008, pág. 4).

La evaluación de la capacidad de un país para absorber más ayuda también desempeña un papel clave en los cálculos de los donantes (Dom, 2009; Rawle, 2009). Es cierto que la capacidad de los destinatarios de la ayuda para utilizarla eficazmente es una cuestión importante. No obstante, las limitaciones en este ámbito deben examinarse teniendo en cuenta las condiciones técnicas y económicas para aumentar la capacidad con el paso del tiempo. Si la incapacidad de absorber la ayuda resulta problemática, la solución debe consistir, en parte, en orientar la ayuda hacia el fortalecimiento de las capacidades de absorción.

El problema planteado por los enfoques actuales de la IVR estriba en la falta de transparencia y coherencia de los criterios utilizados por los donantes para evaluar la capacidad de recepción. En Camboya, por ejemplo, las estimaciones de los costos de la estrategia nacional de educación indican que este país necesita una suma suplementaria anual de 138 millones de dólares para alcanzar los objetivos de la EPT acordados con los donantes. El grupo local de donantes llegó a la

conclusión –por motivos que nunca se hicieron públicos– de que solamente se podría utilizar de manera efectiva alrededor de un tercio de esa cantidad. Por consiguiente, la petición de recursos presentada al Fondo Catalítico se revisó a la baja para tener en cuenta este dictamen (Secretaría de la IVR, 2007a). En Camerún, se sometió al Fondo Catalítico una propuesta de financiación destinada a enjugar la totalidad del déficit financiero, estimado en 47 millones de dólares, y la primera asignación parcial se aprobó en 2007 (Secretaría de la IVR, 2007a). Dejando de lado los aspectos específicos de cada uno de estos dos casos, la comparación ilustra el carácter *ad hoc* de la acción de la IVR y la falta de una visión de planificación estratégica para alcanzar los objetivos de la EPT.

Las opiniones divergentes sobre la función de la IVR en el ámbito de la financiación han sido fuente de controversias desde el comienzo. Muchos países en desarrollo y organizaciones de defensa de la educación sostienen que una iniciativa multilateral debería desempeñar un papel directo en la financiación de los planes de educación centrados en los objetivos internacionales del desarrollo (Rose, 2005; Watkins, 2000). El marco creado tiene un enfoque menos ambicioso. Según ese marco, la aprobación dada por la IVR a los planes nacionales debería fomentar un mayor apoyo de los donantes que están presentes en los países en desarrollo (Secretaría de la IVR, 2004; Cambridge Education y otros, 2009). Esa orientación cambió cuando el Fondo Catalítico de múltiples donantes se estableció como fuente de financiación directa. En un principio, era un mecanismo de financiación transitorio para los países con una base de donantes insuficiente. En 2007, el Fondo abrió las puertas a los países con planes de educación aprobados y posibilidades de financiación insuficientes (Secretaría de la IVR, 2007c).

La creación del Fondo Catalítico aumentó la confusión sobre el papel de la IVR en materia de financiación. Los beneficiarios potenciales percibían el nuevo fondo como el verdadero núcleo de la Iniciativa. Como señala una reciente evaluación de una solicitud de ayuda de Kenya a la IVR: “El elemento destacable, en el caso de Kenya, es que las diferentes partes asociadas locales consideran que la IVR es sobre todo una fuente directa de financiación [por intermedio del Fondo Catalítico de la IVR]” (Thomson y otros, 2009, pág. 83). Este punto de vista está muy extendido entre los países en desarrollo. La función del Fondo Catalítico sigue siendo ambigua: algunos donantes la perciben como un mecanismo potencialmente importante de movilización y entrega de los recursos necesarios para alcanzar los objetivos de la EPT, y otros siguen viéndola como un vector de financiación marginal.

El problema planteado por los enfoques actuales de la IVR estriba en la falta de transparencia y coherencia de los criterios utilizados por los donantes para evaluar la capacidad de recepción de la ayuda

²⁹ Por ejemplo, Mozambique aspira a lograr la enseñanza primaria universal en 2015, mientras que Burkina Faso se propone alcanzar una tasa neta de escolarización del 70%, lo que constituye un objetivo más realista habida cuenta de la situación del país.

Un cálculo de la Secretaría de la IVR cifró en 1.200 millones de dólares la cantidad que se iba a necesitar durante los 18 meses anteriores a 2010 para satisfacer la demanda de financiación existente

Esta ambigüedad se patentiza en el debate sobre la reposición de recursos del Fondo Catalítico. La Secretaría de la IVR había calculado que se necesitaban 1.200 millones de dólares durante los 18 meses anteriores a 2010 para satisfacer la demanda de financiación existente (Equipo Especial sobre la reposición de fondos de la IVR para la EPT, 2009). Ahora bien, es difícil saber si este cálculo refleja una evaluación de los déficits de financiación nacionales para la universalización de la enseñanza primaria y otros objetivos, o una estimación de lo que los donantes están dispuestos a aportar. Las recientes discusiones sobre las propuestas de crear un “marco de necesidades y rendimiento” para la atribución de los recursos del Fondo Catalítico han aumentado la confusión existente. La finalidad de este marco es establecer un procedimiento y criterios para determinar de qué manera se van a repartir los recursos entre los países cuyos planes han sido aprobados (Secretaría de la IVR, 2009b). De hecho, el marco trata de establecer una base para el reparto sin haber concretado primero el objetivo preciso del Fondo Catalítico, o su papel en la financiación de la EPT a nivel mundial.

El Fondo Catalítico se ha convertido esencialmente en un programa de ayuda paralelo que respalda una amplia gama de actividades, principalmente basadas en proyectos relacionados con la construcción de escuelas, la compra y distribución de libros de texto y la formación de docentes. En Madagascar, el fondo contribuyó con 21 millones de dólares a la contratación y formación de maestros comunitarios en el periodo 2005-2008. En Rwanda, su apoyo se traduce en el suministro de subvenciones a las escuelas primarias para compensar la pérdida de recursos ocasionada por la supresión paulatina del pago de derechos escolares (Banco Mundial, 2009h). Aunque estos programas son importantes, la mayor parte de la ayuda de la IVR se destina a actividades que ya reciben el apoyo de los donantes presentes en el plano local, incluidos los que financian el Fondo Catalítico. Otro motivo de preocupación es la falta de provisiones para garantizar una financiación continua que cubra, por ejemplo, el aumento del costo ordinario en sueldos debido al número creciente de docentes contratados.

La IVR ha fracasado en algo aún más fundamental: la transformación del contexto de financiación de la ayuda a la educación básica. Es obvio que un progreso acelerado hacia la educación para todos requiere una mejor planificación nacional, pero también exige por parte de los donantes el compromiso de proporcionar un apoyo a largo plazo –de cinco a diez años– incluido el destinado a financiar los sueldos de los docentes. Lo más

importante para los beneficiarios de la ayuda es que la financiación de los donantes se entregue a su debido tiempo durante los ciclos de planificación, elaboración y ejecución del presupuesto. En la actualidad, la IVR no garantiza la movilización de recursos adicionales por parte de los donantes bilaterales que trabajan en los países interesados, ni tampoco ofrece una fuente fiable de financiación directa por intermedio del Fondo Catalítico. Dicho sea concretamente, no tiene efecto alguno en lo que respecta al compromiso contraído en Dakar por los donantes de garantizar que ningún país fracasaría, por falta de financiación adicional, en el cumplimiento del objetivo de 2015 de universalizar la enseñanza primaria.

Apoyar la planificación nacional de la educación y aumentar las capacidades

Se afirma a veces que la Iniciativa Vía Rápida ha tenido un verdadero éxito en la planificación nacional, y no en la financiación. No obstante, resulta difícil evaluar tales afirmaciones. En algunos casos, los procesos de la IVR pueden haber mejorado el diálogo entre los gobiernos y los donantes, así como la coordinación entre estos últimos. Pero, a partir de los datos disponibles, no es evidente que la IVR haya fortalecido los procesos de planificación nacional, tanto en lo que respecta a la evaluación de los costos de los planes educativos como al hecho de prestar más atención a las estrategias destinadas a la integración de los grupos marginados, aunque haya podido tener estos efectos en algunos casos concretos (Woods, 2009a)³⁰.

El Fondo para el Desarrollo de Programas de Educación (FDPE), el segundo de los fondos fiduciarios con múltiples donantes de la IVR, se creó en 2004 para prestar asistencia técnica a los países y fortalecer sus capacidades a fin de ayudarles a cumplir los criterios de aprobación de la IVR (Secretaría de la IVR, 2004). Basado en el modelo de un fondo fiduciario noruego, el FDPE ha producido resultados desiguales. Aunque ha apoyado satisfactoriamente la preparación de información técnica y análisis de contexto en algunos países (incluida Sierra Leona, como se muestra más abajo en este capítulo), algunos ponen en tela de juicio su capacidad para responder a las necesidades potenciales de los beneficiarios (Recuadro 4.12).

30. Este es uno de los asuntos examinados en la evaluación de la IVR. Los estudios de país disponibles en el momento de la redacción del presente Informe no han permitido determinar si la IVR había tenido una influencia directa importante en la planificación nacional. La otra evaluación sistemática realizada hasta la fecha es el examen del Banco Mundial sobre 28 planes del sector de la educación aprobados por la IVR. Esta evaluación llegó a la conclusión de que los planes estudiados estaban “por encima de la media”, aunque no se habían utilizando de modo coherente las directrices ni los puntos de referencia del Marco Indicativo relativos a la evaluación (Woods, 2009a).

Recuadro 4.12: El Fondo para el Desarrollo de Programas de Educación

El Fondo para el Desarrollo de Programas de Educación (FDPE) fue concebido para superar las limitaciones en materia de planificación que afrontan numerosos países en desarrollo, con miras a mejorar las perspectivas de conseguir el refrendo de la IVR y ayuda adicional. Los compromisos de financiación para el fondo ascienden a 114 millones de dólares para el período 2005-2010. Noruega aporta el 40% de los recursos y los Países Bajos y el Reino Unido proporcionan otro 20% entre los dos.

El FDPE ha logrado un reconocimiento generalizado por haber contribuido al análisis técnico, a la elaboración de escenarios de planificación y a reuniones regionales destinadas a promover el aprendizaje a través del intercambio de experiencias entre países. Sin embargo, también ha sido objeto de críticas debido a la disparidad que se da entre sus asignaciones y sus desembolsos, ya que a finales de 2008 había entregado menos de la mitad de los fondos asignados desde 2004. Teniendo en cuenta que el FDPE se creó para apoyar la creación de capacidades, es cuando menos desconcertante el hecho de que se haya aducido la falta de capacidades para explicar sus retrasos en los desembolsos.

Los fondos del FDPE no se han destinado principalmente a los países con capacidades más endebles. En una evaluación efectuada en 2007 se comprobó que sólo un 40% de los países beneficiarios del FDPE eran países clasificados como Estados frágiles (según la definición del CAD-OCDE) y que éstos sólo recibían el 28% de la financiación por país. En algunos países, los recursos del FDPE se han dirigido a subsectores como la educación superior poco vinculados con los objetivos de la IVR.

El fondo ha servido para apoyar muchos talleres y seminarios, así como a las modalidades tradicionales de asistencia técnica externa. La crítica más grave formulada contra el FDPE tal vez sea la de no haber ayudado a instituciones como los ministerios de educación a planificar los progresos del sistema educativo y efectuar su seguimiento.

Algunos expertos arguyen que el FDPE se ha debilitado a causa de su dependencia del Banco Mundial. Un análisis de 2008 mostró que el Banco Mundial ejecutaba el 90% de las actividades del FDPE. Esto se debe en parte a que su estructura de gestión delega la función de elaboración de propuestas en los directores de los sectores regionales del Banco Mundial. Además, el Banco Mundial también ejerce la presidencia del Comité del FDPE, lo que acentúa los conflictos de intereses potenciales.

Varios países en desarrollo miembros de la IVR han indicado que no entienden el procedimiento que deben seguir para obtener financiación del FDPE. Esto puede explicar en parte la lentitud correspondiente de los desembolsos. El actual período de compromisos con el FDPE termina en 2010, pero sólo se han asignado dos tercios de los fondos y se han entregado menos de la mitad.

Se sigue sin explotar plenamente el FDPE. Es la mayor fuente de ayuda no vinculada disponible para apoyar la creación de capacidades en el campo de la educación, de modo que podría utilizarse para abordar prioridades urgentes, como mejorar la integración de las políticas destinadas a llegar a los grupos marginados en los procesos de planificación.

Fuentes: Bermingham (2009a); Secretaría de la IVR (2008b, 2009a); Bellew y Moock (2008); Riddell (2009).

La crítica más grave formulada contra el FDPE tal vez sea la de no haber ayudado a instituciones como los ministerios de educación a planificar los progresos del sistema educativo y efectuar su seguimiento

Del plano local al mundial: la gobernanza de la alianza de la IVR

La gobernanza de la Iniciativa Vía Rápida engloba un gran número de protagonistas y procesos complejos. La planificación nacional, que es la base para ingresar en la "alianza de la IVR", reúne a gobiernos y donantes. A nivel mundial, la IVR está arraigada en procesos más amplios de planificación de la EPT por intermedio de una junta de directores de la que forman parte los países en desarrollo y todos los principales donantes de ayuda a la educación, incluidos los organismos bilaterales, multilaterales y regionales, así como grupos de la sociedad civil (Secretaría de la IVR, 2004, 2009d; Buse, 2005).

La reforma del sistema de gobernanza ha sido una cuestión que ha estado permanentemente al orden del día en el programa de la IVR. El debate a este respecto se ha centrado en la representación de los

países en desarrollo y las organizaciones no gubernamentales, el papel de la Secretaría y los procedimientos para aprobar y financiar los planes nacionales (Visser-Valfrey, 2009). Aunque se han efectuado algunos cambios, se han dejado casi intactas las estructuras institucionales y las relaciones de poder.

El grupo local de educación. El proceso de la IVR está abierto a cualquier país en desarrollo que cuente con una estrategia aprobada de reducción de la pobreza y un plan de educación "sólido", respaldado por los donantes que operan en el país. Con arreglo al principio de apropiación nacional, el grupo de donantes locales desempeña un papel fundamental, colaborando con los gobiernos en la elaboración de los planes que se van a someter a aprobación. El grupo también asume la responsabilidad institucional de aprobar los planes y movilizar la financiación adicional. Hacia finales de

Cualquier organización debe evaluarse en términos de transparencia, rendición de cuentas, eficacia y legitimidad percibida, cuatro ámbitos en los que la gobernanza de la IVR obtendría puntuaciones muy bajas

2008 se habían aprobado los planes de 36 países (Gráfico 4.17), y la Secretaría de la IVR prevé que se sumen a ellos otros 23 países en el periodo 2009-2011 (Secretaría de la IVR, 2009b).

El Banco Mundial y la Secretaría de la IVR. El Banco Mundial, que alberga la Secretaría de la IVR, desempeña la función de entidad administradora y supervisora del Fondo Catalítico y del Fondo para el Desarrollo de Programas de Educación, ejerciendo tanto la responsabilidad fiduciaria como la de toma de decisiones para la entrega de la financiación procedente de los fondos. La Secretaría de la IVR, que se compone de funcionarios del Banco Mundial y de personal adscrito por participantes en la alianza de la IVR, suministra apoyo a las diferentes actividades y comités de la IVR (Banco Mundial, 2009a).

*La junta de directores*³¹. Es el órgano rector de la IVR, que establece las políticas y las estrategias, controla el uso de los fondos fiduciarios y se encarga de movilizar los recursos y de responder a las preocupaciones manifestadas por los países. Está previsto que, a partir de 2009, la junta de directores y los miembros de la alianza de la IVR en su conjunto estén representados por un presidente independiente, una medida que tiene por finalidad reforzar un liderazgo político e intelectual de alto nivel, incluso en la movilización de fondos. El presidente no participa en la toma de decisiones en ninguna reunión de la IVR. La composición de los miembros de la junta favorece sobre todo los donantes, ya que comprende cuatro representantes de los países en desarrollo (dos de los cuales son africanos) con un mandato de dos años, seis donantes bilaterales con un mandato de dos años, cuatro organismos multilaterales (el Banco Mundial,

la UNESCO, el UNICEF y la Comisión Europea) con un representante permanente cada uno de ellos, y tres organizaciones de la sociedad civil (Secretaría de la IVR, 2009d). No sólo están insuficientemente representados los países en desarrollo, sino que la rotación de los miembros limita las posibilidades de mantener una continuidad y un diálogo duraderos.

El plano mundial. La reunión de la alianza, celebrada cada dos años, se concibe como un foro de alto nivel para facilitar "la mutua rendición de cuentas, que permita examinar los progresos, problemas y las insuficiencias" (Secretaría de la IVR, 2009d, pág. 7). La junta de directores coordina esta reunión con ayuda de la Secretaría. Aparte de su labor general de supervisión, esta reunión ofrece una plataforma para "abogar por una movilización permanente de los recursos, una mejora de la eficacia de la ayuda y la incorporación de nuevos asociados" (Secretaría de la IVR, 2009d, pág. 7). En su calidad de organismo de las Naciones Unidas encargado de la educación, la UNESCO sirve de vínculo con las actividades más amplias de seguimiento de la EPT, en particular por conducto del Grupo de Alto Nivel creado para efectuar el seguimiento de los progresos realizados en la aplicación del Marco de Acción de Dakar.

La estructura de gobernanza de cualquier organización debe evaluarse en términos de transparencia, rendición de cuentas, eficacia y legitimidad percibida, cuatro ámbitos en los que la gobernanza de la IVR obtendría puntuaciones muy bajas. Tres tipos de problemas han contribuido a sus insuficiencias en un plano más general:

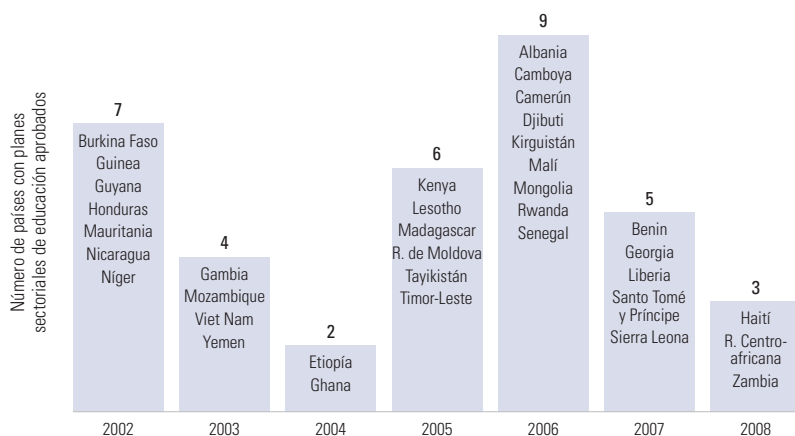
- *El predominio de los donantes.* La comunidad de donantes en general y el Banco Mundial en particular prevalecen en los procedimientos de la IVR, desde la aprobación de los planes nacionales hasta la asignación de financiación. En efecto, los donantes actúan como jueces, jurado y órgano de ejecución. No existe ningún procedimiento independiente de supervisión técnica, ni tampoco una secretaría independiente de los donantes.

- *Una elaboración de decisiones poco conjunta.* Una parte de los procedimientos de la IVR tienen lugar a nivel nacional. Los grupos de donantes locales, que mantienen un diálogo con los gobiernos desde muchos años atrás, definen las prioridades de la IVR en el contexto del apoyo a los planes sectoriales. En muchos casos, los grupos de donantes han elaborado estrategias flexibles e innovadoras para crear capacidades a nivel nacional y trabajar por conducto de los sistemas nacionales. Luego, las solicitudes para conseguir la financiación de IVR siguen otros procedimientos a nivel internacional, en los que las

31. La junta de directores fue creada en julio de 2009 y ha reemplazado al comité de dirección de la IVR.

Gráfico 4.17: Entre 2002 y 2008, la IVR aprobó los planes nacionales de 36 países

Países con planes sectoriales de educación aprobados por la IVR (2002-2008)



Fuente: Secretaría de la IVR (2009b).

normas del Banco Mundial relativas a los desembolsos de ayuda tienen un gran peso a la hora de tomar las decisiones en materia de financiación. En muchos casos, las discrepancias entre las prácticas de los donantes a nivel nacional y las normas de la IVR a nivel mundial han paralizado las entregas de fondos.

- *Un liderazgo mundial endeble.* La IVR no ha sabido suscitar un apoyo financiero y político de alto nivel, como lo demuestran su estrecha base de donantes y su limitado éxito en la movilización de recursos. El comité de dirección no ha fijado una orientación estratégica y no ha actuado con decisión para resolver los problemas relativos a los desembolsos. Se ha adoptado recientemente una nueva estructura de gobernanza, pero no parece que vaya a permitir solucionar los problemas citados. Además de la ineficacia de la IVR propiamente dicha, el Grupo de Alto Nivel tampoco ha sabido ser eficaz para elaborar un programa de cambio. Se le había encomendado “impulsar el compromiso político y la movilización de recursos técnicos y económicos”, pero sus reuniones anuales se han convertido en un club de debates de alto nivel caracterizado por sus largos ciclos de planificación, sus programas con escasos objetivos estratégicos y sus deliberaciones vagas. Todas sus reuniones han desembocado en la adopción de comunicados imprecisos que contienen largos llamamientos generales a los gobiernos y están desprovistos de compromisos concretos. El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4* ya emitió un severo veredicto sobre sus dos primeras reuniones: “Ni sus comunicados, ni los informes [...] tuvieron un impacto visible en el plano internacional, ya fuese para suscitar compromisos políticos o para movilizar los recursos necesarios con miras a la realización de la EPT” (UNESCO, 2003, pág. 273). Esta evaluación se podría aplicar a las ocho reuniones del Grupo de Alto Nivel.

Suministro de financiación insuficiente e irregular

El debate sobre el papel de la Iniciativa Vía Rápida en la movilización de financiación adicional se ha caracterizado por una gran confusión. Algunos observadores, entre ellos muchos donantes, sostienen que la aprobación por parte de la IVR ha desempeñado un papel importante e indirecto en la movilización de ayuda suplementaria por intermedio de donantes bilaterales. Otros hacen hincapié en la financiación directa proporcionada por el Fondo Catalítico. Dejando aparte el hecho de que es difícil medir la financiación indirecta, existen escasos datos que confirmen la existencia de un “efecto IVR”

fuerte. Por su lado, el Fondo Catalítico ha suministrado cantidades de financiación poco cuantiosas que han supuesto costos de transacción elevados.

¿La aprobación por parte de la IVR impulsa la financiación?

Los informes anuales publicados por la alianza de la IVR afirman que el sistema de aprobación de los planes ha contribuido a impulsar la ayuda adicional (Birmingham, 2009a; Secretaría de la IVR, 2008a). Para apoyar de esta afirmación se hace referencia a estudios que examinan los volúmenes de ayuda anteriores y posteriores a la aprobación de los planes nacionales por parte de la IVR. El problema es que estos estudios se prestan a una interpretación selectiva. Consideremos en primer lugar la conclusión, ampliamente citada, según la cual “los primeros países de la IVR parecen haberse beneficiado de un mayor incremento de los compromisos en favor de la educación básica” (Secretaría de la IVR, 2008a, pág. 26). Esta conclusión se basa en la observación de que los países cuyos planes fueron aprobados en el periodo 2002-2004 vieron duplicarse los compromisos de ayuda en su favor en el periodo 2000-2006, lo que representa un incremento mucho mayor que el de los países cuyos planes no fueron aprobados. No se acierta a saber por qué el periodo utilizado para la comparación comienza en 2000 (dos años antes de la creación de la IVR). Además, si extendemos el periodo hasta 2007, el efecto positivo desaparece totalmente (Rawle, 2009).

La posibilidad de interpretación de forma selectiva se puede ilustrar con otra comparación. En los 11 países con planes aprobados en 2002-2003, el porcentaje anual de aumento de los compromisos de ayuda a la educación básica hasta 2005 ascendía a un 4%. Este porcentaje representa menos de la mitad del incremento de los compromisos registrado en los países de ingresos bajos que no participan en la IVR. Dentro del grupo de países de la IVR, el aumento de los compromisos se distribuyó de modo desigual, desde un crecimiento anual de más del 80% en Mauritania y Yemen hasta un 10% en Burkina Faso. Además, en cinco países con planes aprobados por la IVR, los compromisos disminuyeron si se contabilizan en dólares constantes de 2007. Todos estos datos no demuestran que haya un efecto negativo de la IVR, pero tampoco permiten afirmar que exista un efecto positivo.

Según las conclusiones preliminares de la evaluación de la IVR a mitad de periodo, los datos referentes a la ayuda “no constituyen una base sólida para afirmar que la aprobación de la IVR conlleve un aumento de la ayuda para educación básica” (Cambridge Education y otros, 2009, pág. 34).

En muchos casos, las discrepancias entre las prácticas de los donantes a nivel nacional y las normas de la IVR a nivel mundial han paralizado las entregas de fondos

En marcado contraste con las iniciativas mundiales de financiación de la salud, la IVR no ha creado posibilidades para una financiación de la ayuda a la educación por parte de donantes privados

De hecho, la incapacidad de los donantes bilaterales para incrementar suficientemente el apoyo a la educación en los países con planes de educación aprobados fue lo que dio lugar a la ampliación del mandato del Fondo Catalítico en 2007, que en un principio se centraba solamente en los países donde la base de donantes no había alcanzado un umbral crítico.

Fondo Catalítico: la lentitud en los desembolsos merma la eficacia

La ampliación de las funciones del Fondo Catalítico dio lugar a que un mayor número de países recibiera financiación multilateral por períodos más largos (Secretaría de la IVR, 2007c, 2009b). También sirvió para poner de manifiesto los problemas relativos a la movilización de recursos, los desembolsos y los compromisos de los donantes.

La ayuda canalizada por conducto del Fondo Catalítico ha crecido a ritmo constante. En marzo de 2009, los ingresos acumulados procedentes de los donantes habían alcanzado la suma de 1.200 millones de dólares. Sin embargo, el total de los desembolsos solamente sumó 491 millones de dólares³². En el periodo 2004-2007, los ingresos del Fondo Catalítico representaban en promedio el 4% del total de los compromisos de ayuda para la educación básica (CAD-OCDE, 2009d). En el primer trimestre de 2009, veintitrés países en desarrollo habían recibido financiación del Fondo Catalítico³³, pero su distribución fue muy desigual: Kenya,

Madagascar y Rwanda obtuvieron la mitad del total de los desembolsos (Secretaría de la IVR, 2008e, 2009b).

La base financiera del Fondo Catalítico sigue siendo muy reducida. La Iniciativa de Vía Rápida fue creada para promover y coordinar el apoyo financiero prestado por los donantes bilaterales, los organismos multilaterales y los donantes privados, pero los ingresos del Fondo proceden principalmente de los donantes bilaterales (Gráfico 4.18). Catorce de estos donantes han aportado contribuciones y en el periodo 2004-2008 casi el 75% de ellas provinieron de tres solamente: los Países Bajos, España y el Reino Unido. En marcado contraste con las iniciativas mundiales de financiación de la salud, la IVR no ha creado posibilidades para una financiación de la ayuda a la educación por parte de donantes privados.

Las contribuciones al Fondo Catalítico representan un porcentaje importante del total de los compromisos de ayuda a la educación de algunos donantes: un 15% en el caso de los Países Bajos y un 9% en el del Reino Unido, en el periodo 2004-2007. Estas cifras indican que los resultados del Fondo Catalítico influyen en los programas de estos donantes.

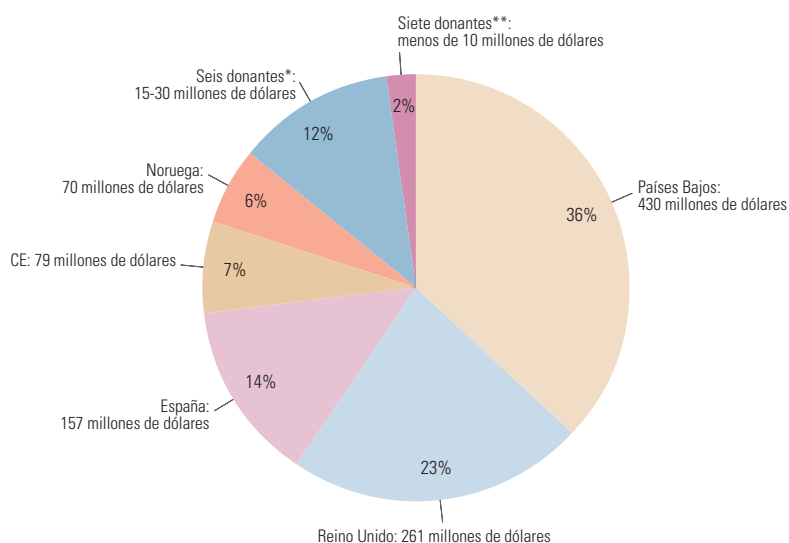
Las bajas tasas de desembolso del Fondo Catalítico han comprometido la acción de la IVR y, en general, los esfuerzos en pro de la ayuda. El desfase entre la asignación de fondos y su desembolso es inevitable en cualquier programa de ayuda, pero en este caso concreto es muy grande. Desde 2007, algunos países sólo han recibido la primera entrega de fondos dos años después de que hubiera sido tomada la decisión de asignar la ayuda (Gráfico 4.19). Si se compara con el plazo medio de nueve meses que mediaba entre la asignación y el desembolso antes de 2007, el balance es negativo. Aunque hay datos que indican un leve aumento de las tasas de desembolso, en febrero de 2009 solamente se había entregado el 10% de las subvenciones asignadas (Birmingham, 2009a).

La demora en los desembolsos ha perturbado la planificación de la educación en muchos países. En marzo de 2009 aún no se había desembolsado una asignación concedida a Senegal en 2007. Algunos países, como Camboya, Mozambique y Sierra Leona, han sufrido demoras de más de un año entre la asignación y el acuerdo de efectuar la subvención. Varios países con planes aceptados por la IVR en el periodo 2002-2004 aún no han recibido la totalidad de la asignación concedida. Después de cuatro años de espera, Nicaragua y Yemen han recibido menos del 60% de las asignaciones adjudicadas por el Fondo Catalítico (Gráfico 4.20).

32. En agosto de 2009, el total de los desembolsos había ascendido a 580 millones de dólares (Secretaría de la IVR, 2009c).

33. Se prevé que la cifra aumente hasta alcanzar aproximadamente 30 países a finales de 2009.

Gráfico 4.18: El apoyo a la IVR lo proporciona principalmente un grupo reducido de países
Total de las asignaciones de los donantes al Fondo Catalítico de la IVR (2004-2008)

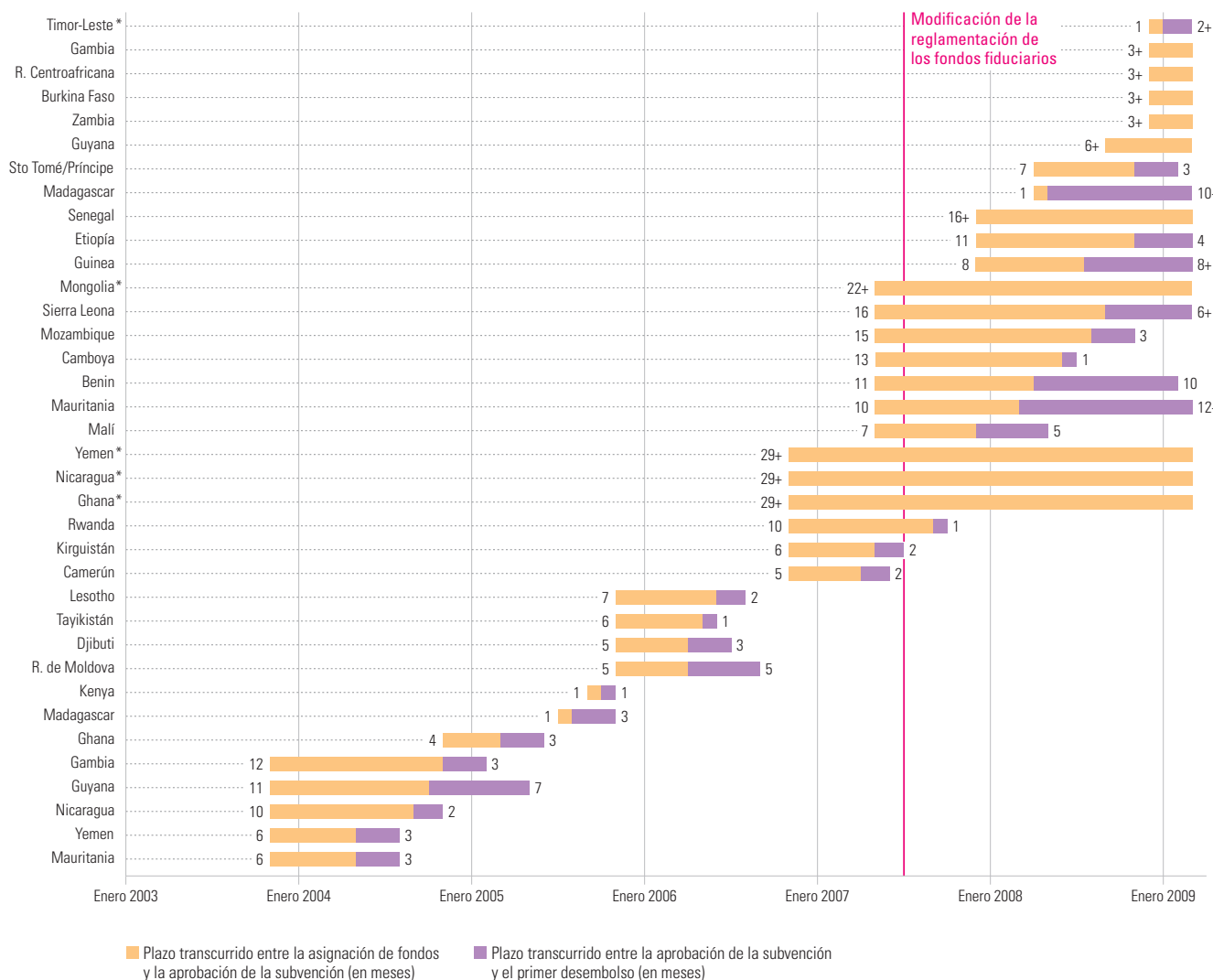


* Canadá, Dinamarca, Francia, Irlanda, Italia y Suecia, cuyas contribuciones respectivas oscilan entre 15 y 30 millones de dólares.

** Alemania, Australia, Bélgica, Federación de Rusia, Japón, Rumania y Suiza, cuyas contribuciones respectivas son inferiores a 10 millones de dólares.

Fuente: Secretaría de la IVR (2009b).

Gráfico 4.19: Los largos plazos transcurridos entre la asignación de recursos del Fondo Catalítico, la aprobación de la subvención y el primer desembolso
 Meses transcurridos entre la asignación de recursos del Fondo Catalítico de la IVR, la aprobación de la subvención y el primer desembolso (periodo 2003-2009)



Notas:

* Subvención de 3 años

El signo + colocado después del número de meses significa que no se ha ultimado el procedimiento, es decir que no se ha firmado todavía la aprobación de la subvención, o que no se ha efectuado todavía el primer desembolso. Algunos países figuran varias veces porque han obtenido varias subvenciones después de la aprobación de sus planes.

Fuente: Secretaría de la IVR (2008e, 2009b).

El patente deterioro de la eficacia en materia de desembolsos guarda una relación directa con un cambio en la gobernanza. Antes de 2007, los fondos de la IVR se consideraban suplementos de los proyectos de la AIF. El personal del Banco Mundial se mostró considerablemente flexible con algunos países como Camerún, Kenya y Rwanda, al adaptar las normas relativas a los proyectos para agilizar los desembolsos. El caso de Kenya ilustra lo que se puede lograr con mecanismos de financiación multi-lateral flexibles, aunque en este caso concreto se tratase de una ayuda a corto plazo (Recuadro 4.13).

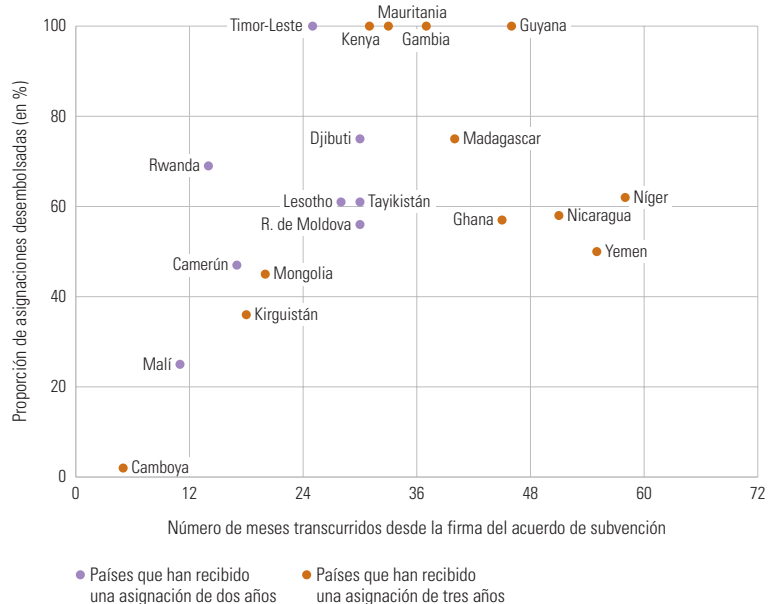
Tras un cambio efectuado en la normativa en 2007, las tasas de desembolso empezaron a disminuir considerablemente. Ante la proliferación de los

fondos fiduciarios, los directores del Banco Mundial estimaron que la institución se estaba exponiendo a graves riesgos financieros y no estaba cumpliendo con sus responsabilidades fiduciarias. Por medio de una directiva se estableció que todos los fondos fiduciarios, incluido el Fondo Catalítico de la IVR, se regirían por los mismos procedimientos de resguardo y gestión que los programas de inversiones de la AIF. Este cambio se aplicó con carácter retroactivo a la ayuda asignada que no se había desembolsado aún (Bermingham, 2009a).

No parece que se hubiera reflexionado suficientemente sobre las repercusiones de ese cambio en la IVR. Las directrices del Banco Mundial referentes a la aplicación de las nuevas normas para el Fondo

Gráfico 4.20: El desembolso total de las subvenciones del Fondo Catalítico puede durar años

Porcentaje de las asignaciones del Fondo Catalítico a los países desembolsadas a finales de 2008



Fuente: Secretaría de la IVR (2008e).

Catalítico se publicaron en octubre de 2008, más de un año después de que se tomara la decisión. Desde entonces, varios donantes criticaron al Banco Mundial por el retraso en los desembolsos de la IVR provocados por las nuevas normas. No obstante, se ha olvidado un aspecto importante: algunos de los

directores ejecutivos que propusieron y sancionaron ese cambio eran representantes de países que contribuían a la IVR. Preocupados esencialmente por la responsabilidad fiduciaria y el riesgo financiero y por su condición de responsables ante los ministerios de hacienda, parece que no tuvieron en cuenta el impacto de su decisión en la ayuda a la educación, lo que representa un caso extremo de incapacidad de reflexión global y coherente sobre la política del desarrollo.

Esta negligencia fue muy costosa. La aplicación íntegra de las normas de la AIF supone cumplir 34 procedimientos distintos y dura por término medio unos 18 meses [Bermingham, 2009a]. El cambio fue especialmente problemático para los países que no contaban con una presencia importante del Banco Mundial, ya que tuvieron que realizar nuevas evaluaciones para poder recibir las asignaciones del Fondo Catalítico, lo que causó demoras sustanciales y aumentó los costos de transacción. En algunos casos, la observancia de los procedimientos de la AIF minó los esfuerzos realizados los donantes para trabajar por conducto de los sistemas nacionales, un objetivo clave de la Declaración de París sobre la eficacia de la ayuda (Buse, 2007). La larga demora en la entrega de la ayuda a Mozambique ilustra este problema (Recuadro 4.14).

Los retrasos en los desembolsos no alientan a los beneficiarios de la ayuda a adoptar programas de reforma más ambiciosos. También merman el

Recuadro 4.13: El apoyo de la IVR a la abolición del pago de derechos de escolaridad en Kenya

La experiencia de Kenya pone de relieve el potencial de la IVR para apoyar a las reformas nacionales.

En 2003 se abolió el pago de los derechos de escolaridad y la escolarización en primaria aumentó en un millón de alumnos, aproximadamente, al año escolar siguiente. Se previeron subvenciones para las escuelas, proporcionales al número de alumnos, para sufragar la pérdida de los ingresos generados por los derechos de escolaridad. Pese a todo, el número excesivo de alumnos por aula y la escasez de libros de texto amenazaban con minar la calidad de la educación. Los donantes reconocieron que era apremiante proporcionar recursos adicionales, pero también expresaron su preocupación por la corrupción existente en el sistema de contrataciones públicas.

En el marco de un nuevo programa apoyado por los donantes, se enmendaron las normas de las contrataciones públicas para canalizar los fondos hacia los comités escolares por conducto del sistema bancario privado. En virtud de las nuevas normas, los comités de padres y docentes se encargaron de comprar los libros de texto

a una serie de proveedores previamente aprobados. También asumieron la responsabilidad de controlar la recepción de las subvenciones escolares e informar públicamente sobre la misma. A pesar de la consabida corrupción reinante en los sistemas de contratación pública en aquel entonces, las auditorías efectuadas llegaron a la conclusión de que el programa era eficaz.

La rápida toma de decisiones y el diligente desembolso caracterizaron el apoyo de la IVR a Kenya en ese periodo crucial. Las subvenciones del Fondo Catalítico destinadas a Kenya entre 2005 y 2008 ascendieron a 121 millones de dólares. Estas subvenciones, administradas por el Banco Mundial, fueron completadas con una financiación de la AIF y una subvención del Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido para aumentar el apoyo a los comités escolares de las 18.000 escuelas primarias del país. El reto ahora es mantener ese apoyo con una financiación ulterior del Fondo Catalítico o mediante un aumento de la ayuda bilateral.

Fuentes: Bermingham (2009a); Thomson y otros (2009).

Recuadro 4.14: Lentitud de la ayuda de la Iniciativa Vía Rápida en Mozambique

La experiencia de Mozambique es muy ilustrativa de las consecuencias negativas de la modificación de los procedimientos del Fondo Catalítico efectuada en 2007. Tras haber alcanzado resultados impresionantes en su reforma, los esfuerzos de este país por acceder a los fondos, así como los esfuerzos de los donantes por adaptar la ayuda a la planificación nacional, se vieron frustrados por una aplicación excesivamente rígida de las normas del Banco Mundial.

A Mozambique, uno de los primeros países en presentar su candidatura al Fondo Catalítico ampliado, se le asignaron 79 millones de dólares para el período 2008-2009. El gobierno incluyó esta suma en su marco presupuestario para 2008. Con el apoyo del grupo local de donantes, el gobierno solicitó que los fondos se canalizaran a través de un fondo común creado para apoyar su Plan Estratégico del Sector de la Educación. Este fondo sectorial ya bien establecido canalizaba el apoyo de seis donantes bilaterales importantes (Alemania, Canadá, Finlandia, los Países Bajos y el Reino Unido). La confianza de los donantes en la mejora de los sistemas de gestión financiera era tal que se habían comprometido, en un acuerdo, a utilizar los sistemas nacionales de planificación y gestión financiera, incluido el de las contrataciones públicas.

La aplicación de los nuevos procedimientos del Fondo Catalítico suscitó problemas desde el principio. El Banco Mundial no aceptó el fondo común, que sin embargo cumplía con las normas de la AIF. Interpretó que, en función de su responsabilidad fiduciaria, debía realizar una evaluación completa de los sistemas financieros y de gestión utilizados por el Ministerio de Educación y Cultura. El Banco Mundial llegó a la conclusión de que las prácticas de gestión financiera de Mozambique eran razonables y que estaban por encima de la media del sector educativo, pero consideró que la ley nacional que imponía dar

“preferencia a las ofertas nacionales” en la política de contratación pública contravenía las normas de la AIF en materia de proyectos.

El Banco Mundial propuso entregar los fondos si se cumplía una de las dos condiciones siguientes: o bien el apoyo del Fondo Catalítico se canalizaba a través de un proyecto independiente del fondo común, o bien se enmendaban las normas que regían dicho fondo. El gobierno y los donantes se opusieron firmemente a ambas opciones. Consideraban que volver a la ayuda basada en proyectos era dar un paso atrás con respeto a los principios de la ayuda sectorial, para cuya promoción se había creado IVR. Tampoco les parecía oportuno enmendar las normas del fondo común, que tanto había costado negociar.

Así pasaron meses de enconados debates, durante los que los donantes solicitaron al comité del Fondo Catalítico que cediese a un miembro del grupo local de donantes las funciones de supervisión de la subvención asignada a Mozambique. El comité convino en el principio de la propuesta, pero consideró que la decisión se debía tomar a nivel local, donde las negociaciones se encontraban en punto muerto. Bajo la presión del Banco Mundial, el gobierno de Mozambique terminó por aceptar que se agregara un anexo técnico como enmienda a la sección del acuerdo del fondo común relativa a las contrataciones públicas. Sin embargo, el gobierno presentó una firme protesta en la que indicaba que el país había sido obligado a dar un paso atrás en la armonización y la coordinación con los donantes.

En marzo de 2009, dos años después de la asignación inicial del Fondo Catalítico, Mozambique había recibido 28 millones de dólares de los 79 millones previstos en su subvención.

Fuentes: Secretaría de la IVR (2007b); Bermingham (2009a); Bartholomew y otros (2009).

respaldo de los donantes a la IVR. En 2008, los Países Bajos tuvieron que reprogramar un compromiso de 135 millones de dólares en favor de la IVR a causa de las normas internas que vinculaban las transferencias a los desembolsos. Esta suma se perdió para la financiación de la educación.

Ahora bien, se han realizado esfuerzos para mejorar los desembolsos del Fondo Catalítico. En diciembre de 2008, el comité del Fondo convino por primera vez en canalizar una subvención en forma de ayuda al presupuesto nacional, utilizando un mecanismo del Banco Mundial para entregar a Burkina Faso 102 millones de dólares de fondos de la IVR (Secretaría de la IVR, 2008d). Se espera que este acuerdo acelere los desembolsos y permita al gobierno utilizar sus propios sistemas de gestión financiera y reducir así los costos de transacción.

Una segunda innovación es la delegación de poderes del Banco Mundial a un donante presente en el país.

En Zambia, el grupo local de donantes resolvió que eran los Países Bajos los que estaban mejor posición para actuar como entidad supervisora de la ayuda del Fondo Catalítico. El recurso a otra entidad supervisora muestra la existencia de una cierta flexibilidad, aunque no soluciona el problema sistémico. En los países donde el Banco Mundial es el organismo de supervisión de la IVR, los gobiernos pueden, en teoría, escoger entre la ayuda de la Iniciativa Vía Acelerada centrada en un proyecto y una ayuda presupuestaria directa. Desde que se modificó la normativa, la falta de claridad sobre los criterios que rigen la concesión de la ayuda presupuestaria ha incitado a la mayoría de los países a optar por la ayuda centrada en proyectos. Esto significa apartarse de los principios de la Declaración de París.

Aunque esas recientes innovaciones muestran que la reforma es posible, no se pueden resolver caso por caso los problemas sistémicos causantes del escaso nivel de desembolsos. Los países a los que

Los retrasos en los desembolsos no alientan a los beneficiarios de la ayuda a adoptar programas de reforma más ambiciosos

se atribuyó una subvención en 2007 tuvieron que seguir cumpliendo estrictamente las normas del Banco Mundial. Algunos de ellos, como Mauritania y Sierra Leona, seguían esperando la entrega del primer desembolso a principios de 2009. Los países con planes aceptados después de 2007 también afrontan perspectivas inciertas.

Todavía falta una financiación previsible y a largo plazo

La planificación de la educación es una tarea a largo plazo que requiere una perspectiva de financiación de la ayuda a largo plazo y un compromiso de diez años de los donantes. La Iniciativa Vía Rápida y el Fondo Catalítico no han logrado afrontar este reto con éxito.

La ampliación del mandato del Fondo Catalítico abrió la perspectiva de que un número mayor de países pudieran recibir una ayuda por un lapso de tiempo más largo, mediante subvenciones de tres años potencialmente renovables. A pesar de ser demasiado corto, este plazo supuso un paso en la dirección adecuada. En la práctica, la fragilidad de la base financiera del Fondo Catalítico ha comprometido incluso este pequeño adelanto. Proporcionar ayuda más previsible exige también compromisos más previsibles por parte de los donantes (Secretaría de la IVR, 2008c). El balance del Fondo Catalítico es de por sí elocuente. Los compromisos firmados por los donantes ascendieron a 389 millones de dólares en 2008, pero los formulados para 2011 sólo se cifran en 26 millones (Secretaría de la IVR, 2009b)³⁴. Esta no es una base sólida para compromisos vinculados a un ciclo clásico de gastos a medio plazo cuya duración suele oscilar entre tres a cinco años. Como el número de países con planes aprobados por la IVR ha aumentado, es previsible que el Fondo Catalítico afronte un déficit de financiación muy importante. Según las estimaciones de la Secretaría de la IVR, el déficit previsto se cifrará en 324 millones de dólares a finales de 2009 (Secretaría de la IVR, 2009b)³⁵. Teniendo en cuenta los 16 países que van a ver aprobados sus planes en 2010 ó 2011, ese déficit tiene todas las probabilidades de aumentar.

Para que la IVR sea un mecanismo multilateral viable, es indispensable un nuevo modelo de financiación. Es urgente mejorar la previsibilidad y lograr un compromiso más firme por parte de los donantes en lo referente a ciclos de planificación más largos, que abarquen períodos de cinco a diez años. Conscientes de este problema, varios donantes han apoyado llamamientos en favor de un dispositivo de reposición de fondos que movilice unos 3.000 a 5.000 millones de dólares entre 2009 y 2012, comenzando por una financiación inicial de 1.200 millones durante 18 meses a partir de 2009

(Equipo Especial sobre la reposición de fondos de la IVR para la EPT, 2009). Estos dispositivos a largo plazo son característicos de las iniciativas multilaterales en el sector de la salud, que se examinan en la última sección del presente capítulo. Como los compromisos para 2009 ascienden a 228 millones de dólares, sería necesario que los donantes intensificaran rápidamente la ayuda (Secretaría de la IVR, 2009b). Desafortunadamente, el escaso nivel de desembolsos de la IVR les disuade de proceder al aumento rápido que precisaría ese dispositivo.

Países víctimas de conflictos

Suministrar ayuda a la educación básica en países víctimas de conflictos es a la vez un imperativo y un reto. Estos países concentran una parte importante de la población mundial sin escolarizar, sufren de una aguda escasez de docentes y a menudo sus infraestructuras educativas están gravemente deterioradas. Su capacidad para administrar la ayuda suele ser insuficiente y sus sistemas de gestión financiera y administración pública no tienen grandes posibilidades de cumplir con los requisitos de presentación de informes que imponen los donantes (Berry, 2009). A los países víctimas de conflictos se les debería otorgar una atención prioritaria en las iniciativas multilaterales de financiación de la educación, lo que permitiría a los donantes mancomunar los riesgos y reducir los costos de transacción (Dom, 2009). Sin embargo, sólo se les otorga una atención secundaria

Uno de los defectos más graves en la concepción de la Iniciativa Vía Rápida estriba en el hecho de que sus normas excluyen a muchos de los países y niños que más necesidad tienen de recibir la ayuda de los donantes. Los requisitos básicos para entrar en la IVR –un documento de estrategia de lucha contra la pobreza y un plan de educación fiable– excluyen en la práctica a muchos países en situación de conflicto, en la etapa de reconstrucción posterior a un conflicto, o con capacidades extremadamente limitadas por otras razones.

Los intentos de reforma han sido poco sistemáticos y en general han fracasado. En un principio se centraron en la elaboración de un “marco progresivo” para la aprobación de los planes. Inicialmente, la idea era atribuir un “estatus provisional” a los países que iban por buen camino, pero eran incapaces de cumplir las rigurosas condiciones exigidas para una aprobación plena por parte de la IVR. Posteriormente, ante la incapacidad de los donantes para ponerse de acuerdo sobre cómo proceder dentro del marco de la IVR, se planteó la cuestión de crear un fondo de transición distinto para la educación, a fin de proporcionar apoyo a gran escala en los contextos de crisis y

34. En marzo de 2009, en el balance de la IVR figuraba una suma de 14,4 millones de dólares que correspondía a promesas sin firmar.

35. Si se toman en cuenta las promesas sin firmar, esa cifra se reduce a 197 millones de dólares.

posconflicto. Sin embargo, como las negociaciones se bloquearon (véanse los detalles *infra*), el resultado fue que los países afectados por los conflictos siguen careciendo todavía de acceso a un mecanismo multilateral de financiación de la educación.

El tortuoso itinerario de los procedimientos de la IVR

Varios países víctimas de conflictos han recorrido las distintas etapas del procedimiento de aprobación de la IVR. En 2007, Liberia y Sierra Leona obtuvieron la aprobación y al año siguiente la recibieron Haití y la República Centroafricana. El Sur del Sudán es un candidato en perspectiva para una aprobación en 2009. Desafortunadamente, la aprobación de un plan no siempre ha tenido por resultado un suministro de ayuda.

En Sierra Leona, el gobierno dio prioridad a la reconstrucción del sistema educativo después del acuerdo de paz de 2002. Tras la abolición del pago de derechos escolares en la enseñanza primaria, el número de niños escolarizados se duplicó entre 2001 y 2004, llegando a alcanzar la cifra de 1,3 millones. Muchos de los nuevos alumnos se encontraron con escuelas deterioradas, desprovistas de libros y maestros formados (UNICEF, 2009a; Banco Mundial, 2007b). El Fondo para el Desarrollo de Programas de Educación de la IVR facilitó la preparación de un proyecto de plan de educación, elaborado con el apoyo del UNICEF y del Banco Mundial. Tres meses después de que la IVR aprobara el plan, se aprobó una ayuda de 13,9 millones de dólares del Fondo Catalítico para Sierra Leona (Secretaría de la IVR, 2009b). Sin embargo, la aplicación retroactiva de las normas de la AIF retrasó considerablemente el desembolso. Así, en marzo de 2009, dos años después de la decisión de atribución, Sierra Leona estaba esperando todavía la primera entrega de fondos.

Esto hizo que Sierra Leona se encontrara otra vez en la situación de país candidato y que se pusieran de manifiesto las insuficientes capacidades de su sector de educación. La esperanza de que este país pudiera cumplir con las normas de excelencia de la IVR se desvaneció desde el principio. Quedó establecido que el gobierno no había cumplido los objetivos relativos al gasto y a los recursos internos dedicados a la reducción de la pobreza, y que no había respondido adecuadamente a los interrogantes sobre la transparencia y la rendición de cuentas que inquietaban a los donantes (UNICEF, 2009a). La pregunta que se planteó fue si la IVR podría ser más flexible y aceptar en el "club" a países como Sierra Leona. La respuesta en la práctica fue negativa.

Otros países víctimas de conflictos con problemas similares han sufrido un trato arbitrario en el recorrido de las distintas etapas del procedimiento de aprobación de la IVR. En Liberia, al igual de lo ocurrido en el caso de Sierra Leona, el grupo local de donantes aprobó en 2007 un plan de reconstrucción posconflicto. Con el respaldo de los donantes más importantes y un gobierno firmemente comprometido con la causa de la educación, el país estaba en buenas condiciones para acelerar los progresos. Sin embargo, el comité del Fondo Catalítico rechazó la petición de Liberia de obtener ayuda para financiar su plan nacional de educación, de forma que hubo que establecer un fondo común bajo los auspicios del UNICEF (Recuadro 4.15).

La experiencia del fondo común administrado por el UNICEF en Liberia dio lugar a la creación de una vía paralela para suministrar ayuda a gran escala en situaciones de crisis y posconflicto. Se propuso la creación de un fondo de transición para la educación que funcionara bajo los auspicios del UNICEF. La Secretaría de la IVR y el UNICEF se encargaron de definir normas y procedimientos de asignación,

El comité del Fondo Catalítico rechazó la petición de Liberia de obtener ayuda para financiar su plan nacional de educación

Recuadro 4.15: Liberia: un plan aprobado, pero ninguna ayuda del Fondo Catalítico

Liberia, que acaba de salir de un brutal conflicto, se enfrenta a enormes retos en la educación. Sólo un tercio de los niños en edad de cursar primaria están escolarizados y abundan las desigualdades profundas. La IVR podría haber desempeñado un papel fundamental afrontando el déficit crónico de financiación del sector de la educación, pero no lo hizo.

La experiencia de Liberia pone de manifiesto las grandes limitaciones de la IVR en lo que respecta a los países afectados por un conflicto. Varios donantes colaboraron estrechamente con el gobierno en la preparación de una estrategia para el sector de la educación, reconociendo plenamente la necesidad de reconstruir una estructura de gobernanza eficaz. No obstante, el comité del Fondo Catalítico rechazó la solicitud de Liberia, obligando así al gobierno y a los donantes a crear mecanismos alternativos.

Bajo los auspicios del UNICEF, y con un apoyo financiero inicial procedente de los Países Bajos, se estableció rápidamente un Fondo Común para la Educación destinado a financiar inversiones clave. Muy pronto el fondo demostró ser más eficaz que el Fondo Catalítico en los desembolsos. La subvención inicial de 7 millones de dólares se utilizó para apoyar la creación de institutos de formación de maestros rurales y realizar la primera compra importante de libros de texto desde el final de la guerra. Los compromisos actuales en favor del fondo común ascienden a 17 millones de dólares: 12 millones de los Países Bajos y 5 millones del organismo filantrópico privado Open Society Institute. Con todo, sigue habiendo un gran déficit, ya que se estima que las necesidades financieras en los próximos tres años serán del orden de 70 millones de dólares. Si otros donantes no se comprometen en favor del fondo común, las intenciones de Liberia de acelerar el avance hacia la educación para todos podrían verse frustradas.

Fuentes: UNICEF (2009b); Brannelly y otros (2009).

Hoy en día, alrededor de la mitad de la ayuda internacional procedente de fuentes privadas se invierte en la salud

y varios donantes, especialmente los Países Bajos y el Reino Unido, señalaron que se comprometían a aportar contribuciones. Pero las largas negociaciones sobre el fondo propuesto, llevadas a cabo entre 2008 y 2009, acabaron fracasando, al tropezar con toda una serie de temores relacionados con el riesgo y la rendición de cuentas.

Algunos países han recibido información confusa sobre las instancias a las que deben dirigirse para solicitar financiación. En diciembre de 2008, el comité del Fondo Catalítico decidió asignar fondos a la República Centroafricana, calificando esta decisión de "excepcional" porque "normalmente, la financiación de un país en una situación semejante debía tramitarse por conducto del Fondo de Transición para la Educación". No explicó lo que entendía por "una situación semejante", ni tampoco precisó los motivos de la excepción (Secretaría de la IVR, 2008d, pág. 2). Además, no definió las condiciones en que se desembolsarían los fondos asignados. Por lo tanto, se siguen planteando incógnitas acerca de las consecuencias que tendrá para la República Centroafricana el estancamiento de las negociaciones sobre el Fondo de Transición para la Educación.

Para otros países, la falta de claridad de la IVR ha generado costos de transacción cuantiosos y una gran incertidumbre. En Haití, el grupo local para la educación aprobó el plan de educación del país a mediados de 2008 y alentó al gobierno a que presentara una solicitud de financiación al Fondo Catalítico. A finales de ese año, se aconsejó al gobierno haitiano que pidiera financiación al Fondo de Transición, que ni tan siquiera existía. Al cabo de un año, a pesar de tener aprobado su plan y de haber preparado su solicitud de financiación, Haití seguía sin poderla presentar. Con razón, el ministro de educación de este país expresó su "decepción y amargura" por verse encerrado en un procedimiento tan prolongado (UNESCO, 2009a, pág. 4). Cuando finalmente se hizo patente que el Fondo de Transición no se crearía, Haití obtuvo una asignación de recursos por conducto del Fondo Catalítico en septiembre de 2009.

No han tenido éxito los esfuerzos realizados para crear un marco multilateral eficaz que pueda tratar los problemas de los Estados víctimas de conflictos. Los problemas pendientes van mucho más allá que el fracaso de la IVR. En 2006, Haití tenía una tasa neta de escolarización del 71%. Casi la mitad de los niños pertenecientes al 20% de las familias más pobres del país no están escolarizados. La escasez crónica de inversiones gubernamentales ha echado sobre los hombros de los padres una pesada carga económica. Los derechos de escolaridad oscilan en torno a un promedio de 80 dólares por niño, lo que

equivale a una sexta parte del ingreso medio en 2007. El sistema de formación de docentes produce unos 500 graduados al año, cuando se necesitarían unos 2.500 (Banco Mundial, 2008b). En todos estos ámbitos, una ayuda del Fondo Catalítico podría haber mejorado la situación.

Lecciones de los fondos mundiales para la salud

El pasado decenio se caracterizó por un rápido desarrollo de las iniciativas mundiales de financiación de la salud³⁶. A diferencia de la IVR, estas iniciativas han acelerado el avance hacia el cumplimiento de los objetivos internacionales del desarrollo recurriendo sobre todo a la asistencia oficial para el desarrollo, pero también creando canales multilaterales para la ayuda filantrópica. El incremento de la proporción de la ayuda a la salud en el total de la ayuda al desarrollo puede explicarse en gran medida por el dinamismo de esas iniciativas. Hoy en día, alrededor de la mitad de la ayuda internacional procedente de fuentes privadas se invierte en la salud (Marten y Witte, 2008).

Gran parte del aumento de la ayuda internacional a la salud se ha destinado a enfermedades o intervenciones específicas. Hay más de 90 alianzas mundiales para la salud que, en su mayoría, pertenecen a esa categoría (Sridhar y Tamashiro, 2009). Entre los ejemplos más destacados se encuentran el Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria (comúnmente llamado Fondo Mundial) y la Alianza GAVI³⁷ (Sridhar y Tamashiro, 2009). Estos programas han ido mucho más lejos que la IVR y han galvanizado un apoyo político, manteniendo al sector de la salud en el centro de las prioridades del programa internacional para el desarrollo.

Cabe preguntarse si las lecciones extraídas de alianzas mundiales para la salud pueden contribuir a la reconfiguración y revitalización de la IVR. Se ha de obrar con cautela a la hora de efectuar comparaciones directas, ya que la educación se presta menos que la salud a intervenciones "verticales" como las vacunaciones, por ejemplo. Además, las intervenciones en el campo de la salud tienen más influencia en los debates sobre la ayuda, especialmente cuando se trata de la supervivencia de los niños y del mantenimiento en vida de las personas afectadas por el VIH o el sida.

No obstante, no se trata de sobrestimar las diferencias entre la salud y la educación. Muchas de las principales alianzas mundiales en materia de salud han renunciado a los planteamientos de financiación verticales y estrechamente definidos, al ser conscientes de que el fortalecimiento de los

36. La presente sección se basa en gran parte en el documento preparado por Sridhar y Tamashiro (2009).

37. Conocida anteriormente con el nombre de Alianza Mundial para Vacunas e Inmunización.

sistemas de atención médica y sanitaria es crucial para la eficacia de las intervenciones centradas específicamente en las enfermedades. Cerca de un tercio del total de la ayuda otorgada por el Fondo Mundial se destina actualmente al fortalecimiento de los sistemas sanitarios (Fondo Mundial, 2009d)³⁸.

Muchos principios y prácticas aplicados en la gobernanza de las alianzas mundiales para la salud son pertinentes para la IVR. Estas alianzas han logrado aumentar los recursos de la ayuda y mantener altos niveles de desembolso. Han tenido más éxito que la IVR en la movilización de nuevas fuentes de financiación que complementan las fuentes tradicionales de la ayuda, y más concretamente en la movilización de recursos de fundaciones filantrópicas.

Los dispositivos de gobernanza han sido un factor importante del éxito de los fondos mundiales para la salud. Estos dispositivos han evitado los peligros inherentes a la proliferación de los sistemas de presentación de informes y, en lo referente a su normativa para la aprobación de planes y la distribución de la ayuda, son más transparentes y eficaces que los dispositivos de la IVR, y también están más arraigados en los procesos nacionales. Asimismo, las alianzas mundiales del sector de la salud facilitan una participación mucho más importante de los países en desarrollo y la sociedad civil. La influencia de los donantes es más restringida y, aunque es un protagonista importante, el Banco Mundial no es preponderante en las decisiones relativas a la financiación. En comparación con las del Fondo Mundial y la Alianza GAVI, las estructuras de gobernanza de la IVR, dominadas por los donantes, resultan anacrónicas, ineficaces y desconectadas de la realidad política.

El Fondo Mundial

El Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria se creó para combatir enfermedades que se cobran la vida de más de seis millones de personas al año. Su creación se trató por primera vez el año 2000, en la cumbre del G-8, y un año más tarde, al término de un período extraordinario de sesiones, la Asamblea General de las Naciones Unidas se comprometió a crear un nuevo fondo. Después, en la cumbre del G-8 de 2001, se acordó la movilización de recursos (Grubb, 2007). Se estableció una secretaría permanente en enero de 2002 y tres meses después se aprobó la primera serie de subvenciones para 36 países. El fondo ha proporcionado fármacos antirretrovirales a unos 2 millones de personas y tratamientos contra la tuberculosis a 4,6 millones, ha proporcionado 70 millones de mosquiteros tratados con insecticida y ha salvado unos 3,5 millones de vidas (Fondo Mundial, 2008a).

A finales de 2008 había desembolsado 7.000 millones de dólares (Fondo Mundial, 2009d). Su objetivo actual es reducir a ocho meses el intervalo entre los compromisos y los desembolsos, que actualmente oscila entre nueve y once meses, esto es, la mitad del plazo de desembolso de la IVR en el periodo posterior a 2007 (Sridhar y Tamashiro, 2009). En 2008, se desembolsó el 96% de los fondos previstos para subvenciones y sólo en el 16% de las subvenciones en curso se observó una tasa de desembolso inferior al 75% (Fondo Mundial, 2009d). Una de las razones que explica la rapidez de los desembolsos es la elaboración de normas destinadas a reforzar y utilizar los sistemas nacionales de contratación pública y presentación de informes. Otra razón es la asistencia técnica a los países que tienen problemas para cumplir con las condiciones de desembolso.

La gobernanza eficaz y responsable ha sido esencial para lograr que las entregas de ayuda sean constantes. Existen descripciones detalladas de los sistemas de gestión y administración (Fondo Mundial, 2008d). Para efectuar una comparación con la IVR, se pueden considerar varias características distintivas:

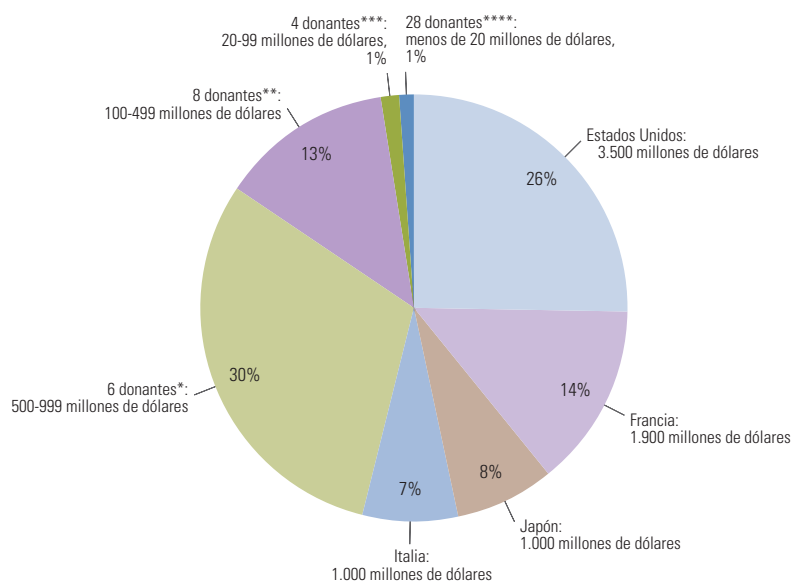
- *Independencia institucionalizada.* El Fondo Mundial está constituido legalmente como una fundación regida por el derecho suizo, y no es un fondo fiduciario con múltiples donantes. Se beneficia del apoyo administrativo de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y del apoyo fiduciario del Banco Mundial. El papel del Banco se limita a efectuar el desembolso de fondos con arreglo a las instrucciones de la Secretaría del Fondo Mundial. La Secretaría es mucho mayor que la de la IVR, con una plantilla de unas 470 personas, y es responsable ante el conjunto del consejo de administración, lo cual hace que los incentivos institucionales sean muy diferentes de los de la Secretaría de la IVR.
- *Amplia base de donantes.* Para proporcionar ayuda duradera y previsible, el Fondo Mundial recurre a un sistema de reposiciones de fondos en ciclos de dos años. A partir de 2010, el dispositivo de reposición pasará a un ciclo de tres años. Se espera que el total de las subvenciones para el periodo 2008-2010 alcance los 9.500 millones de dólares (Fondo Mundial, 2009a). Muchos donantes, como Alemania, los Estados Unidos, Francia y Japón, que sólo han prestado una contribución limitada a la IVR, apoyan activamente al Fondo Mundial. En particular, la contribución de los Estados Unidos representó un cuarto del total (Gráfico 4.21).

Muchos donantes, como Alemania, los Estados Unidos, Francia y Japón, que sólo han prestado una contribución limitada a la IVR, apoyan activamente al Fondo Mundial

38. La Alianza GAVI también ha aumentado el apoyo al fortalecimiento de los sistemas sanitarios asignando 300 millones de dólares adicionales a tal fin en 2008, lo que ha hecho ascender el total de su ayuda a 800 millones de dólares. Los planes actuales de la Alianza pretenden conseguir que la mitad de los países que reúnen las condiciones necesarias para obtener su ayuda reciban, en 2010, una financiación destinada a fortalecer sus sistemas sanitarios (Alianza GAVI 2009a).

Gráfico 4.21: El Fondo Mundial cuenta con una amplia base de donantes

Total de las contribuciones de los donantes al Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria (2001-2009)



* Alemania, Canadá, Países Bajos, Reino Unido, Comisión Europea y Fundación Bill y Melinda Gates. Cada uno de estos donantes contribuye con sumas comprendidas entre 500 y 999 millones de dólares.

** Australia, Dinamarca, España, Federación de Rusia, Irlanda, Noruega, (RED) y Suecia. Cada uno de estos donantes contribuye con sumas comprendidas entre 100 y 499 millones de dólares.

*** Bélgica, Luxemburgo, Suiza y UNITAID. Cada uno de estos donantes contribuye con sumas comprendidas entre 20 y 99 millones de dólares.

**** Arabia Saudita, Brasil, China, Eslovenia, Finlandia, Grecia, Hungría, Islandia, India, Kuwait, Letonia, Liechtenstein, México, Nueva Zelanda, Nigeria, Polonia, Portugal, República de Corea, Rumania, Singapur, Sudáfrica, Tailandia y Uganda, Chevron Corporation, Campaña Hottokenai, Debt2Health, Fundación Comunitas e Idol Gives Back. Cada uno de estos donantes contribuye con sumas inferiores a 20 millones de dólares.

Las asignaciones son las notificadas hasta abril de 2009.

Fuente: Fondo Mundial (2009c).

- **Financiación innovadora.** De 2001 a 2009, las contribuciones procedentes de organizaciones filantrópicas privadas y de dispositivos de financiación innovadores ascendieron a 642 millones de dólares (Recuadro 4.16). Además de la Fundación Bill y Melinda Gates, 13 grandes empresas han contribuido al Fondo de forma directa o indirecta.
- **Compromisos a largo plazo.** El Fondo Mundial funciona con un ciclo de subvenciones de cinco años, mientras que el de la IVR es de tres años. Como parte de la estrategia para el periodo 2007-2010, se ha creado un mecanismo destinado a prestar apoyo a los programas con buenos resultados durante seis años suplementarios. Este nuevo mecanismo refleja un compromiso creciente en favor de una financiación previsible y a largo plazo para mantener la ayuda, una vez efectuadas las inversiones destinadas a fortalecer los sistemas de salud, sobre todo en lo referente a los gastos ordinarios y los salarios.
- **Amplia representación mundial.** El consejo que supervisa el Fondo Mundial establece las prioridades en materia de políticas y aprueba

las subvenciones. Se compone de 24 miembros, de los cuales 20 tienen derecho a voto: siete representantes de países en desarrollo, ocho de países donantes, tres de la sociedad civil, uno del sector privado y uno de la Fundación Bill y Melinda Gates (Observatorio Global de Salud, 2008). Esta estructura da más peso a los países en desarrollo que la estructura de la IVR.

- **Sólida apropiación nacional.** Los países elaboran sus planes y presentan sus propuestas al Fondo Mundial por medio de un Mecanismo Nacional de Armonización y Concordancia, una alianza a nivel de cada país compuesta en general por representantes del gobierno y de los donantes, por miembros de organizaciones no gubernamentales, grupos religiosos, empresas privadas y universidades, y por personas afectadas por las enfermedades (Fondo Mundial, 2008b). Este mecanismo designa a una o dos organizaciones como destinatarios principales, o gerentes y administradores, de las subvenciones del Fondo Mundial. Cerca de dos tercios de los destinatarios principales son organismos gubernamentales, aunque en algunos casos se reparte la responsabilidad. En comparación con los mecanismos de la IVR, este mecanismo suscita un mayor grado de compromiso entre un número de protagonistas mucho más elevado.
- **Transparencia en la toma de decisiones.** La aprobación y el desembolso de la ayuda se rigen por normas y procedimientos bien definidos. Un grupo de expertos en exámenes técnicos evalúa las propuestas de los países y formula recomendaciones al consejo, argumentando su aprobación o su rechazo (Fondo Mundial, 2007). Las propuestas rechazadas se pueden modificar y volver a presentar, y en caso de ser rechazadas otra vez, el país interesado puede interponer recurso ante un grupo de expertos independiente. Otro mecanismo institucional, el Equipo Mundial de Apoyo a la Ejecución, ha suministrado fondos para desarrollar las capacidades técnicas de los mecanismos nacionales de armonización y concordancia³⁹. Estos procedimientos contrastan con los del IVR en dos aspectos clave. En primer lugar, a nivel nacional el grupo de donantes locales es sólo uno de los varios protagonistas que deciden si los planes nacionales deben ser objeto de petición de financiación. En segundo lugar, una vez que se han presentado los planes, los donantes tienen una influencia limitada en su aprobación. En cambio, el comité del Fondo Catalítico puede rechazar las solicitudes sin dar explicaciones y no ofrece a los candidatos ninguna posibilidad de apelación.

39. En 2005, siete organismos –OMS, ONUSIDA, PNUD, UNFPA, UNICEF, el Fondo Mundial y el Banco Mundial– formaron el Equipo Mundial de Apoyo a la Ejecución (GIST) para poner remedio a la insuficiencia de capacidades. Con sede en el ONUSIDA, el GIST incluye ahora a Alemania y los Estados Unidos, así como a otras organizaciones. El GIST ha elaborado instrumentos técnicos y preparado una base de datos para respaldar el fortalecimiento de capacidades.

■ *Trabajar en Estados frágiles y países víctimas de conflictos.* Desde un principio, el consejo del Fondo Mundial ha reconocido la necesidad de encontrar medios para trabajar en los países afectados por conflictos y los Estados frágiles, que reciben aproximadamente un tercio del total de las subvenciones (Sridhar y Tamashiro, 2009). Mientras que el comité del Fondo Catalítico de la IVR rechazó la petición de financiación de Liberia y no desembolsó los fondos asignados a Sierra Leona, el Fondo Mundial entregó unos 54 millones de dólares a Liberia y 43 millones a Sierra Leona desde 2004 (Fondo Mundial, 2009b, 2009e). Las inquietudes suscitadas por las capacidades institucionales y los sistemas de presentación de informes de Sierra Leona condujeron a la adopción de un enfoque innovador: una vez designado el Ministerio de Salud como destinatario principal de las subvenciones, se firmaron contratos con unos 39 destinatarios secundarios. En los países donde los gobiernos carecen de capacidad de ejecución suficiente y no pueden cumplir con los requisitos de presentación de informes establecidos por los donantes, es inevitable que la rapidez de los desembolsos padezca las consecuencias de esto. No obstante, los estudios realizados indicaron que los niveles de desembolso de las subvenciones eran comparables a los de otros países (Fondo Mundial, 2005; Radelet y Siddiqui, 2007). Aunque la importante cuantía de la financiación vertical supone un riesgo, incluso mayor que en otras partes, de que los sistemas sanitarios de los países víctimas de conflictos sufran desequilibrios (Sridhar, 2009), resulta difícil no sacar la conclusión de que en esos países la IVR presenta unos resultados muy inferiores a los del Fondo Mundial.

La Alianza GAVI

Puesta en marcha el año 2000 en el Foro Económico Mundial gracias a una subvención inicial de la Fundación Bill y Melinda Gates, la Alianza GAVI es una asociación mundial en pro de la salud concebida para elaborar, distribuir y evaluar vacunas mejoradas para los niños de los países de ingresos bajos.

Al igual que el Fondo Mundial, la Alianza GAVI ha intensificado rápidamente su financiación en poco tiempo. Los compromisos de los donantes desde el año 2000 ascienden a un total de 3.800 millones de dólares y se prevé que los desembolsos anuales superen los 1.000 millones de dólares en 2009 (Alianza GAVI, 2009a). Entre la solicitud de subvención y el desembolso de ésta transcurren seis meses por regla general (Sridhar y Tamashiro, 2009).

Recuadro 4.16: Iniciativas del sector privado

El Fondo Mundial se caracteriza por las importantes contribuciones de organizaciones filantrópicas, así como por una amplia gama de estrategias financieras innovadoras. Entre las más importantes destacan:

- *Fundaciones privadas.* Desde que se creó en 1994, la Fundación Bill y Melinda Gates ha contraído compromisos por valor de más de 11.000 millones de dólares en favor de los programas mundiales de salud. Desde 2001, ha aportado 550 millones de dólares al Fondo Mundial.
- *Debt2Health.* En el marco de este programa iniciado en 2007, la deuda de un país con sus acreedores extranjeros se puede convertir en un fondo para respaldar los programas de salud nacionales. Alemania e Indonesia fueron los primeros en convertir 72 millones de dólares de deuda en ayuda. Alemania ha acordado con el Fondo Mundial poner a su disposición otros 290 millones de dólares antes de 2010.
- *(Product) RED.* La (RED), creada en 2006, es una marca concedida a las empresas para promover sus ventas a cambio de una transferencia de una pequeña parte de sus beneficios al Fondo Mundial. Entre los socios de esta iniciativa cabe destacar a empresas como: American Express, Apple, Dell y Motorola. Esta iniciativa ha generado más de 134 millones para el Fondo Mundial.
- *UNITAID.* Creado en 2006 por iniciativa conjunta de Brasil, Chile, Francia, Noruega y el Reino Unido, este mecanismo internacional de compra de medicamentos se financia en gran medida con la imposición de un gravamen a los pasajes de avión. UNITAID ha permitido recaudar más de 600 millones de dólares, de los que unos 39 millones se han canalizado hacia al Fondo Mundial.

Fuentes: Fondo Mundial (2008a, 2008c, 2009c); UNITAID (2008).

La OMS estima que el apoyo de la Alianza GAVI a los programas de inmunización ha permitido evitar 3,4 millones de muertes (Alianza GAVI, 2009a). La mitad de los 72 países de ingresos bajos cuyos planes son susceptibles de ser aprobados por la Alianza GAVI son naciones del África Subsahariana (Jamison y otros, 2006). El fortalecimiento de los sistemas sanitarios de los Estados frágiles y los países víctimas de conflictos es objeto de una especial atención. Entre los países destinatarios de la ayuda figuran Afganistán, Liberia y la República Democrática del Congo.

Aunque la Alianza GAVI y el Fondo Mundial difieren por su tamaño y misión, se pueden establecer paralelos entre los sistemas de gobernanza de ambas organizaciones. La Alianza GAVI se ha dotado de una amplia base de apoyo financiero que comprende donantes bilaterales y privados a la vez⁴⁰. Los donantes y los gobiernos de los países en desarrollo están representados por igual en su consejo de administración compuesto por 28 miembros, que cuenta con el apoyo de una secretaría con una plantilla de 120 personas (Sridhar y Tamashiro, 2009). Las subvenciones se otorgan sobre la base de un procedimiento transparente de presentación de candidaturas. Un comité de examen independiente, compuesto en su

La Fundación Bill y Melinda Gates ha contraído compromisos por valor de más de 11.000 millones de dólares en favor de los programas mundiales de salud

40. Entre 2000 y 2008, los gobiernos de los países donantes movilizaron 1.500 millones de dólares, y las fundaciones privadas y los donantes individuales 1.100 millones. En 2008, la Fundación Bill y Melinda Gates proporcionó 75 de los 81,5 millones de dólares aportados por personas y fundaciones privadas.

mayoría por expertos originarios de los países en desarrollo, examina las propuestas de los países y formula recomendaciones al consejo. Un 90% aproximadamente de las propuestas se aprueban tras la primera o segunda solicitud (Sridhar y Tamashiro, 2009). Todas estas características contrastan considerablemente con las de la IVR.

Al igual que en el caso del Fondo Mundial, la innovación es otro ámbito en el que se observa el contraste. La Alianza GAVI ha creado dos mecanismos apoyados por alianzas entre el sector público y el privado. El primero es el Compromiso Anticipado de Mercado, que permite a los donantes suscribir compromisos de compra de vacunas que aún no están disponibles, creando así un incentivo para los trabajos de investigación sobre vacunas contra enfermedades como la neumonía o las infecciones por rotavirus (Centers for Disease Control and Prevention, 2008; Alianza GAVI, 2009b)⁴¹. El segundo es la Facilidad Financiera Internacional para la Inmunización (IFFIm), un dispositivo de emisión de obligaciones en los mercados de capital internacionales que crea un flujo previsible de ingresos para la Alianza GAVI, la cual reembolsa a los titulares de las obligaciones con fondos suministrados por los donantes (Lob-Levy, 2009). Desde el año 2000, la IFFIm ha movilizado 1.200 millones de dólares, y en 2007 y 2008 registró una inyección de fondos importante (Sridhar y Tamashiro, 2009)⁴². Por ejemplo, en 2008, la Caixa, una de las cajas de ahorro más importantes de España, lanzó una campaña de recaudación de fondos entre sus empleados y los depositantes que permitió obtener 5 millones de dólares (Alianza GAVI, 2009a).

Lecciones para la Iniciativa Vía Rápida

El Fondo Mundial y la Alianza GAVI no constituyen panaceas para la reforma de la IVR, pero ofrecen un planteamiento en materia de gobernanza y movilización de recursos que podría contribuir a esbozar el marco de una iniciativa mundial en pro de la educación con resultados eficaces.

Se pueden extraer cuatro lecciones generales útiles para la IVR. La primera es que resulta indispensable lograr que se escuche más a los países en desarrollo a todos los niveles, desde la concepción de los planes nacionales hasta la preparación de las propuestas de financiación y la toma de decisiones en el plano mundial. La segunda atañe a la aprobación de los planes y la entrega de fondos. La IVR ha adolecido de una falta de transparencia en sus reglas y de una arbitrariedad en la toma de decisiones. Un grupo de expertos independiente, encargado de una labor de examen y facultado para

emitir recomendaciones en materia de financiación a una junta de directores más equilibrada, contribuiría a la resolución del problema. Además, los fondos mundiales para la salud han evitado las largas demoras entre los compromisos y los desembolsos, en parte porque no se han regido por las normas del Banco Mundial.

La tercera lección atañe a las alianzas entre el sector público y el privado. Muchas fundaciones y empresas privadas financian la educación, pero carecen de un marco multilateral para canalizar esa financiación hacia los objetivos comunes de desarrollo, lo cual aumenta los costos de transacción y reduce la eficacia de la ayuda. Contrariamente al Fondo Mundial y la Alianza GAVI, la IVR no ha facilitado el compromiso del sector privado en las iniciativas mundiales.

La cuarta lección, por último, guarda relación con las actividades de sensibilización a nivel internacional. La alianza de la IVR no ha cumplido uno de sus objetivos principales: galvanizar el apoyo político para movilizar recursos. Aunque la IVR figura ahora constantemente en el orden del día del G-8 y de las reuniones anuales del FMI y el Banco Mundial, no se han logrado grandes resultados. Esto pone de manifiesto, una vez más, el fuerte contraste de la IVR con el Fondo Mundial y, en menor medida, con la Alianza GAVI. Es en cierto modo una paradoja como la del huevo y la gallina, ya que cabe preguntarse cómo los defensores de la causa de la educación van a poder defender una iniciativa en pro de la educación que no está dando resultados.

Aunque las iniciativas en el ámbito de la salud pueden ofrecer enseñanzas para el sector de la educación, también tropiezan con problemas reales (Sidibe y otros, 2006). El cumplimiento de los compromisos de entrega de ayuda formulados por los donantes en las conferencias sobre la reposición de los recursos del Fondo Mundial ha sido irregular, lo que hace temer un déficit potencial de financiación de 4.000 millones de dólares para el periodo 2008-2010 (Sridhar y Tamashiro, 2009). Además, las evaluaciones han suscitado inquietudes en lo referente a la insuficiencia de capacidades, la endeble participación de la sociedad civil y la escasa representación de los grupos de defensa de las personas enfermas (Fondo Mundial, 2008d; Lawson, 2004).

En algunos países, las iniciativas verticales en el ámbito de la salud –especialmente el Fondo Mundial– han financiado preferentemente la lucha contra las enfermedades indicadas por los donantes, lo que ha causado desequilibrios en algunos sistemas de salud frágiles y con insuficiencia de fondos (Garrett, 2007; Sridhar y Batniji, 2008; Victora y otros, 2004). El Tribunal de Cuentas Europeo ha

41. Las enfermedades neumocócicas y las infecciones por rotavirus (la causa más común de diarrea aguda) son las que más vidas se cobran entre los niños menores de 5 años.

42. En 2008, una emisión de obligaciones de la Facilidad Financiera Internacional para la Inmunización (IFFIm), garantizada por varios gobiernos soberanos, permitió recaudar 223 millones de dólares (Facilidad Financiera Internacional para la Inmunización, 2008).

Es indispensable lograr que se escuche más a los países en desarrollo a todos los niveles

expresado su preocupación por desequilibrios similares en las prioridades de la ayuda, advirtiendo que la preferencia dada a determinadas enfermedades específicas ha perjudicado a la eficacia de la ayuda y al fortalecimiento de los sistemas de salud (Kinst, 2009). La Alianza GAVI ha sido objeto de críticas por haber centrado la ayuda a la salud en la inmunización, en lugar de dar prioridad a la mejora de la atención médica y sanitaria básicas (Ryman y otros, 2008). Se han criticado también sus programas porque han generado incentivos perversos. Algunas evaluaciones recientes han mostrado que hay organismos gubernamentales que sobreestiman artificialmente el número de niños vacunados para conseguir de la Alianza GAVI una financiación suplementaria basada en el rendimiento (Lim y otros, 2008; Sternberg, 2008). Todo plan mundial de envergadura para la educación que pueda surgir en el futuro tendrá que precaverse contra esas consecuencias, fortaleciendo principalmente los sistemas nacionales de entrega de la ayuda y de presentación de informes.

Hacia una iniciativa mundial reformada para la educación

La Iniciativa Vía Rápida no sólo ha fracasado a la hora de obtener resultados en el terreno, sino que además no ha logrado funcionar como punto focal de los esfuerzos internacionales por movilizar más recursos en pro de la educación. Muchos observadores sostienen que es ingenuo pensar que un aumento del apoyo financiero a la IVR bastaría para afrontar el desafío que supone lograr una progresión más rápida hacia los objetivos de 2015.

En este contexto, no resulta difícil entender por qué hay un interés creciente en encontrar alternativas a la IVR. Los acontecimientos recientes en los Estados Unidos son merecedores de una atención particular (Bermingham, 2009b). Durante su campaña electoral, el Presidente Barack Obama comunicó una clara intención de apoyar un fondo mundial para la educación dotado con 2.000 millones de dólares (Obama, 2008). La Secretaria de Estado, Hillary Clinton, reiteró este compromiso en las audiciones previas a nombramiento. Otras personalidades de la Administración Obama han expuesto en líneas generales cómo sería ese nuevo fondo mundial, que aprovecharía los puntos fuertes de la IVR y suprimiría sus puntos flacos (Sperling, 2008).

La perspectiva de que la Administración Obama asuma un liderazgo mundial en el ámbito de la educación da pie al optimismo. El peligro es que las propuestas de creación de un nuevo fondo mundial desvíen la atención y las energías políticas de un reto mucho más inmediato: la reforma de la IVR (Recuadro 4.17).

La IVR se halla en una encrucijada decisiva. No puede seguir actuando como hasta ahora. No obstante, una Iniciativa reformada podría imprimir una nueva dinámica a los progresos hacia la consecución de los objetivos de Dakar. Asimismo, podría facilitar la creación de un fondo mundial a iniciativa de los Estados Unidos y mejorar la eficacia, de la misma manera que el Fondo Mundial y la Alianza GAVI han contribuido a que los Estados Unidos contrajeran un compromiso en favor de los fondos mundiales de salud. El éxito de esa reforma dependerá de siete elementos clave:

- *Restablecer los principios iniciales: identificar y enjugar los déficits de financiación.* La IVR se basa en el principio fundamental de que un procedimiento unificado debería permitir que: i) los países de ingresos bajos elaboren planes para lograr los ambiciosos objetivos de la EPT; y ii) los donantes respalden esos planes con una ayuda acrecentada y un apoyo coordinado. Los fallos en el suministro de ayuda no restan pertinencia a estos objetivos. Los países en desarrollo deben elaborar estimaciones de costos viables en lo referente a la enseñanza primaria universal y otros objetivos más generales de la educación, teniendo en cuenta el costo adicional que supone la empresa de llevar la educación a los grupos marginados. Los donantes, por su parte, deben movilizar los recursos suplementarios necesarios –unos 16.000 millones de dólares anuales, según las estimaciones de este Informe– adoptando una perspectiva de planificación de cinco a diez años. Tal es el significado del compromiso que figura en el Marco de Dakar: “Ningún país que se comprometa seriamente con la educación para todos se verá frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr esa meta”.
- *Hacer de la IVR una fundación independiente con una secretaría sólida y autónoma, y reformar el sistema de gobernanza a fin de que se escuche más la voz de los países en desarrollo.* Si se aplican las enseñanzas sacadas de los modelos elaborados por los fondos mundiales para la salud, la IVR debería constituirse jurídicamente como fundación independiente, dotada con una secretaría sólida y autónoma y respaldada por órganos encargados de la realización de exámenes técnicos y del fortalecimiento de capacidades. Mantener una IVR reformada dentro del Banco Mundial no es la mejor opción, ya que de este modo no se solucionarían muchos problemas de gobernanza, en particular el de la preponderancia de los donantes. Los países en desarrollo deberían tener la misma representación que los donantes, a todos los niveles y en todos los ámbitos, desde el establecimiento de

Una Iniciativa reformada podría imprimir una nueva dinámica a los progresos hacia la consecución de los objetivos de Dakar

Recuadro 4.17: ¿Un nuevo fondo mundial para la educación?

Tras las elecciones de 2008 en Estados Unidos, se formó un gobierno firmemente comprometido con el desarrollo, que ha establecido la educación como ámbito prioritario en un programa de intensificación de la ayuda. Antes de ser nombrada Secretaria de Estado, Hillary Clinton fue una de las principales patrocinadoras en el Senado de una propuesta de ley encaminada a aumentar la ayuda de Estados Unidos a la educación básica para que ascendiese a 3.000 millones de dólares, partiendo de una base de 700 millones en 2007. Una parte del aumento de la ayuda se podría canalizar a través de un nuevo fondo mundial que, en condiciones adecuadas, permitiría reforzar la estructura multilateral de ayuda a la educación y mejorar la eficacia de una IVR reformada.

Aún se desconocen los detalles de la iniciativa. Durante su campaña electoral, el Presidente Obama afirmó que apoyaría una propuesta para crear un Fondo Mundial para la Educación de 2.000 millones de dólares.

Algunos observadores opinan que dicho fondo mundial para la educación debería reemplazar a la IVR como punto focal de la acción internacional. Arguyen que, si bien la IVR cuenta con elementos positivos que se deberían mantener, está demasiado desacreditada para recabar un fuerte apoyo político. Los

detractores de la IVR mencionan sus dificultades para conseguir la reposición de los fondos. Pero este juicio nos parece prematuro y equivocado, al menos parcialmente.

Es prematuro porque los Estados Unidos no han explicado plenamente los detalles de su propuesta. Además, la crisis económica ha suscitado dudas sobre el aumento de los fondos de Estados Unidos para la educación básica. Por otra parte, no está claro si el fondo sería un programa bilateral (como la Cuenta Reto del Milenio), un programa multilateral liderado por Estados Unidos o un programa bilateral que podría utilizarse para financiar un fondo mundial (como sucede con el Plan de Emergencia del Presidente de los Estados Unidos para el Alivio del SIDA (PEPFAR)). Tal vez con la publicación en 2009 de la nueva estrategia para la educación de USAID los detalles queden más claros.

Una gran parte dependerá de las disposiciones que se prevean para la gobernanza. Un sistema como el de la Cuenta Reto del Milenio podría plantear problemas, pues sólo los países que cumplan con los criterios estipulados de buena gobernanza y mercado libre pueden beneficiarse de la ayuda. Existen otras opciones que podrían ofrecer una mayor flexibilidad. Por ejemplo, la ley que creó el PEPFAR en 2003 permite que

El nuevo gobierno de Estados Unidos ha indicado que desea reforzar la coordinación con otros donantes en el marco de un amplio compromiso en favor de la apropiación por parte de los beneficiarios de la ayuda

prioridades estratégicas hasta la toma de decisiones en materia de financiación.

- *Reestructurar los procedimientos de planificación y financiación.* Los planes nacionales deberían ser objeto de evaluaciones independientes –como ocurre en el Fondo Mundial– y las recomendaciones de éstas deberían servir de factor desencadenante para que la junta autorice la asignación de fondos o la asistencia técnica.
- *Establecer una base de financiación segura y previsible y fomentar las alianzas con el sector privado para movilizar financiación adicional.* Los donantes deberían facilitar los 1.200 millones de dólares necesarios para los 18 meses que quedan de aquí a 2010, a condición de que se elabore una estrategia de reforma centrada en la transformación de la IVR. Las reposiciones de fondos subsiguientes deberían tener en cuenta las estimaciones del déficit de financiación efectuadas sobre la base de los planes nacionales. La nueva IVR debería apoyar las iniciativas de alianza entre el sector público y el privado, e invitar a las fundaciones filantrópicas a respaldar los objetivos de la EPT.
- *Responder a las necesidades de los países víctimas de conflictos.* La reforma de la IVR ofrece una oportunidad para tratar las necesidades específicas de los países afectados por conflictos y otros Estados frágiles. El principio que instituye

un procedimiento uniformizado debería aplicarse a todos, adaptando la asistencia a la situación real de cada país. La creación de un Fondo para la Reconstrucción de la Educación dotado con 1.000 millones de dólares, dentro del marco multilateral de la IVR reformada, podría facilitar la recuperación a corto plazo, mientras que los donantes y los gobiernos trabajan sobre los objetivos de planificación a largo plazo.

- *Fortalecer las capacidades nacionales.* La IVR tiene que responder mucho mejor a las necesidades de los países en desarrollo en materia de fortalecimiento de capacidades. La uniformización de los procedimientos del Fondo Catalítico y el FDPE debería ir acompañada de un mayor compromiso institucional y financiero en favor del fortalecimiento de capacidades.
- *Un liderazgo político de alto nivel.* Los modelos de reforma pueden contribuir a definir orientaciones para crear una Iniciativa Vía Rápida adaptada al objetivo de dinamizar el ambicioso programa de la Educación para Todos. Pero los resultados dependen, en última instancia, del liderazgo político, un elemento hasta ahora inexistente. El Grupo de Alto Nivel, creado para supervisar los avances relativos al Marco de Acción de Dakar, no ha sabido ejercer un liderazgo eficaz y se siguen planteando serios interrogantes sobre sus prácticas actuales y su pertinencia para afrontar los desafíos que se plantean para

se canalice la asistencia mediante fondos mundiales, siempre y cuando ésta no represente más de un tercio del total de la financiación de dichos fondos. En 2007, el PEPFAR representaba el 27% de los compromisos con el Fondo Mundial. Sin embargo, la ayuda bilateral otorgada por el PEPFAR exige requisitos de presentación de informes distintos a los del Fondo Mundial, y una gran parte del apoyo se canaliza a través de universidades, organizaciones religiosas y empresas comerciales estadounidenses.

El nuevo gobierno de Estados Unidos ha indicado que desea reforzar la coordinación con otros donantes en el marco de un amplio compromiso en favor de la apropiación por parte de los beneficiarios de la ayuda. No obstante, las características de los requisitos de presentación de informes de los Estados Unidos podrían representar un obstáculo. También puede resultar difícil el uso de los sistemas de contratación pública y presentación de informes de los países beneficiarios. En la actualidad, sólo una pequeña parte de la ayuda estadounidense se canaliza a través de los presupuestos nacionales, lo que indica que una gran porción del gasto potencial podría realizarse a través de proyectos separados y organizaciones no gubernamentales de los Estados Unidos.

Estas prácticas no pueden servir de base para un fondo mundial en pro de la educación que sea eficaz. Sin embargo, esto no excluye el compromiso y el liderazgo de los Estados Unidos en la reforma de la estructura multilateral de ayuda a la educación. La canalización de una parte del aumento de la financiación para la educación básica a través de una IVR reformada podría ayudar a los Estados Unidos a ampliar la cobertura geográfica de su ayuda sin grandes costos de transacción. Por otra parte, una participación más activa de los Estados Unidos en la gobernanza de la IVR también permitiría reforzar la coordinación entre los donantes.

La experiencia del sector de la salud demuestra lo que es posible hacer. Por intermedio del PEPFAR, los Estados Unidos se han convertido en uno de los mayores contribuyentes al Fondo Mundial sin necesidad de establecer estructuras de presentación de informes distintas. Si se reformara la IVR como se propone en este capítulo, se abriría la puerta a un proceso similar en el compromiso con la educación.

Fuentes: PEPFAR (2009); Ingram (2009).

el futuro. Las sucesivas cumbres del G-8 se han referido a la IVR de manera puramente formularia, sin examinar a fondo las carencias de la Iniciativa o las razones profundas del escaso apoyo que le prestan los donantes. En el contexto de la cumbre de 2010 sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio y la cumbre del G-20, un liderazgo conjunto de los Estados Unidos y la Unión Europea podría desempeñar un papel decisivo en el trazado de una nueva orientación.

Conclusión

Es algo comúnmente aceptado que la Iniciativa Vía Rápida no ha cumplido con sus promesas, dejando grandes grietas en la estructura de la ayuda multilateral a la educación. El peligro actual estriba en que los donantes y los organismos multilaterales recurran otra vez a reformas fragmentarias para poner parches a un mecanismo que no está cumpliendo los objetivos para los que fue creado.

Pero existe una alternativa. La IVR podría reconfigurarse para cumplir con su cometido original, que consiste vincular una planificación nacional más sólida a una ayuda acrecentada y más previsible, centrándose en la aceleración de los progresos hacia el logro de los objetivos bien definidos de la EPT. Actualmente, la Iniciativa está atrapada en un círculo vicioso. Sus deficientes resultados han debilitado el compromiso de los donantes, lo que a su vez dificulta la mejora de los resultados.

Las reformas propuestas en esta sección podrían cambiar ese panorama. Las iniciativas mundiales en el ámbito de la salud han demostrado que los dispositivos multilaterales eficaces pueden crear un círculo virtuoso, al movilizar recursos y fortalecer la voluntad política en el plano nacional e internacional.

La reforma de la IVR exigirá medidas progresivas y prácticas, respaldadas por un liderazgo político de alto nivel y una nueva visión. Se necesitan reformas inmediatas para demostrar que la IVR puede dar resultados y para restablecer la confianza en los enfoques multilaterales destinados a ayudar a la educación. El desafío más importante es lograr que los defensores de la causa de la educación en los gobiernos de los países en desarrollo, los donantes y la sociedad civil trabajen codo a codo con más eficacia para estructurar un programa de cambio fiable y convincente. ■

Un liderazgo conjunto de los Estados Unidos y la Unión Europea podría desempeñar un papel decisivo en el trazado de una nueva orientación

Educarse a toda costa:
niños del Malí rumbo
a la escuela.



© François Perri

Capítulo 5



Estar a la altura del desafío planteado por la EPT



Jugando en el patio de una escuela intercultural y bilingüe para niños indígenas del Perú.



Acabar con la marginación en la educación	305
1. Establecer objetivos basados en la equidad para todas las metas de la EPT	306
2. Elaborar sistemas de acopio de datos que den importancia a las estadísticas desglosadas para identificar a los grupos marginados y efectuar el seguimiento de sus progresos	306
3. Identificar los factores que impulsan la marginación de grupos específicos	306
4. Adoptar un planteamiento de política integrada que trate las causas conexas de la desventaja, dentro y fuera de la educación	307
5. Intensificar la movilización de recursos y hacer más equitativo el gasto público	307
6. Cumplir los compromisos de ayuda de los donantes y convocar una conferencia sobre las promesas de ayuda a la EPT	308
7. Mejorar la eficacia de la ayuda, centrándose más en la equidad y en los países víctimas de conflictos	309
8. Reforzar la estructura multilateral de la ayuda a la educación	309
9. Integrar la prestación de servicios de las organizaciones no gubernamentales en los sistemas de educación nacionales	310
10. Hacer extensivos los derechos a los marginados mediante una movilización política y social	311

No existe una fórmula única para avanzar hacia una mayor equidad en la educación. En la lucha contra la marginación, cada país afronta una serie de problemas específicos que debe solucionar en función de los recursos de que dispone. Teniendo en cuenta que la marginación se sustenta en relaciones de poder desiguales, es necesario que las políticas destinadas a contrarrestarla se apoyen en procesos y alianzas políticas que cuestionen precisamente esas relaciones. En este capítulo se compendian algunas lecciones generales emanadas de las buenas prácticas puestas de relieve en el análisis presentado en el Informe, sintetizándolas en los diez puntos de un marco destinado a afrontar el desafío planteado por el problema de la marginación y a acelerar los progresos hacia la consecución de los objetivos de la EPT.

Acabar con la marginación en la educación

Cuando sólo quedan cinco años para 2015, plazo límite fijado para la consecución de muchos de los objetivos clave establecidos en el Marco de Acción de Dakar, los progresos hacia las metas de la EPT se hallan en una encrucijada. Aunque en el último decenio se han conseguido numerosos logros, muchos de los países más pobres del mundo no sólo no van por buen camino para alcanzar los objetivos fijados en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, sino que corren el riesgo de desviarse aún más de la trayectoria que conduce hacia ellos. Habida cuenta de que las perspectivas de recuperarse de la crisis económica siguen siendo inciertas, existe un peligro real de que se estancan los progresos en el campo de la educación y de que se echen a perder los resultados conseguidos con grandes sacrificios en algunos países desde el año 2000.

Evitar este trágico desenlace debería ser posible. En muchos países se plantean serios interrogantes sobre la perspectiva de alcanzar las ambiciosas metas establecidas en Dakar. En cambio, lo que no cabe cuestionar es que la adopción de políticas eficaces a nivel nacional e internacional puede mantener en los años venideros el ritmo de los progresos hacia la EPT, e incluso acelerarlo. El peligro que suponen las secuelas de la crisis financiera para esos progresos es real y, por consiguiente, es urgente aportar una respuesta eficaz. No obstante, es posible que el peligro mayor lo constituya la mentalidad de "seguir como hasta ahora" que impera en muchos gobiernos, instituciones financieras internacionales y organismos del sistema de las Naciones Unidas. Si el mundo quiere dar un gran paso adelante para alcanzar los objetivos de Dakar, es necesario que todos esos protagonistas den muestras de una voluntad política más firme. La cumbre sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) prevista para 2010 brinda la oportunidad de fijar un nuevo rumbo.

El presente Informe ha destacado cuán importante es que la lucha contra la marginación ocupe un puesto central en el programa de la EPT. Llevar la educación a las regiones y los sectores de la sociedad marginados no sólo es lo que se debe hacer desde un punto de vista ético, sino también la medida más acertada que pueden tomar los gobiernos que se han comprometido a respetar los objetivos fijados en Dakar. Es lo que se debe hacer en el plano ético porque las metas de la EPT atañen a todos y tienen su base en un compromiso

contraído con la justicia social y la aplicación de los derechos humanos. Y también es lo más acertado en el plano político porque la reafirmación del compromiso en favor de la equidad y la integración en la educación constituye el medio más eficaz para acelerar los avances hacia los objetivos fijados para 2015. Es preciso decirlo sin rodeos: muchos países no alcanzarán esos objetivos, a no ser que los gobiernos centren su atención en los sectores más desfavorecidos de la sociedad y les aporten los recursos necesarios. La prioridad de prioridades es llevar la educación a todos los que han quedado marginados a causa de las desigualdades basadas en la pobreza, el sexo, la pertenencia étnica y otros factores de desventaja.

En el Capítulo 2 se han puesto de relieve, entre otros, los siguientes aspectos de importancia fundamental para el desarrollo de una educación integradora:

- centrarse más en la salud materna, en la nutrición de los niños pequeños y en un acceso más equitativo de éstos a una enseñanza preescolar de buena calidad;
- determinar con más precisión el número de niños sin escolarizar y elaborar instrumentos de seguimiento para efectuar una medición más coherente de los componentes clave de la universalización de la enseñanza primaria: ingreso en la escuela a la edad debida, progresión a través de los grados de primaria y terminación del ciclo de estudios primarios;
- contraer un compromiso firme en favor de la mejora de la calidad y la equidad, en lo que respecta al aprovechamiento escolar;
- ofrecer una "segunda oportunidad" de recibir educación a los millones de adolescentes y adultos jóvenes que perdieron la oportunidad de aprender anteriormente;
- reforzar la enseñanza técnica y profesional para contrarrestar el desempleo juvenil y establecer vínculos entre la escuela y el mundo laboral;
- renovar el compromiso de luchar contra el analfabetismo de los adultos, dotando con recursos adecuados a los programas nacionales de alfabetización; y
- reforzar el compromiso en favor de la paridad e igualdad entre los sexos en cada uno de los ámbitos precedentes.

La reafirmación del compromiso en favor de la equidad y la integración en la educación constituye el medio más eficaz de acelerar los avances hacia los objetivos fijados para 2015

Los gobiernos necesitan usar los datos para concentrar los recursos en las escuelas y zonas con bajo rendimiento educativo

Es inútil tratar de elaborar una fórmula global para acelerar los progresos hacia la consecución de los objetivos de la EPT. En efecto, cada nación tiene problemas, posibilidades y limitaciones de índole específica, y por eso debe fijar su propio rumbo mediante la adopción de políticas nacionales propias. Esto no es óbice para que los países puedan sacar lecciones mutuas de sus respectivas experiencias. En este momento en que los gobiernos se hallan en la antesala de 2015, el presente Informe señala los problemas que se han de resolver y presenta los resultados del seguimiento y el análisis de las experiencias de los países para sacar una serie de enseñanzas generales.

De esas enseñanzas se desprende un plan en diez etapas para vencer a la marginación.

1 Establecer objetivos basados en la equidad para todas las metas de la EPT

Los objetivos del desarrollo fijados por la comunidad internacional, como los adoptados en Dakar o los ODM, establecen metas nacionales y la mayoría de las estrategias nacionales de educación hacen otro tanto. Los objetivos medios a nivel nacional son importantes porque suministran valiosos elementos de referencia para medir los progresos realizados, pero no bastan. Los gobiernos deben establecer también "objetivos basados en la equidad" que estén centrados en los marginados. Estos últimos objetivos podrían definirse en función de la reducción de las disparidades ocasionadas por las diferencias de ingresos, la desigualdad entre los sexos, el idioma y la situación geográfica.

2 Elaborar sistemas de acopio de datos que den importancia a las estadísticas desglosadas para identificar a los grupos marginados y efectuar el seguimiento de sus progresos

En la lucha contra la marginación, el seguimiento y la medición revisten una importancia esencial y deben considerarse partes integrantes de las estrategias encaminadas a identificar las regiones y los grupos sociales que han sido dejados al margen, a darles una mayor notoriedad y a determinar en el plano de las políticas qué modos de intervención son eficaces. También son necesarios un seguimiento eficaz y una disponibilidad de datos desglosados para evaluar los progresos realizados hacia los objetivos basados en la equidad. Ocurre con demasiada frecuencia que los estudios estadísticos nacionales no consiguen

aprehender adecuadamente las circunstancias y condiciones en que hallan los grupos marginados –lo cual agrava su marginación– y es incluso más difícil conseguir datos actualizados que permitan efectuar un seguimiento de las desigualdades en el aprendizaje.

El conjunto de datos sobre penuria de educación y marginación en la educación (PEME), elaborado para el presente Informe, podría utilizarse como parte de un conjunto de instrumentos más general para reforzar la focalización en la equidad. Para adoptar políticas con conocimiento de causa, es preciso que los gobiernos inviertan más en la elaboración de sistemas de datos nacionales con vistas a facilitar un conocimiento mucho mejor de la marginación y de sus causas. Los gobiernos podrían usar también esos datos para compensar el déficit de equidad, concentrando los recursos en las escuelas y zonas con bajo rendimiento educativo. También es importante que los datos no se consideren un instrumento de acción aislado. Para elaborar políticas destinadas a conseguir que la educación sea más integradora, es también fundamental la labor de investigación cualitativa que permite a los grupos desfavorecidos hacerse escuchar más. Cuando se trata de entender lo que es la marginación, los mejores expertos a los que se puede recurrir son los propios marginados.

3 Identificar los factores que impulsan la marginación de grupos específicos

La marginación en la educación es el producto de factores de desventaja heredados, procesos sociales profundamente arraigados, relaciones de poder desiguales, mecanismos económicos injustos y políticas deficientes. El efecto global de la marginación es limitar las oportunidades de los niños debido a factores sobre los que éstos no tienen poder alguno, como los medios económicos de sus padres, el sexo, la pertenencia étnica y el idioma. No obstante, las causas subyacentes de ese efecto son extremadamente variadas. La pobreza, la estigmatización y discriminación sociales, la restricción de los derechos legales y la endeble representación política son elementos que ejercen sin excepción una influencia y se combinan de diferentes maneras, en función de los contextos. Los problemas con que tropiezan los habitantes de las barriadas urbanas miserables no son los mismos que deben afrontar los pobres de las zonas rurales. Aunque la pobreza es una fuente universal de marginación, sus desventajas inherentes padecidas por las niñas, las minorías étnicas o los niños discapacitados, se ven reforzadas por actitudes sociales que minan la confianza de los desfavorecidos en sí mismos y el valor que puedan

conceder a la educación. Es importante comprender estos factores porque las medidas adoptadas para contrarrestar la marginación exigen, si se quiere que sean fructíferas, un tratamiento de sus causas subyacentes específicas, que pueden ser ignoradas por las intervenciones de carácter más general.

4 Adoptar un planteamiento de política integrada que trate las causas conexas de la desventaja, dentro y fuera de la educación

En la lucha contra la marginación, no hay nada que pueda reemplazar la firme voluntad política. Es necesario que los gobiernos otorguen una mayor prioridad en sus políticas nacionales a la mejora de la equidad y que den a conocer los beneficios socioeconómicos más amplios generados por una educación más integradora.

El Triángulo de la Educación Integradora, elaborado para el presente Informe, define tres vastos ámbitos de reforma:

- Los gobiernos tienen que *mejorar el acceso a la educación y hacer que ésta sea más asequible*, suprimiendo los gastos oficiales y extraoficiales de escolaridad y proporcionando a los marginados un apoyo específico. También es fundamental acortar la distancia entre las escuelas y las comunidades, en particular para propiciar la paridad entre los sexos. La adopción de planteamientos más flexibles para la prestación de servicios educativos –que comprendan, por ejemplo, la creación de escuelas itinerantes para las comunidades de pastores y de clases de enseñanza simultánea para varios grados en las comarcas apartadas– puede poner la educación al alcance de los niños más marginados del mundo.
- Es preciso adoptar medidas de más amplio alcance para *mejorar el entorno del aprendizaje*. A este respecto, el establecimiento de incentivos para lograr una distribución geográfica más equitativa del personal docente y fomentar la enseñanza intercultural y bilingüe es una prioridad importante, si se quiere mejorar la pertinencia de educación para los grupos marginados y acabar con la estigmatización social. Es también muy importante orientar la ayuda financiera y la asistencia pedagógica hacia las escuelas de las regiones más desfavorecidas, o hacia las que acogen a un gran número de niños marginados.
- La empresa de *hacer más extensivos los derechos y ofrecer más oportunidades* de educación supone aplicar efectivamente la

legislación contra la discriminación, proporcionar protección social y redistribuir el gasto público. Los gobiernos tienen la obligación de velar por que las legislaciones nacionales sean conformes a los principios relativos a los derechos humanos. No obstante, la movilización política de los marginados y de otros sectores de la sociedad es también fundamental en este ámbito. La experiencia del movimiento en pro de los derechos civiles en los Estados Unidos, que recurrió a la movilización política para impulsar la reforma legislativa, sigue conservando toda su pertinencia.

Ninguno de estos tres elementos se puede contemplar por aislado. Como la marginación es el producto de una serie de factores de desventaja interdependientes, las estrategias destinadas a conseguir una educación integradora deben comprender también medidas encaminadas a fomentar la autonomía que sean también interdependientes. Incluso las políticas de educación más eficaces y equitativas no podrán acabar con la marginación, a no ser que se integren en una estrategia más vasta de lucha contra la pobreza y las desigualdades extremas. Por eso, el presente Informe destaca la importancia que tienen para la inclusión social las políticas nacionales integradas.

5 Intensificar la movilización de recursos y hacer más equitativo el gasto público

Desde el año 2000, muchos gobiernos han aumentado la financiación dedicada a la educación y han dado más prioridad a la educación básica. Si bien cabe congratularse de esta tendencia, también es preciso decir que queda todavía mucho por hacer. Según las estimaciones del presente Informe, los países de ingresos bajos tienen la posibilidad de incrementar el gasto dedicado a la educación básica en un 0,7% de su PIB, esto es, en unos 7.000 millones de dólares. Al mismo tiempo, las nuevas presiones presupuestarias derivadas de la desaceleración económica mundial han hecho que la equidad en el gasto público cobre una mayor importancia. Con demasiada frecuencia los esquemas de asignación presupuestaria contribuyen a aumentar las desigualdades en la educación y en otros ámbitos, frenando la lucha contra la marginación.

La redistribución del gasto público es un elemento clave para hacer extensivo el ejercicio de los derechos a los marginados y ofrecerles más oportunidades. La mayoría de los países cuentan con dispositivos de redistribución de los recursos públicos, pero éstos suelen estar poco desarrollados. El resultado es que las regiones más

Las políticas de educación más eficaces y equitativas no podrán acabar con la marginación, a no ser que se integren en una estrategia más vasta de lucha contra la pobreza y las desigualdades extremas

Es importante que los gobiernos conciban fórmulas de financiación para que la ayuda tenga por destinatarios específicos prioritarios a las regiones y los grupos sociales más pobres

ricas tienden a beneficiarse de un volumen de financiación superior al de las demás. Es importante que los gobiernos conciban fórmulas de financiación que jerarquicen las necesidades, velando por que la ayuda tenga como destinatarios específicos prioritarios a las regiones y los grupos sociales más pobres. La aplicación del principio de equidad en el gasto público debe trascender la mera igualación del gasto per cápita. Es muy posible que la empresa de ofrecer iguales oportunidades a los niños de regiones apartadas, así como a los de familias sumidas en la extrema pobreza y víctimas de la discriminación social, exija recursos financieros más considerables que los necesitados en las regiones más ricas, donde la indigencia social es menos elevada. En materia de redistribución de recursos financieros, también es importante la inversión en programas sociales destinados a regiones y grupos desfavorecidos, debido a los beneficios importantes que puede generar para la equidad en la educación. Son numerosos los datos empíricos que demuestran que las transferencias de dinero en efectivo, la creación de redes de seguridad social y la realización de intervenciones amplias pueden atenuar la vulnerabilidad de las familias, evitando así que los padres retiren a sus hijos de las escuelas cuando se producen choques económicos, sequías o crisis de otro tipo. Muy desarrolladas ya en numerosos países de ingresos medios, las políticas de protección social podrían desempeñar en los países más pobres un papel más importante en la lucha contra la marginación en la educación.

6 Cumplir los compromisos de ayuda de los donantes y convocar una conferencia sobre las promesas de ayuda a la EPT

Aunque los resultados sean diversos según los países de que se trate, la comunidad de los donantes en su conjunto ha sido incapaz de cumplir en la práctica las promesas de ayuda formuladas. La ayuda actual dista mucho de alcanzar el volumen que se necesita. Los compromisos de ayuda en favor de la educación básica –ya insuficientes para enjugar el déficit de financiación de la EPT– disminuyeron en 20% aproximadamente en 2007. Es importante que en 2008 los compromisos inviertan esa tendencia negativa y esbozen una tendencia al alza.

La aceleración de los progresos hacia la consecución de los objetivos de la EPT exige que los donantes cumplan con las promesas de ayuda global que formularon en las reuniones en la cumbre de 2005, y que refuercen su compromiso con la educación básica. De inmediato, lo más prioritario es que, de aquí a 2010, se suministre para la ayuda a escala mundial una suma adicional de

20.000 millones de dólares, a fin de cumplir las promesas formuladas en 2005. Las presiones presupuestarias generadas por la crisis financiera han suscitado una nueva incertidumbre con respecto a las perspectivas de financiación de la ayuda en muchos países. Los donantes deberían seguir el ejemplo del Reino Unido, que se esfuerza por mantener el incremento real de la ayuda al nivel establecido en los presupuestos anteriores a la crisis.

El déficit de financiación de la EPT es mayor de lo que se había supuesto anteriormente. El déficit global oscila en torno a una suma de 16.000 millones de dólares y el déficit específico para el África Subsahariana representa los dos tercios de esa suma. En los 46 países de ingresos bajos estudiados en el presente Informe, el volumen de la ayuda a la educación básica tendría que aumentar para que pasara de unos 2.700 millones de dólares a unos 16.000 millones anuales.

La crisis financiera mundial ha hecho que la acción internacional en materia de ayuda cobre una mayor urgencia. En muchos países de ingresos bajos, la recesión económica ha creado presiones intensas en el plano fiscal. Existe el peligro de que esas presiones se traduzcan en un gasto público en educación inferior al previsto en las estrategias nacionales, o incluso en recortes presupuestarios. Esto podría desembocar en una desaceleración, o incluso en una inversión de tendencia, de los progresos en la educación, al mermar las inversiones en la contratación de docentes, la construcción de aulas y el desarrollo de entornos de aprendizaje de buena calidad.

En estos momentos en que nos acercamos a 2015, año límite fijado para la consecución de los objetivos de la EPT, es esencial que los donantes hagan lo necesario para enjugar el déficit de financiación. Muchas de las inversiones necesarias tendrían que efectuarse en los dos próximos años, si se quieren acelerar los progresos. Habida cuenta de este contexto, en 2010 se debería convocar una conferencia sobre las promesas de ayuda a la EPT, en el marco de la estrategia internacional más vasta de progresión hacia el logro de los ODM.

7 Mejorar la eficacia de la ayuda, centrándose más en la equidad y en los países víctimas de conflictos

Es preciso que los donantes redoblen sus esfuerzos para aplicar los principios de la Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo. Aunque se han registrado mejoras, el suministro de la ayuda suele adolecer de costos de transacción innecesariamente elevados debido a las insuficiencias en su coordinación, al hecho de prescindir del recurso a los sistemas nacionales y a la preferencia otorgada al trabajo en el marco de proyectos. Este tipo de prácticas no sólo acarrear un aumento de los costos de transacción, sino que debilitan las capacidades nacionales y merman la eficacia de la ayuda.

El aumento del nivel de la ayuda debe ir acompañado de un mayor compromiso en favor de la educación básica en los países de bajos ingresos. Aunque se ha registrado una evolución global en este sentido desde Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, algunos donantes deberían reexaminar la distribución de sus presupuestos de su ayuda entre los diferentes niveles de enseñanza. Los déficits de financiación que sigue padeciendo la educación básica suscitan interrogantes sobre la importancia de la ayuda destinada a la enseñanza superior por algunos países donantes –en particular, Alemania, Francia y Japón– y sobre la práctica de contabilizar como ayuda la financiación asignada a las instituciones de enseñanza superior de los países donantes.

Los países pobres víctimas de conflictos siguen sufriendo las consecuencias de la falta de atención que les prestan los donantes. La ayuda a esos países es desigual e incoherente, y a muchos de ellos se los descarta porque se hallan en la imposibilidad de cumplir con los criterios inflexibles establecidos por los donantes en materia de elaboración de informes. Así se pierden masivamente oportunidades para contribuir a su reconstrucción, lo cual aumenta el riesgo de que vuelvan a encontrarse en situación de conflicto. El suministro de ayuda a los Estados afectados por conflictos plantea a los gobiernos una amplia serie de problemas en lo referente a la gobernanza. Los datos empíricos muestran que esos problemas se pueden solucionar con una mayor flexibilidad e innovación y con una menor aversión por el riesgo. Por ejemplo, los fondos fiduciarios alimentados por múltiples donantes han demostrado que se puede incrementar la ayuda, incluso en las circunstancias más difíciles.

8 Reforzar la estructura multilateral de la ayuda a la educación

La ayuda internacional a la educación sigue sufriendo las consecuencias de la endeblez del marco multilateral de cooperación. Su actual estructura resulta manifiestamente inadecuada para acelerar los progresos hacia la consecución de los objetivos fijados para 2015. Ha fracasado a todas luces en la empresa de incrementar la movilización de recursos financieros al nivel requerido, así como en la de mantener a la educación en una posición destacada en el programa internacional de desarrollo. A diferencia de lo que ocurre en el sector de la salud – en el que algunas iniciativas mundiales han logrado incrementar la financiación, estableciendo una amplia base de donantes y creando canales multilaterales para obtener fondos del sector privado– la ayuda multilateral en el sector de la educación sigue estando insuficientemente desarrollada.

La Iniciativa Vía Rápida (IVR), en su forma actual, no constituye una base fiable para la creación de un marco multilateral ambicioso. Aunque tenga algunos logros importantes en su haber, la IVR no ha llegado a ser el motor del cambio esperado cuando se creó. No hay prácticamente hechos que indiquen que haya conseguido un aumento significativo de la ayuda bilateral. La financiación directa suministrada por conducto de sus dos fondos –el Fondo Catalítico y el Fondo para el Desarrollo de Programas de Educación– ha sido limitada. Además, la ayuda suministrada por conducto del Fondo Catalítico se ha caracterizado por la lentitud de los desembolsos y, en algunos casos, ha debilitado el apoyo coordinado de los donantes a las políticas nacionales de educación. Por último, los países en conflicto sólo han recibido una ayuda limitada por parte de la IVR.

La IVR necesita ser reformada a fondo, si quiere tener un futuro. Los donantes deben movilizar con vistas a conseguir la suma de 1.200 millones de dólares que se requiere para sufragar las necesidades de financiación previstas del Fondo Catalítico, lo cual exige que se apliquen pronto medidas de reforma y que se contraiga el compromiso de mejorar los índices de desembolso. Para cobrar confianza, los donantes necesitan que se les den más garantías de que los recursos se gastarán con eficacia y de que los índices de desembolso mejorarán. Para empezar, la IVR debería reconstituirse como organismo independiente del Banco Mundial, en el que los países en desarrollo tuviesen una mayor participación en su gobernanza a todos los niveles. La reforma de la IVR debería basarse en la experiencia y las lecciones del Fondo Mundial de

La IVR necesita ser reformada a fondo, si quiere tener un futuro. Esto exige que se apliquen pronto medidas de reforma y que se contraiga el compromiso de mejorar los índices de desembolso

Las organizaciones no gubernamentales han venido ocupando un puesto de vanguardia en la empresa de ofrecer posibilidades de educación a los grupos marginados

Lucha contra el Sida, la Tuberculosis y la Malaria y otras iniciativas mundiales similares. Aunque deban reconocerse las limitaciones de los fondos para la salud –por ejemplo, las distorsiones creadas por la financiación vertical–, lo cierto es han logrado movilizar recursos financieros nuevos, crear una amplia base de donantes, hacer participar activamente al sector privado, crear aperturas para una financiación innovadora y galvanizar el apoyo político. Las aspiraciones para el sector la educación deberían situarse a un nivel de ambición semejante y apoyarse en una IVR que actúe con arreglo a un mandato claramente definido para enjugar el déficit de financiación de la EPT.

La eficacia de la acción multilateral en la educación exigirá la realización de cambios institucionales más vastos. El Grupo de Alto Nivel sobre Educación para Todos, creado para supervisar los progresos, configurar el programa mundial y galvanizar el apoyo internacional, no ha funcionado con eficacia. Sus ciclos anuales de planificación y reuniones carecen de enfoque estratégico y suelen culminar con la adopción de comunicados vagos, que no son seguidos de hechos. Esto constituye un buen argumento para proponer que el dispositivo actual sea sustituido por una estructura más ligera y más centrada en los resultados. De inmediato, el Grupo tendría que asignarse la tarea prioritaria de crear una estructura multilateral más ambiciosa y eficaz en el ámbito de la educación.

9 Integrar la prestación de servicios de las organizaciones no gubernamentales en los sistemas de educación nacionales

En última instancia, la responsabilidad de alcanzar los objetivos de la EPT incumbe a los gobiernos y son ellos también los que tienen que dar cuentas de los resultados conseguidos. Las organizaciones no gubernamentales han venido ocupando un puesto de vanguardia en la empresa de ofrecer posibilidades de educación a los grupos marginados. Son muy numerosas las que prestan servicios educativos en las barriadas urbanas miserables y las comarcas rurales apartadas. Además, llevan a cabo una labor directa con los niños que trabajan, las comunidades de pastores y los niños discapacitados, en contextos sumamente diversos. También están en primera línea en los esfuerzos encaminados a ofrecer una “segunda oportunidad” de educación a los niños, jóvenes y adultos que no tuvieron la posibilidad de cursar estudios primarios o secundarios cuando tenían la edad para ello. Estas intervenciones son más eficaces cuando ofrecen a las personas marginadas la posibilidad de obtener un empleo real o de reingresar en el sistema de educación formal, y cuando se llevan a cabo en consulta con esas mismas personas. La integración de las intervenciones logradas de las organizaciones no gubernamentales en los sistemas educativos nacionales puede contribuir a alcanzar ese grado de eficacia.

10 Hacer extensivos los derechos a los marginados mediante una movilización política y social

Acabar con la marginación no sólo supone efectuar reformas en las políticas, sino que exige también cambiar las relaciones de poder. La acción en el plano legislativo puede contribuir a hacer extensivos a los grupos marginados los derechos a la obtención de recursos y servicios, y las legislaciones nacionales pueden establecer principios de no discriminación e igualdad de oportunidades. Sin embargo, la acción legislativa es más eficaz cuando va acompañada por una movilización social y política. Forjando alianzas y formulando reivindicaciones que han impulsado los cambios, los grupos de la sociedad civil han desempeñado un papel fundamental en toda una serie de movimientos, desde la conquista de los derechos civiles en los Estados Unidos hasta la defensa de los derechos de los pueblos indígenas de América Latina, pasando por el movimiento en pro de la lengua maorí en Nueva Zelandia. La historia nos ha enseñado que sólo se puede superar la marginación mediante procesos que hagan más autónomas a las personas marginadas y refuercen su participación en la elaboración de las decisiones políticas.

En el plano internacional, las organizaciones de la sociedad civil son las que pueden garantizar que la voz de los marginados sea escuchada en los foros intergubernamentales. También son las que pueden pedir cuentas a los donantes y los gobiernos del cumplimiento de las promesas de realizar la EPT que se formularon en el Foro de Dakar. La Campaña Mundial por la Educación, vasta coalición de organizaciones no gubernamentales, sindicatos de docentes y otras agrupaciones de la sociedad civil, desempeña un papel fundamental en este ámbito. Ha contribuido a dar mayor notoriedad a la educación en el programa internacional del desarrollo, ha establecido relaciones innovadoras con socios muy diversos, y ha elaborado estrategias de comunicación para llegar a un público más vasto, por ejemplo la campaña "1 Gol" realizada con la FIFA para la Copa del Mundo 2010 que va a tener lugar en Sudáfrica. Con vistas al futuro, es importante que la Campaña Mundial por la Educación redoble sus esfuerzos para recordar a los organismos de las Naciones Unidas y al Banco Mundial que deben rendir cuentas de sus compromisos con la EPT y que les incumbe la responsabilidad de obtener mejores resultados y acrecentar su liderazgo. ■

En el plano internacional, las organizaciones de la sociedad civil son las que pueden garantizar que la voz de los marginados sea escuchada en los foros intergubernamentales



Contra viento y marea:
camino de la escuela, vadeando
una zona inundada en Bangladesh

© G.M.B. Akash/PANOS

Anexo

El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos	314
Cuadro A.1: Distribución de los países en función de los valores del IDE, por región (2007)	315
Cuadro A.2: El Índice de Desarrollo de la EPT (IDE) y sus componentes (2007)	321
Cuadro A.3: Clasificación de los países según el valor del IDE y de sus componentes (2007)	323
Cuadro A.4: Evolución del IDE y de sus componentes entre 1999 y 2007	325
Cuadro A.5: Evolución del IDE y de sus componentes entre 2006 y 2007	326
Algunos tratados internacionales sobre derechos humanos relacionados con los objetivos de la EPT	328
Efectos de una serie de programas de protección social en la educación	331
Cuadros estadísticos	
Introducción	334
Cuadro 1: Estadísticas básicas	338
Cuadro 2: Alfabetización de adultos y de jóvenes	346
Cuadro 3A: Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI): atención	354
Cuadro 3B: Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI): educación	362
Cuadro 4: Acceso a la enseñanza primaria	370
Cuadro 5: Participación en la enseñanza primaria	378
Cuadro 6: Eficacia interna: repetición en la enseñanza primaria	386
Cuadro 7: Eficacia interna: deserción escolar y terminación de estudios en la enseñanza primaria	394
Cuadro 8: Participación en la enseñanza secundaria	402
Cuadro 9A: Participación en la enseñanza superior	410
Cuadro 9B: Educación superior: distribución de los estudiantes por rama de estudios y porcentaje de mujeres por rama (año escolar finalizado en 2007)	418
Cuadro 10A: Personal docente en la enseñanza preescolar y primaria	426
Cuadro 10B: Personal docente en la enseñanza secundaria y superior	434
Cuadro 11: Compromiso con la educación: gasto público	442
Cuadro 12: Evolución de los indicadores de base o de aproximación que miden el grado de realización de los objetivos 1, 2, 3, 4 y 5 de la EPT	450
Cuadro 13: Evolución de los indicadores de base o de aproximación que miden el grado de realización del objetivo 6 de la EPT	458
Cuadros relativos a la ayuda internacional	
Introducción	466
Cuadro 1: Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD) bilateral y multilateral	469
Cuadro 2: Ayuda bilateral y multilateral a la educación	470
Cuadro 3: Países beneficiarios de la AOD	472
Cuadro 4: Países beneficiarios de ayuda a la educación	476
Glosario	484
Bibliografía	489
Abreviaturas	523

El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos

Aunque cada uno de los seis objetivos de la Educación para Todos adoptados el año 2000 sea importante de por sí, en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar los gobiernos se comprometieron a progresar en todos los frentes. El índice de desarrollo de la educación para todos (IDE) proporciona una medida compuesta del acceso a la educación, de su equidad y de su calidad. Debido a las limitaciones en materia de disponibilidad de datos¹, el IDE sólo comprende los cuatro objetivos más fácilmente cuantificables de la EPT y les atribuye un peso idéntico:

- La enseñanza primaria universal (objetivo 2), medida por la tasa neta de escolarización ajustada (TNEA) en primaria².
- La alfabetización de los adultos (primera parte del objetivo 4), medida por la tasa de alfabetización de las personas de 15 años y más³.
- La paridad e igualdad entre los sexos (objetivo 5), medida por el índice de la EPT relativo al género (IEG) que es el promedio de los índices de paridad entre los sexos de las tasas brutas de escolarización en la enseñanza primaria y secundaria y de la tasa de alfabetización de los adultos.
- La calidad de la educación (objetivo 6), medida por la tasa de supervivencia en el quinto grado de primaria⁴.

El valor del IDE para un país determinado es la media aritmética de los cuatro indicadores de aproximación y oscila entre 0 y 1. La cifra 1 representa la plena realización de la EPT⁵.

En esta sección se presentan la situación y la clasificación de los países en función del IDE correspondiente a 2007 y se proporciona una explicación técnica detallada de los métodos utilizados.

1. Para la mayoría de los países, no se ha podido disponer de datos fiables y comparables relativos a la atención y educación de la primera infancia (objetivo 1). Además, las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos (objetivo 3) plantean problemas en lo referente a la medición y el seguimiento.

2. La tasa neta de escolarización ajustada (TNEA) en la enseñanza primaria determina el porcentaje de alumnos en edad de cursar ese nivel de enseñanza que están escolarizados en centros docentes de primaria y de secundaria.

3. Los datos sobre alfabetización utilizados se basan en métodos de evaluación convencionales –la autoevaluación y la declaración por parte de terceros, esto es, medidas de aproximación del nivel de instrucción– y por lo tanto deben interpretarse con cautela porque no se basan en tests y pueden sobreestimar el nivel de alfabetización real.

4. En los países donde la duración de la enseñanza primaria es inferior a 5 años, se utiliza la tasa de supervivencia en el último grado de primaria.

5. Para una explicación más extensa de la razón de ser del IDE y de los métodos empleados, véase la sección sobre la elección de los indicadores, en la que también se detallan los valores y las clasificaciones correspondientes a 2007.

El IDE en 2007

Para el año escolar finalizado en 2007, se ha podido calcular el valor del IDE en 128 países⁶. Debido al carácter incompleto de los datos, no se dispone todavía de una evaluación más global. Los países que no se han podido cubrir son, en su mayoría, naciones afectadas por conflictos⁷ o con un sistema endeble de información estadística.

La clasificación de los países con arreglo al IDE cambia de un año a otro, en función de la evolución de los datos y del número de países abarcados. En 2007, Noruega ocupó el primer puesto de la clasificación y el Níger el último. En el Informe del año pasado el último puesto correspondió al Chad, pero en el de este año no se ha incluido este país debido a la falta de datos recientes sobre la TNEA en primaria.

El Cuadro A.1 muestra los resultados de los cálculos del IDE por región en 2007. De los 128 países abarcados:

- Sesenta y dos países –o sea, seis más que en 2006– han alcanzado (44 países) o están a punto de alcanzar (18 países) los cuatro objetivos de la EPT más fácilmente cuantificables, con valores de sus IDE iguales o superiores a 0,95. Además de los países con mejores sistemas educativos de América del Norte y Europa, esta categoría comprende países de las restantes regiones de la EPT, exceptuada el África Subsahariana⁸. Salvo contadas excepciones⁹, todos estos países han progresado equilibradamente y han prestado igual atención a cada uno de los cuatro objetivos de la EPT incluidos en el IDE. El derecho a la educación en estos países no es una mera proclamación retórica, ya que la educación es obligatoria y gratuita en todos ellos desde hace varios decenios.

- Treinta y seis países, pertenecientes en su mayoría a la región de América Latina y el Caribe (16 países), al África Subsahariana (8 países) y a la región de los Estados

6. Un país menos que en 2006.

7. Los países afectados por conflictos son: Afganistán, Angola, Burundi, Chad, Côte d'Ivoire, Congo, Eritrea, Etiopía, Guinea-Bissau, Liberia, Myanmar, Nepal, Pakistán, la República Centroafricana, la República Democrática del Congo, Rwanda, Senegal, Sierra Leona, Somalia, Sudán y Uganda.

8. En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*, un país de esta región, Seychelles, figuraba entre los que habían logrado la EPT. Este año no se ha incluido Seychelles debido a la falta de datos recientes sobre la TNEA en primaria y sobre la tasa de supervivencia en el quinto grado.

9. La TNEA en primaria sigue siendo igual o inferior al 90% en la República de Moldova y Ucrania. Lo mismo ocurre con la tasa media alfabetización de los adultos en Bahrein y los Emiratos Árabes Unidos.

Cuadro A.1: Distribución de los países en función de los valores del IDE, por región (2007)

	Distan de alcanzar la EPT: IDE inferior a 0,80	Se hallan en posición intermedia: IDE comprendido entre 0,80 y 0,94	Se acercan a la EPT: IDE comprendido entre 0,95 y 0,96	Han logrado la EPT: IDE comprendido entre 0,97 y 1	Subtotal de la muestra	Número total de países
África Subsahariana	17	8			25	45
Estados Árabes	5	6	3		14	20
Asia Central		1	2	5	8	9
Asia Oriental y el Pacífico	2	4	2	4	12	33
Asia Meridional y Occidental	5		1		6	9
América Latina y el Caribe	1	16	5	4	26	41
América del Norte y Europa Occidental			1	20	21	26
Europa Central y Oriental		1	4	11	16	21
Total	30	36	18	44	128	204

Fuente: Cuadro A.2.

Árabes (6 países) se hallan en una posición intermedia con respecto al logro de la EPT, con valores de sus IDE que oscilan entre 0,80 y 0,94. La mayoría de estos países presentan resultados desiguales: aunque la escolarización es con frecuencia elevada (le TNEA en primaria se cifra por término medio en un 93%), los indicadores relativos a la alfabetización de adultos y la calidad de la educación son menos brillantes. En algunos países de este grupo (Argelia, Belice, Guatemala, Kenya y Zambia) la tasa de alfabetización se sitúa por debajo del 80% y otros (Brasil, El Salvador, Ecuador, Filipinas, Guatemala, la República Dominicana, Santo Tomé y Príncipe y Suriname) cuentan con tasas de retención escolar especialmente bajas.

- Treinta países, pertenecientes en su mayoría a la región del África Subsahariana (17 países), presentan valores poco elevados en sus IDE, esto es, inferiores a 0,80. En Etiopía, Malí y el Níger, esos valores son particularmente bajos, ya que son inferiores a 0,60. En las demás regiones, algunos de los países pertenecientes a esta categoría son naciones muy pobladas como Bangladesh, India y Pakistán. Si se exceptúan Madagascar y Nicaragua, que casi han logrado la universalización de la enseñanza primaria, la mayoría de los países donde el IDE es bajo tienen que afrontar múltiples problemas: escolarización reducida, calidad insuficiente de la educación, alto nivel del analfabetismo de los adultos y disparidades acusadas entre los sexos.

Evolución del IDE

Se ha analizado la evolución del IDE, entre 1999 y 2007, en 43 países sobre los que se ha podido disponer de datos para esos dos años. Tal como se puede ver en el Gráfico A1, el IDE ha progresado en la mayoría de esos países (30/43) y algunos han registrado aumentos considerables. Por ejemplo, en Etiopía, Mozambique, Nepal y Zambia, el IDE aumentó en más de un 12%. Si se exceptúan los Emiratos Árabes Unidos y la República Bolivariana de Venezuela, los países que progresan rápidamente hacia la consecución de la EPT tienen IDE bajos¹⁰.

10. En el transcurso de este periodo, los Emiratos Árabes Unidos pasaron de la categoría intermedia del IDE a la más elevada.

Desde 1999 el principal factor de progreso del IDE lo ha constituido la expansión de la escolarización en la enseñanza primaria: el crecimiento, por término medio, de la TNEA en este nivel de enseñanza se cifró en un 8,7%. Esa expansión fue superior a la progresión de la tasa de alfabetización de los adultos (3,7%) y a la de la calidad de la educación (3,4%), medida por la tasa de supervivencia en el quinto grado de primaria.

El componente del IDE relativo a la paridad e igualdad entre los sexos contribuyó menos a la progresión del índice (3,0%), salvo en algunos países como Nepal y el Yemen en los que la reducción de las disparidades entre los sexos fue el factor que más impacto tuvo.

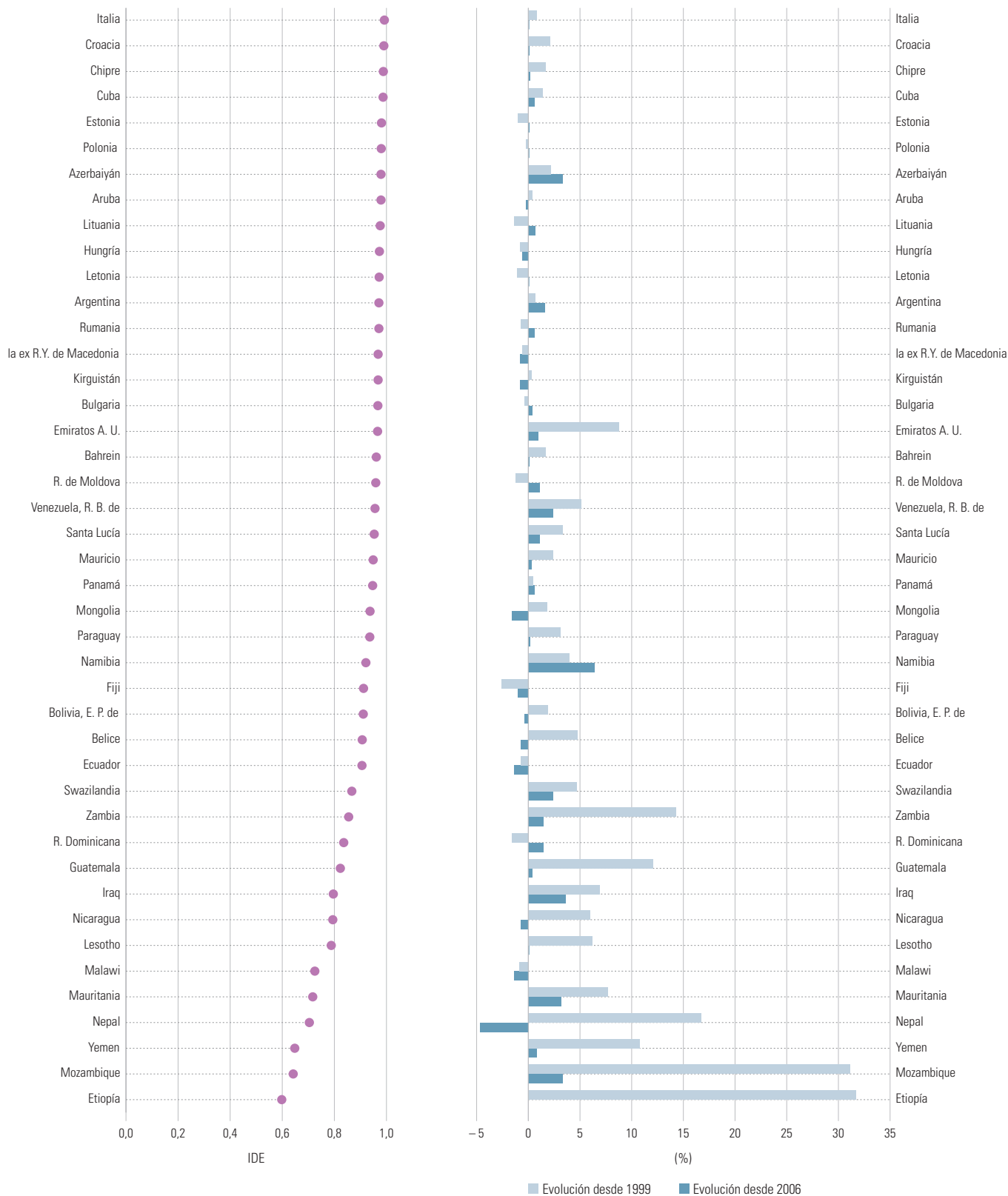
No todos los países van por buen camino. El IDE retrocedió en 13 países y en dos de ellos, Fiji y la República Dominicana, ese retroceso se cifró en un 2% para el periodo 1999-2007, debido principalmente a la disminución de la tasa de supervivencia en el quinto grado de primaria.

El balance del periodo 2006-2007 es también desigual. En los dos tercios, aproximadamente, de los 120 países sobre los que se ha podido disponer de datos, el valor del IDE aumentó o se mantuvo (véase el Cuadro A.5). El IDE aumentó en un 5% o más en Burkina Faso, Namibia, el Níger y Santo Tomé y Príncipe. En cambio, en el tercio de países restantes, el IDE empeoró, especialmente en Bangladesh, Burundi y Nepal. En Togo retrocedió en un 8,4%. El examen del IDE puede ayudar a determinar cuáles deben ser los ámbitos principales de prioridad y cuáles son los que se han descuidado.

Desigualdades y progreso global hacia la EPT

Los progresos globales del IDE pueden ocultar las disparidades que obedecen a factores como el nivel de ingresos, el idioma y las diferencias entre las zonas rurales y las urbanas. Esas disparidades son a menudo comparables a las que se dan entre los países (UNESCO, 2008). El índice de desigualdad por grupo de ingresos (IDEGI) elaborado para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*, muestra que en las familias más acomodadas y en las zonas urbanas los resultados son mucho mejores que en las familias pobres y en las zonas

Gráfico A1: El IDE en 2007 y su evolución entre 1999 y 2006



Nota: Solamente se incluyen los países sobre los que se dispone de valores del IDE para 1999 y 2007.
Fuentes: Cuadros A4 y A5.

rurales. Las disparidades más importantes se dan en los países como Burkina Faso, Etiopía, Malí, Mozambique y Níger, donde el progreso global hacia la EPT es menor. Esos países se hallan, en efecto, confrontados al doble desafío que pone precisamente de relieve el Informe del presente año: desarrollar sus sistemas educativos y lograr a la vez que sean más integradores, tratando de llegar a los grupos más marginados para ofrecerles la posibilidad de recibir educación.

Elección de los indicadores para medir por aproximación los componentes del IDE

La elaboración del IDE y la selección de los instrumentos de medición suponen sopesar el valor y la pertinencia de los indicadores de aproximación disponibles para dar cuenta de los progresos globales. En esta sección se dan explicaciones sobre la elección de los indicadores y los métodos adoptados.

Enseñanza primaria universal

El objetivo de la enseñanza primaria universal (objetivo 2) supone el acceso universal a la enseñanza primaria y la terminación universal de los estudios primarios. Aunque son fáciles de medir el acceso a este nivel de educación y la escolarización en el mismo, no se ha llegado a un consenso, sin embargo, acerca de lo que se debe entender por terminación de los estudios primarios. Por consiguiente, el indicador escogido para medir los resultados relativos a la universalización de la enseñanza primaria es la tasa neta de escolarización ajustada (TNEA) en primaria, que representa el porcentaje de niños en edad oficial de cursar primaria escolarizados en este nivel de enseñanza o en secundaria. Su valor varía entre 0% y 100%. Una TNEA del 100% significa que la totalidad de los niños en edad de cursar primaria están escolarizados en un año escolar determinado, aunque no todos vayan a finalizarlo necesariamente. No obstante, si la TNEA se cifra en 100% varios años seguidos, eso quiere decir que todos los niños escolarizados terminan por lo menos sus estudios primarios.

Alfabetización de los adultos

La tasa de alfabetización de los adultos se utiliza como medida de aproximación de los progresos realizados hacia la consecución de la primera parte del objetivo 4 de la EPT¹¹. Este método tiene sus límites. En primer lugar, el indicador relativo a la alfabetización de los adultos señala el estado de las existencias en capital humano y, por eso, evoluciona lentamente. De ahí que se pueda aducir que no es un “indicador de primera categoría” de los progresos realizados cada año hacia la mejora de los niveles de alfabetización. En segundo lugar, los datos existentes sobre

la alfabetización no son del todo satisfactorios. La mayoría de ellos se obtienen con métodos “convencionales” que no se basan en la realización de tests y sobreestiman el nivel de alfabetización de las personas¹². Por eso, se están elaborando nuevos métodos basados en la realización de tests y en una definición de la alfabetización como una serie continua de competencias. Esos nuevos métodos se aplican en determinados países –comprendidos algunos desarrollados– para mejorar la calidad de los datos sobre la alfabetización. Sin embargo, la producción de una nueva serie de datos de buena calidad para una mayoría de países necesitará varios años. Las estimaciones de la alfabetización actualmente utilizadas son las mejores de que se puede disponer a nivel internacional.

Calidad de la educación

La noción de calidad de la educación y la manera en que debe medirse son objeto de muchas controversias. En general, para evaluar la calidad de la educación se recurre a diversos indicadores de aproximación, entre los que figuran las mediciones de los resultados del aprendizaje de los alumnos, ampliamente utilizadas a este efecto, especialmente en los países con niveles de desarrollo análogos. Esas mediciones son incompletas porque a menudo se limitan a competencias elementales (lectura, cálculo y ciencias) y no comprenden valores, capacidades u otras competencias que constituyen objetivos importantes de la educación, aunque no revistan un carácter cognitivo (UNESCO, 2004b, págs. 48 y 49). Tampoco proporcionan información alguna sobre el valor cognitivo añadido por la escuela (en comparación con el aportado por la familia), ni sobre la distribución de los niveles de aptitud entre los niños escolarizados¹³. Pese a todos estos inconvenientes, los resultados del aprendizaje son probablemente la medida por aproximación más adecuada de la calidad media de la educación. No obstante, como faltan datos comparables para un número muy considerable de países, no se pueden utilizar todavía en el cálculo del IDE

Entre las medidas de aproximación utilizables y disponibles para un gran número de países, se ha elegido la tasa de supervivencia escolar en quinto grado de primaria, por ser el dato más adecuado para evaluar el componente “calidad de la educación” del IDE¹⁴. Los Gráficos, A.3 et A.4 muestran que esa tasa de supervivencia guarda una relación positiva evidente con el aprovechamiento escolar en diversas

12. En la mayoría de los países, en particular en las naciones en desarrollo, los datos actuales sobre la alfabetización se obtienen sobre la base de autoevaluaciones o declaraciones efectuadas por terceros [por ejemplo, el cabeza de familia que responde por los demás miembros del hogar] que se utilizan para los censos o las encuestas de hogares. En otros casos –especialmente en lo que se refiere a los países desarrollados– los datos se basan en las mediciones de aproximación del nivel de instrucción alcanzado efectuadas por las encuestas de hogares. Ninguno de esos dos métodos se basa en tests y, además, ambos están sujetos a distorsiones (sobreestimaciones de la alfabetización) que afectan a la calidad y precisión de los datos relativos a la alfabetización.

13. Desde un punto de vista estricto, sería necesario comparar los niveles medios de los conocimientos adquiridos de los alumnos que finalizan un determinado grado de enseñanza en distintos países con niveles comparables de ingresos –y de distribución de éstos– y con TNE similares, a fin de poder dar cuenta de los efectos del medio familiar y las aptitudes en las cohortes.

14. Para más información, véase el Apéndice 2 del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4.

11. En la primera parte del objetivo 4 se fija la meta de “aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de las mujeres”. A fin de poder efectuar el seguimiento de los progresos hacia la consecución de este objetivo para todos los países, sea cual sea su nivel actual de alfabetización, se decidió interpretarlo –a partir del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006– en términos de reducción del analfabetismo de los adultos.

evaluaciones regionales e internacionales. El coeficiente de correlación (R^2) entre las tasas de supervivencia y el aprovechamiento escolar en lectura es de 37% (Gráfico A.2). Los sistemas educativos que son capaces de mantener a una mayor proporción de alumnos escolarizados hasta el quinto grado de primaria son los que obtienen mejores resultados, por término medio, en las pruebas de evaluación. El TIMSS de 2007 muestra que, en la evaluación de alumnos del cuarto grado, la relación es aún más estrecha entre la tasa de supervivencia en quinto grado de primaria y los resultados en matemáticas (coeficiente de 52%) y ciencias (coeficiente de 57%), tal como puede verse en los Gráficos A.3 y A.4, respectivamente.

Otra medida de aproximación de la calidad es la proporción alumnos/docente (PAD). En lo referente a los países participantes en el TIMSS de 2007, la relación entre este indicador y el aprovechamiento escolar es también fuerte, pero menos que en el caso de la tasa de supervivencia en el quinto grado: el coeficiente sólo es de 19% en lo que respecta a los resultados en matemáticas y ciencias. No obstante, otros muchos estudios muestran datos empíricos mucho más ambiguos en lo que respecta a la relación entre la PAD y el aprovechamiento escolar (UNESCO, 2004*b*). En un contexto de variables múltiples, las PAD van aparejadas a mejores resultados del aprendizaje en algunos estudios, pero en muchos otros casos no ocurre así. Además, la relación parece variar en función del nivel de las puntuaciones medias obtenidas en las pruebas. En los países donde las puntuaciones obtenidas en las pruebas son de bajo nivel,

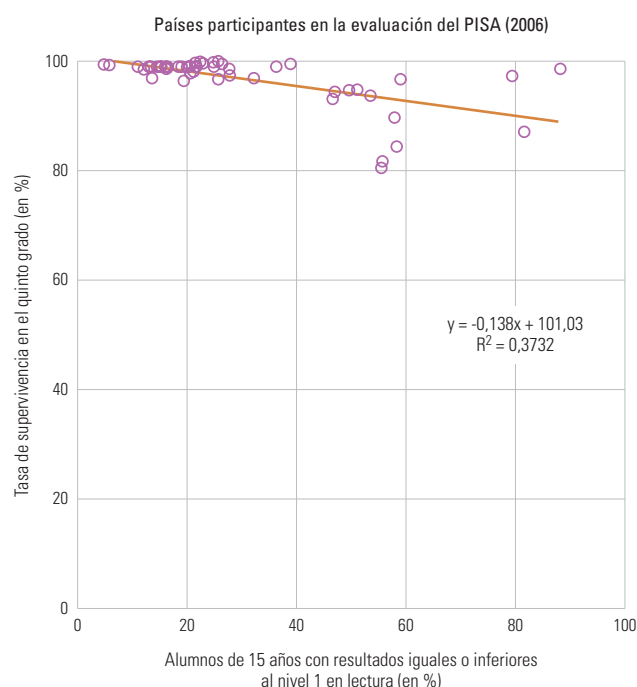
una reducción del número de alumnos por docente tiene una repercusión positiva en los resultados del aprendizaje, pero en los que presentan puntuaciones más altas el aumento del número de docentes –que se traduce en PAD más bajas– sólo tiene efectos limitados. Por todos esos motivos se ha escogido la tasa de supervivencia escolar como elemento constitutivo del IDE, ya que es una medida por aproximación más segura de los resultados del aprendizaje y, por consiguiente, de la calidad de la educación¹⁵.

Paridad e igualdad entre los sexos

El cuarto componente del IDE se mide con un índice compuesto: el Índice de la EPT relativo al Género (IEG). Este índice debería reflejar en teoría toda la sustancia del objetivo de la EPT relativo a la igualdad entre los sexos, a saber: “Suprimir las disparidades entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los sexos en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con las mismas posibilidades de obtener buenos resultados [...]”. En ese objetivo, cabe distinguir dos metas: la paridad entre los sexos (conseguir una igual escolarización de los varones y las muchachas en la enseñanza primaria y secundaria); y la igualdad entre los sexos (garantizar la igualdad de los varones y las muchachas en la educación).

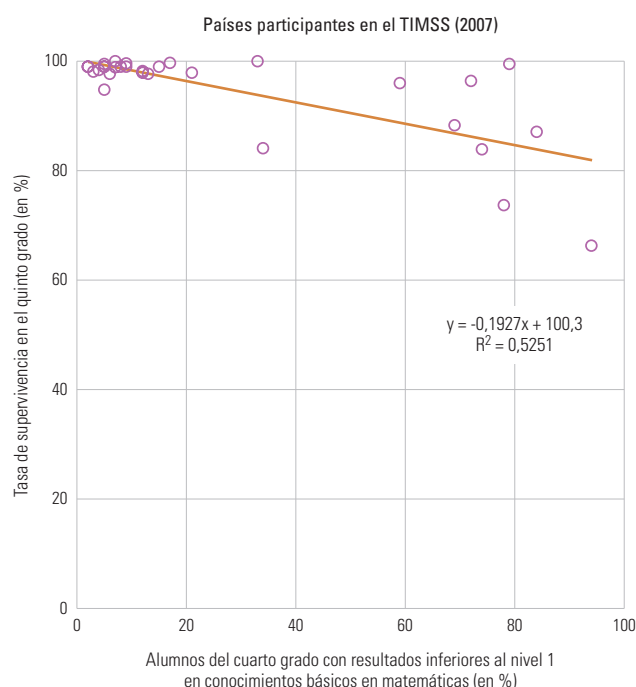
15. Otro motivo es que –a diferencia de lo que ocurre con las proporciones alumnos/docente– las tasas de supervivencia varían de 0% a 100%, al igual que los demás componentes del IDE. Al utilizar en el IDE la tasa de supervivencia en quinto grado se evita, por lo tanto, el tener que cambiar los datos de escala.

Gráfico A2: Tasa de supervivencia en el quinto grado y resultados del aprendizaje en lectura en el primer ciclo de la enseñanza secundaria (2006)



Fuentes: Anexo, Cuadro Estadístico 7; OCDE (2007).

Gráfico A3: Tasa de supervivencia en el quinto grado y resultados del aprendizaje en matemáticas en la enseñanza primaria (2007)



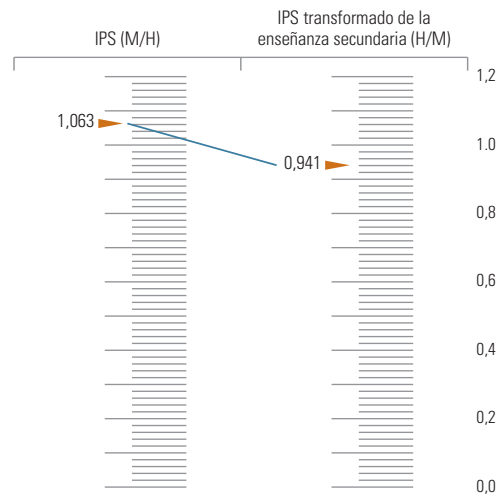
Fuentes: Anexo, Cuadro Estadístico 7; Martin y otros (2008).

El grado de consecución de la primera meta se mide mediante los índices de paridad entre los sexos (IPS) registrados en las tasas brutas de escolarización de la enseñanza primaria y la secundaria. Como ya se demostró en el Informe Mundial de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4, es difícil definir, medir y efectuar el seguimiento de la igualdad entre los sexos en la educación porque ésta comprende aspectos cuantitativos y cualitativos (véanse el Capítulo 2 y UNESCO, 2003b). A este respecto, es esencial disponer de mediciones de resultados desglosadas por sexo para una serie de niveles de la enseñanza. Ahora bien, no se dispone de mediciones de este tipo comparables a nivel internacional. A fin de dar un primer paso en esta dirección, se ha incluido en el IEG la paridad entre los sexos en la alfabetización de los adultos. Así, el IEG es el simple promedio de los tres IPS correspondientes a la TBE en primaria, la TBE en secundaria y la alfabetización de los adultos. Esto significa que el IEG no da cuenta plenamente de la segunda meta del objetivo de la EPT relativo al género.

Cuando el índice de paridad entre los sexos (IPS) se expresa como la proporción niñas (mujeres)/niños (hombres) en las tasas de escolarización o de alfabetización, puede ser superior a 1 si las niñas o mujeres escolarizadas o alfabetizadas son más numerosas que los niños o los hombres. A efectos del cálculo del índice, las fórmulas N/V (niñas/varones) o M/H (mujeres/hombres) se expresan invertidamente cuando el IPS es superior a 1: V/N o H/M. Así se resuelve matemáticamente el problema de la incorporación del IEG al IDE (cuyos componentes tienen

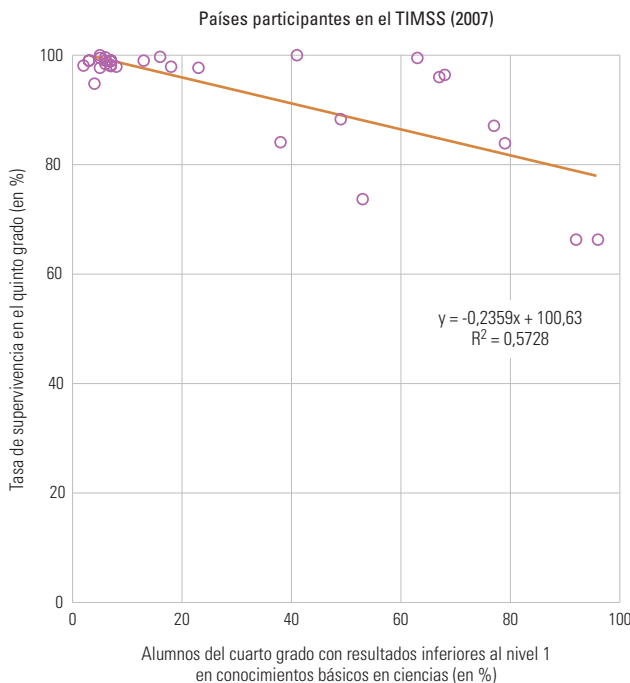
asignado un límite teórico de 1, esto es, 100%) y se mantiene la capacidad del IEG para mostrar la disparidad entre los sexos. En el Gráfico A5 se muestra cómo se calculan los IPS “transformados” para poner de manifiesto las disparidades entre los sexos en detrimento de los niños y hombres. Una vez calculados los tres valores del IPS y convertidos –si es necesario– en IPS “transformados” (de 0 a 1), el IEG compuesto se obtiene calculando el simple promedio de los tres IPS mencionados con una ponderación igual para cada uno de ellos.

Gráfico A5: Cálculo del IPS “transformado”



Ejemplo utilizado: España.

Gráfico A4: Tasa de supervivencia en el quinto grado y resultados del aprendizaje en ciencias en la enseñanza primaria (2007)



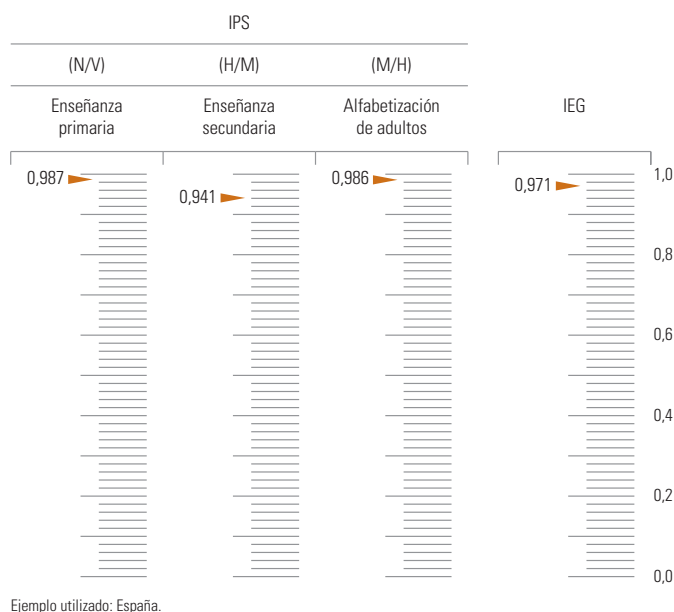
Fuentes: Anexo, Cuadro Estadístico 7; Martín y otros (2008).

El Gráfico A6 ilustra el modo de cálculo para España, utilizando datos correspondientes al año escolar finalizado en 2007. Ese año los IPS de primaria, secundaria y la alfabetización de adultos ascendieron a 0,987, 0,941 y 0,986, respectivamente, y dieron por resultado un IEG de 0,971.

$$\begin{aligned} \text{IEG} &= 1/3 (\text{IPS de primaria}) \\ &+ 1/3 (\text{IPS transformado de secundaria}) \\ &+ 1/3 (\text{IPS de alfabetización de adultos}) \\ \text{IEG} &= 1/3 (0,987) + 1/3 (0,941) + 1/3 (0,986) = 0,971. \end{aligned}$$

Cálculo del IDE

El IDE es el promedio aritmético de sus cuatro componentes: la TNEA de la enseñanza primaria, la tasa de alfabetización de los adultos, el IEG y la tasa de supervivencia en quinto grado de primaria. Al ser un simple promedio, el IDE puede ocultar la existencia de disparidades importantes entre sus componentes. Por ejemplo, los resultados correspondientes a los objetivos hacia los que un país ha progresado menos pueden eclipsar sus avances hacia los demás objetivos. Teniendo en cuenta que todos los objetivos revisten una importancia análoga para alcanzar la EPT, un indicador sintético como el IDE resulta muy útil para alimentar el debate sobre políticas acerca del interés de los objetivos y poner de manifiesto la sinergia entre ellos.

Gráfico A6: Cálculo del IEG

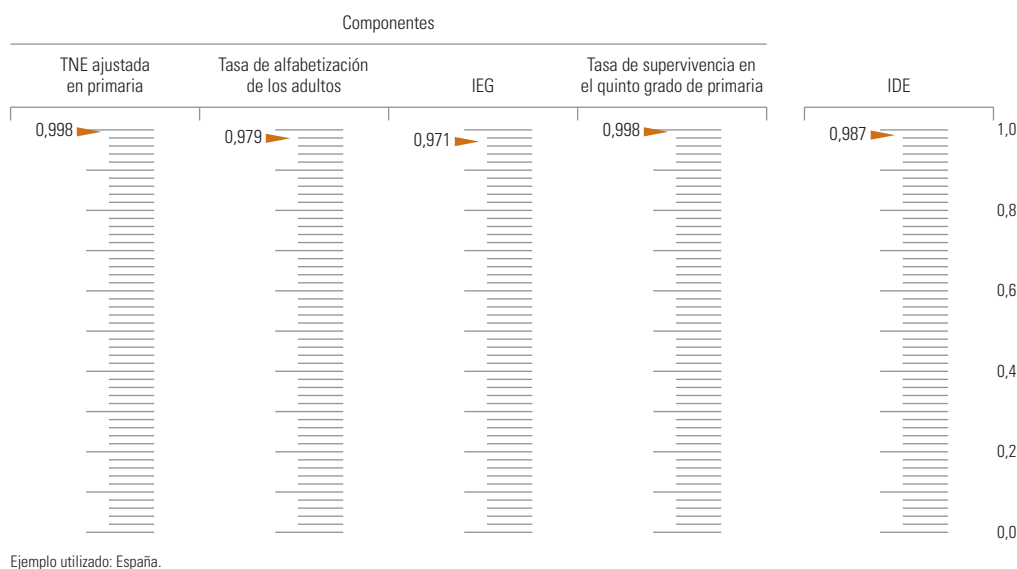
$$\begin{aligned} \text{IDE} &= 1/4 (\text{TNEA en primaria}) \\ &+ 1/4 (\text{tasa de alfabetización de adultos}) \\ &+ 1/4 (\text{IEG}) \\ &+ 1/4 (\text{tasa de supervivencia en quinto grado de primaria}) \\ \text{IDE} &= 1/4 (0,998) + 1/4 (0,979) + 1/4 (0,971) + 1/4 (0,998) \\ &= 0,987. \end{aligned}$$

Fuentes de datos y países cubiertos

Todos los datos utilizados para calcular los IDE correspondientes al año escolar finalizado en 2007 proceden de los cuadros estadísticos del presente Anexo y de la base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU).

Sólo se han tomado en consideración los 128 países que cuentan con el conjunto completo de indicadores necesarios para calcular el IDE. Por lo tanto, ha habido que excluir del cálculo de este índice a muchos países, en particular algunos en situación de conflicto o posconflicto y otros con sistemas endebles de información estadística. Si a esto se añade la exclusión de los objetivos 1 y 3 de la EPT, el IDE no puede ofrecer todavía un panorama mundial completo de los progresos globales realizados hacia la consecución de los objetivos de la EPT.

El Gráfico A7 ilustra el modo de cálculo del IDE, recurriendo una vez más al ejemplo de España, donde los valores correspondientes a la TNEA en primaria, la tasa de alfabetización de adultos y el IEG en 2007 y el valor de la tasa de supervivencia en quinto grado de primaria en 2005 eran iguales a 0,998, 0,979, 0,971 y 0,998, respectivamente, y dieron por resultado un IDE de 0,987.

Gráfico A7: Cálculo del IDE

Cuadro A2: El Índice de Desarrollo de la EPT (IDE) y sus componentes (2007)

Clasificación en función del nivel del IDE	Países y territorios	IDE	TNE en primaria ajustada ¹	Tasa de alfabetización de los adultos	Índice de la EPT relativo al género (IEG)	Tasa de supervivencia en el grado 5 de primaria
IDE alto						
1	Noruega ²	0,995	0,987	1,000	0,995	0,997
2	Japón ²	0,994	0,998	0,992	0,997	0,990
3	Alemania ²	0,994	0,998	1,000	0,993	0,984
4	Kazajstán	0,993	0,990	0,996	0,992	0,995
5	Italia	0,992	0,994	0,989	0,991	0,996
6	Nueva Zelanda ²	0,992	0,993	0,998	0,987	0,990
7	Francia ²	0,991	0,992	0,988	0,995	0,990
8	Países Bajos	0,990	0,986	0,999	0,986	0,990
9	Reino Unido ²	0,990	0,984	0,997	0,990	0,990
10	Croacia	0,990	0,989	0,987	0,984	0,998
11	Luxemburgo ²	0,989	0,988	0,990	0,987	0,992
12	Eslovenia	0,988	0,972	0,997	0,995	0,990
13	Chipre	0,988	0,993	0,977	0,983	0,999
14	Cuba	0,987	0,989	0,998	0,992	0,970
15	Finlandia ²	0,987	0,965	1,000	0,984	0,999
16	Islandia ²	0,987	0,975	1,000	0,981	0,991
17	España	0,987	0,998	0,979	0,971	0,998
18	Dinamarca ²	0,985	0,961	1,000	0,990	0,990
19	Austria ²	0,985	0,974	1,000	0,985	0,981
20	Suecia ²	0,984	0,940	1,000	0,996	1,000
21	República de Corea ²	0,984	0,985	0,999	0,972	0,980
22	Georgia ²	0,983	0,945	0,998	0,989	1,000
23	Bélgica ²	0,983	0,983	0,999	0,988	0,963
24	Grecia	0,982	0,998	0,971	0,974	0,985
25	Estonia	0,981	0,968	0,998	0,989	0,969
26	Israel ³	0,980	0,972	0,971	0,986	0,992
27	Polonia ²	0,980	0,957	0,993	0,993	0,977
28	Irlanda ³	0,980	0,960	0,994	0,976	0,990
29	Aruba	0,979	0,954	0,995	0,981	0,967
30	Azerbaiyán	0,979	0,996	0,981	0,971	0,987
31	Suiza ²	0,977	0,935	1,000	0,982	0,990
32	Lituania	0,976	0,936	0,997	0,995	0,977
33	República Checa ²	0,975	0,925	0,999	0,994	0,982
34	Tayikistán	0,975	0,975	0,996	0,934	0,994
35	Hungría ²	0,973	0,930	0,989	0,991	0,980
36	Eslovaquia ³	0,972	0,921	0,996	0,993	0,979
37	Letonia	0,972	0,922	0,998	0,986	0,981
38	Argentina	0,971	0,990	0,976	0,958	0,960
39	Uruguay	0,971	0,976	0,979	0,984	0,944
40	Armenia	0,971	0,939	0,995	0,972	0,977
41	Belarrús	0,971	0,902	0,997	0,988	0,995
42	Rumania	0,971	0,966	0,976	0,991	0,950
43	Portugal	0,970	0,990	0,949	0,950	0,990
44	Brunei Darussalam	0,970	0,965	0,949	0,972	0,993
45	Uzbekistán	0,969	0,936	0,969	0,978	0,992
46	la ex R. Y. de Macedonia	0,968	0,942	0,970	0,980	0,982
47	Kirguistán	0,968	0,924	0,993	0,991	0,965
48	Ucrania	0,968	0,899	0,997	0,998	0,979
49	Tonga	0,967	0,985	0,992	0,970	0,921
50	Bulgaria	0,967	0,963	0,983	0,979	0,941
51	Chile	0,966	0,945	0,965	0,975	0,979
52	Emiratos Árabes Unidos	0,966	0,983	0,900	0,979	1,000
53	Kuwait	0,965	0,941	0,945	0,980	0,995
54	Bahrein	0,961	0,994	0,888	0,972	0,989
55	México	0,959	0,992	0,928	0,971	0,946
56	República de Moldova	0,959	0,900	0,992	0,982	0,962
57	Trinidad y Tobago	0,958	0,971	0,987	0,966	0,910
58	Maldivas	0,957	0,970	0,970	0,966	0,921
59	Venezuela, R. B. de	0,956	0,941	0,952	0,955	0,978
60	Santa Lucía ²	0,953	0,990	0,913	0,949	0,959
61	Malta	0,953	0,913	0,924	0,984	0,990
62	Macao (China)	0,952	0,930	0,935	0,954	0,990

Cuadro A2 (continuación)

Clasificación en función del nivel del IDE	Países y territorios	IDE	TNE en primaria ajustada ¹	Tasa de alfabetización de los adultos	Índice de la EPT relativo al género (IEG)	Tasa de supervivencia en el grado 5 de primaria
IDE medio						
63	Mauricio	0,949	0,954	0,874	0,976	0,990
64	Barbados ²	0,948	0,970	0,884	0,991	0,946
65	Indonesia	0,947	0,980	0,920	0,962	0,928
66	Panamá	0,947	0,990	0,934	0,963	0,900
67	Jordania	0,946	0,929	0,911	0,957	0,988
68	Perú	0,942	0,990	0,896	0,949	0,932
69	Malasia	0,941	0,975	0,919	0,953	0,917
70	Qatar	0,941	0,983	0,931	0,979	0,871
71	Mongolia	0,937	0,976	0,973	0,958	0,841
72	Paraguay	0,936	0,949	0,946	0,974	0,877
73	Bahamas ²	0,934	0,912	0,988	0,986	0,850
74	Namibia	0,921	0,881	0,880	0,944	0,978
75	Colombia	0,920	0,909	0,927	0,963	0,883
76	T. A. Palestinos	0,914	0,774	0,938	0,956	0,987
77	Turquía	0,913	0,923	0,887	0,872	0,969
78	Fiji ²	0,912	0,942	0,929	0,945	0,831
79	Bolivia, E. P. de	0,911	0,950	0,907	0,955	0,833
80	Belice ²	0,907	0,989	0,796	0,971	0,873
81	Ecuador	0,906	0,993	0,842	0,974	0,817
82	San Vicente/Granadinas ³	0,904	0,939	0,881	0,917	0,880
83	Santo Tomé y Príncipe	0,899	0,997	0,879	0,933	0,787
84	Libano	0,898	0,841	0,896	0,932	0,923
85	Filipinas	0,895	0,917	0,934	0,962	0,768
86	Argelia	0,890	0,960	0,754	0,885	0,960
87	Honduras	0,885	0,939	0,836	0,931	0,834
88	Brasil	0,883	0,935	0,900	0,942	0,756
89	Suriname	0,882	0,942	0,904	0,884	0,797
90	Omán	0,879	0,750	0,844	0,938	0,985
91	Cabo Verde	0,875	0,852	0,838	0,889	0,922
92	Botswana	0,869	0,841	0,829	0,980	0,825
93	Swazilandia	0,867	0,872	0,838	0,938	0,821
94	El Salvador	0,865	0,936	0,820	0,967	0,737
95	Zambia	0,855	0,954	0,706	0,871	0,890
96	Kenya	0,839	0,870	0,736	0,922	0,829
97	República Dominicana	0,836	0,847	0,891	0,920	0,684
98	Guatemala	0,823	0,968	0,732	0,907	0,683
IDE bajo						
99	Iraq	0,796	0,886	0,741	0,750	0,806
100	Bhután	0,795	0,884	0,528	0,836	0,932
101	Nicaragua	0,794	0,971	0,780	0,954	0,470
102	Ghana	0,791	0,733	0,650	0,896	0,886
103	Lesotho	0,788	0,727	0,822	0,866	0,737
104	Camboya	0,781	0,894	0,763	0,844	0,622
105	India	0,775	0,943	0,660	0,841	0,658
106	Marruecos	0,770	0,893	0,556	0,794	0,839
107	Madagascar	0,762	0,993	0,707	0,924	0,423
108	Uganda	0,761	0,947	0,736	0,873	0,487
109	R. D. P. Lao	0,755	0,863	0,727	0,817	0,615
110	Malawi	0,725	0,876	0,718	0,872	0,434
111	Burundi	0,719	0,813	0,593	0,808	0,662
112	Bangladesh	0,718	0,896	0,535	0,895	0,548
113	Mauritania	0,717	0,810	0,558	0,864	0,637
114	Djibuti ²	0,709	0,453	0,703	0,783	0,899
115	Nepal	0,704	0,800	0,565	0,835	0,616
116	Gambia ²	0,678	0,693	0,425	0,865	0,730
117	Pakistán	0,651	0,656	0,542	0,708	0,697
118	Senegal	0,650	0,731	0,419	0,798	0,650
119	Yemen	0,648	0,754	0,589	0,587	0,663
120	Benin	0,647	0,828	0,405	0,640	0,715
121	Mozambique	0,642	0,760	0,444	0,725	0,640
122	Togo	0,629	0,789	0,532	0,650	0,543
123	Guinea	0,622	0,751	0,295	0,615	0,828
124	Eritrea	0,602	0,423	0,642	0,744	0,599
125	Burkina Faso	0,602	0,592	0,287	0,732	0,796
126	Etiopía	0,598	0,723	0,359	0,667	0,644
127	Malí	0,590	0,630	0,262	0,654	0,812
128	Níger	0,508	0,455	0,287	0,571	0,720

Notas: Las cifras en azul indican que la disparidad entre los sexos se da en detrimento de los niños o los hombres, en particular en la enseñanza secundaria.

1. La TNE en primaria ajustada comprende los niños en edad de cursar ese ciclo de enseñanza que están matriculados en una escuela primaria o en un centro docente de secundaria.

2. Las tasas de alfabetización de adultos son estimaciones oficiosas del IEU.

3. La tasa de alfabetización de adultos es una medida de aproximación basada en un nivel de educación conseguido, esto es, la proporción de la población adulta que ha finalizado los estudios primarios como mínimo.

Fuentes: Cuadros Estadísticos 2, 5, 7 y 8 del Anexo; Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU).

Cuadro A3: Clasificación de los países según el valor del IDE y de sus componentes (2007)

Países y territorios	IDE	TNE en primaria ajustada ¹	Tasa de alfabetización de los adultos	Índice de la EPT relativo al género (IEG)	Tasa de supervivencia en el grado 5 de primaria
IDE alto					
Noruega ²	1	25	1	4	8
Japón ²	2	2	33	2	20
Alemania ²	3	1	1	10	38
Kazajstán	4	17	25	12	12
Italia	5	8	36	16	9
Nueva Zelanda ²	6	11	16	25	20
Francia ²	7	13	37	5	20
Países Bajos	8	26	9	30	20
Reino Unido ²	9	29	18	20	20
Croacia	10	23	39	32	7
Luxemburgo ²	11	24	34	26	16
Eslovenia	12	40	22	7	20
Chipre	13	9	45	36	4
Cuba	14	22	13	13	53
Finlandia ²	15	50	1	35	5
Islandia ²	16	37	1	39	18
España	17	3	43	59	6
Dinamarca ²	18	52	1	19	20
Austria ²	19	39	1	31	42
Suecia ²	20	70	1	3	3
República de Corea ²	21	28	10	57	43
Georgia ²	22	62	17	21	1
Bélgica ²	23	31	11	23	58
Grecia	24	4	50	53	37
Estonia	25	46	14	22	55
Israel ³	26	41	49	28	17
Polonia ²	27	55	29	9	51
Irlanda ³	28	54	27	48	20
Aruba	29	6	42	60	56
Azerbaiyán	30	56	28	40	34
Suiza ²	31	77	1	37	20
Lituania	32	76	21	6	50
República Checa ²	33	82	12	8	39
Tayikistán	34	36	24	87	13
Hungría ²	35	80	35	14	44
Eslovaquia ³	36	86	23	11	46
Letonia	37	85	15	27	41
Argentina	38	16	46	71	60
Uruguay	39	34	44	33	66
Armenia	40	73	26	54	52
Belarrús	41	91	19	24	11
Rumania	42	48	47	17	63
Portugal	43	15	56	79	31
Brunei Darussalam	44	49	57	56	14
Uzbekistán	45	75	53	47	15
la ex R. Y. de Macedonia	46	66	52	43	40
Kirguistán	47	83	30	15	57
Ucrania	48	93	20	1	47
Tonga	49	27	32	62	74
Bulgaria	50	51	41	44	67
Chile	51	63	54	50	45
Emiratos Árabes Unidos	52	32	75	45	1
Kuwait	53	69	59	41	10
Bahrein	54	7	80	55	32
México	55	14	66	58	65
República de Moldova	56	92	31	38	59
Trinidad y Tobago	57	43	40	64	76
Maldivas	58	44	51	65	73
Venezuela, R. B. de	59	68	55	74	49
Santa Lucía ²	60	18	71	80	62
Malta	61	88	68	34	20
Macao (China)	62	79	61	77	20

Cuadro A3 (continuación)

Países y territorios	IDE	TNE en primaria ajustada ¹	Tasa de alfabetización de los adultos	Índice de la EPT relativo al género (IEG)	Tasa de supervivencia en el grado 5 de primaria
IDE medio					
Mauricio	63	58	86	49	19
Barbados ²	64	45	82	18	64
Indonesia	65	33	69	69	70
Panamá	66	19	63	67	77
Jordania	67	81	72	72	33
Perú	68	20	78	81	69
Malasia	69	38	70	78	75
Qatar	70	30	64	46	85
Mongolia	71	35	48	70	87
Paraguay	72	60	58	51	83
Bahamas ²	73	89	38	29	86
Namibia	74	99	84	83	48
Colombia	75	90	67	66	81
T. A. Palestinos	76	113	60	73	35
Turquía	77	84	81	102	54
Fiji ²	78	65	65	82	91
Bolivia, E. P. de	79	59	73	75	90
Belice ²	80	21	95	61	84
Ecuador	81	10	88	52	96
San Vicente/Granadinas ³	82	72	83	94	82
Santo Tomé y Príncipe	83	5	85	88	101
Líbano	84	106	77	89	71
Filipinas	85	87	62	68	102
Argelia	86	53	98	99	61
Honduras	87	71	91	90	89
Brasil	88	78	76	84	103
Suriname	89	67	74	100	99
Omán	90	117	87	85	36
Cabo Verde	91	104	90	98	72
Botswana	92	107	92	42	94
Swazilandia	93	101	89	86	95
El Salvador	94	74	94	63	105
Zambia	95	57	106	104	79
Kenya	96	102	100	92	92
República Dominicana	97	105	79	93	110
Guatemala	98	47	102	95	111
IDE bajo					
Iraq	99	97	99	117	98
Bhután	100	98	119	110	68
Nicaragua	101	42	96	76	126
Ghana	102	118	109	96	80
Lesotho	103	120	93	105	104
Camboya	104	95	97	108	119
India	105	64	108	109	114
Marruecos	106	96	115	115	88
Madagascar	107	12	105	91	128
Uganda	108	61	101	101	125
R. D. P. Lao	109	103	103	112	121
Malawi	110	100	104	103	127
Burundi	111	109	111	113	113
Bangladesh	112	94	117	97	123
Mauritania	113	110	114	107	118
Djibuti ²	114	127	107	116	78
Nepal	115	111	113	111	120
Gambia ²	116	122	121	106	106
Pakistán	117	123	116	121	109
Senegal	118	119	122	114	115
Yemen	119	115	112	127	112
Benin	120	108	123	125	108
Mozambique	121	114	120	120	117
Togo	122	112	118	124	124
Guinea	123	116	125	126	93
Eritrea	124	128	110	118	122
Burkina Faso	125	125	126	119	100
Etiopía	126	121	124	122	116
Malí	127	124	128	123	97
Níger	128	126	127	128	107

Notas:

1. La TNE en primaria ajustada comprende los niños en edad de cursar ese ciclo de enseñanza que están matriculados en una escuela primaria o en un centro docente de secundaria.

2. Las tasas de alfabetización de adultos son estimaciones oficiosas del IEU.

3. La tasa de alfabetización de adultos es una medida de aproximación basada en un nivel de educación conseguido, esto es, la proporción de la población adulta que ha finalizado los estudios primarios como mínimo.

Fuentes: Cuadros Estadísticos 2, 5, 7 y 8 del Anexo; Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU).

Cuadro A4: Evolución del IDE y de sus componentes entre 1999 y 2007

Países y territorios	Índice de Desarrollo de la EPT		Variación 2006-2007 (en términos relativos)	Evolución de los componentes del IDE entre 1999 y 2007 (% en términos relativos)			
	1999	2007		TNE en primaria ajustada ¹	Tasa de alfabetización de los adultos	Índice de la EPT relativo al género (IEG)	Tasa de supervivencia en el grado 5 de primaria
Italia	0,984	0,992	0,8	-0,4	0,5	0,1	3,1
Croacia	0,970	0,990	2,1	7,6	0,6	0,3	0,1
Chipre	0,971	0,988	1,7	1,4	0,9	0,7	4,0
Cuba	0,974	0,987	1,4	-0,3	0,0	2,5	3,5
Estonia	0,991	0,981	-1,0	-3,1	0,0	1,4	-2,2
Polonia ²	0,982	0,980	-0,2	-0,5	0,1	0,6	-0,9
Aruba	0,975	0,979	0,4	1,2	0,9	-0,2	-0,1
Azerbaiyán	0,959	0,979	2,1	7,6	0,6	-1,4	2,2
Lituania	0,991	0,976	-1,4	-4,6	0,0	0,3	-1,6
Hungría ²	0,982	0,973	-0,8	-4,2	-1,1	0,3	1,2
Letonia	0,983	0,972	-1,1	-6,4	0,0	0,6	1,2
Argentina	0,964	0,971	0,7	-0,3	0,5	-3,1	6,4
Rumania	0,978	0,971	-0,7	-3,3	0,3	0,9	-0,7
la ex R. Y. de Macedonia	0,974	0,968	-0,6	-4,8	0,9	0,9	0,8
Kirguistán	0,965	0,968	0,3	-1,9	0,6	0,6	2,1
Bulgaria	0,971	0,967	-0,4	-2,6	0,1	-0,3	1,3
Emiratos Árabes Unidos	0,887	0,966	8,8	20,4	7,1	1,1	8,3
Bahrein	0,944	0,961	1,7	0,8	2,6	2,1	1,5
República de Moldova	0,971	0,959	-1,2	-6,1	0,8	-0,5	0,9
Venezuela, R. B. de	0,910	0,956	5,1	8,2	2,3	2,6	7,7
Santa Lucía ²	0,922	0,953	3,3	1,8	1,3	3,8	6,5
Mauricio	0,927	0,949	2,4	5,3	3,7	1,4	-0,4
Panamá	0,942	0,947	0,5	2,2	1,6	0,1	-2,1
Mongolia	0,920	0,937	1,9	6,8	-0,4	4,6	-3,6
Paraguay	0,909	0,936	3,1	-1,7	2,6	0,7	12,3
Namibia	0,885	0,921	4,0	7,8	3,4	-0,7	6,0
Fiji	0,936	0,912	-2,6	-4,6	0,0	-0,9	-4,9
Bolivia, E. P. de	0,894	0,911	1,9	-1,0	4,6	2,9	1,3
Belice	0,866	0,907	4,8	3,6	3,5	0,9	12,3
Ecuador	0,913	0,906	-0,7	0,3	-7,5	-0,8	6,1
Swazilandia	0,829	0,867	4,7	16,6	5,4	-3,5	2,8
Zambia	0,748	0,855	14,3	39,9	3,9	5,4	10,4
República Dominicana	0,850	0,836	-1,6	-0,5	2,5	-0,7	-8,8
Guatemala	0,734	0,823	12,1	16,0	5,9	6,8	22,0
Iraq	0,744	0,796	6,9	4,8	0,0	2,0	22,9
Nicaragua	0,749	0,794	6,0	21,4	1,7	1,0	-2,9
Lesotho	0,742	0,788	6,2	26,0	0,0	4,6	-0,4
Malawi	0,731	0,725	-0,9	-11,5	10,4	9,6	-11,4
Mauritania	0,666	0,717	7,7	25,9	9,0	4,2	-6,1
Nepal	0,603	0,704	16,7	19,4	16,3	23,5	6,1
Yemen	0,585	0,648	10,8	34,0	27,6	33,3	-24,2
Mozambique	0,490	0,642	31,1	45,1	11,8	18,5	50,1
Etiopía	0,454	0,598	31,7	107,9	35,1	4,4	14,0

Notas:

1. La TNE en primaria ajustada comprende los niños en edad de cursar ese ciclo de enseñanza que están matriculados en una escuela primaria o en un centro docente de secundaria.
2. Las tasas de alfabetización de adultos son estimaciones oficiales del IEU.

Fuentes: Cuadros Estadísticos 2, 5, 7 y 8 del Anexo; Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU).

Cuadro A5: Evolución del IDE y de sus componentes entre 2006 y 2007

Países y territorios	Índice de Desarrollo de la EPT		Variación 2006-2007 (en términos relativos)	Evolución de los componentes del IDE entre 2006 y 2007 (% en términos relativos)			
	2006	2007		TNE en primaria ajustada ¹	Tasa de alfabetización de los adultos	Índice de la EPT relativo al género (IEG)	Tasa de supervivencia en el grado 5 de primaria
IDE alto							
Noruega ²	0,994	0,995	0,1	0,7	0,0	-0,1	-0,2
Japón ²	0,994	0,994	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Alemania ²	0,994	0,994	-0,1	0,2	0,0	0,1	-0,5
Kazajstán	0,995	0,993	-0,1	0,0	0,0	-0,1	-0,5
Italia	0,992	0,992	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0
Nueva Zelanda ²	0,989	0,992	0,3	-0,2	1,0	0,5	0,0
Francia ²	0,991	0,991	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Países Bajos	0,986	0,990	0,4	0,4	1,2	0,1	0,0
Reino Unido ²	0,993	0,990	-0,3	-1,2	0,0	0,1	0,0
Croacia	0,989	0,990	0,1	0,0	0,1	0,1	0,1
Luxemburgo ²	0,989	0,989	0,0	0,1	0,0	0,4	-0,4
Eslovenia	0,988	0,988	0,1	0,4	0,0	-0,2	0,1
Chipre	0,987	0,988	0,2	-0,2	0,2	-0,1	0,8
Cuba	0,981	0,987	0,6	2,0	0,0	0,6	-0,2
Finlandia ²	0,987	0,987	-0,1	-0,5	0,0	-0,2	0,5
Islandia ²	0,988	0,987	-0,2	-0,2	0,0	-0,5	0,0
España	0,985	0,987	0,2	0,1	0,6	0,3	-0,1
Dinamarca ²	0,992	0,985	-0,7	-2,6	0,0	-0,1	0,0
Austria ²	0,987	0,985	-0,2	0,0	0,0	0,0	-0,9
Suecia ²	0,984	0,984	0,0	-1,0	0,0	-0,1	1,0
República de Corea ²	0,984	0,984	0,0	0,0	0,8	0,5	-1,2
Georgia ²	0,970	0,983	1,4	4,7	0,0	1,2	0,0
Bélgica ²	0,979	0,983	0,4	0,7	0,9	0,0	-0,2
Grecia	0,984	0,982	-0,2	0,1	0,1	-0,8	-0,2
Estados Unidos	0,972	0,981	1,0	0,5	0,7	0,4	2,2
Estonia	0,980	0,981	0,1	-0,1	0,0	0,4	0,0
Israel ³	0,980	0,980	0,0	0,2	0,0	0,2	-0,4
Polonia ²	0,981	0,980	0,0	-0,6	1,0	0,3	-0,9
Irlanda ³	0,976	0,980	0,4	1,2	0,0	0,2	0,5
Aruba	0,981	0,979	-0,2	0,1	0,1	-0,9	-0,1
Azerbaiyán	0,948	0,979	3,2	11,7	0,0	0,9	1,5
Suiza ²	0,976	0,977	0,1	0,0	0,0	0,2	0,0
Lituania	0,970	0,976	0,7	1,7	0,0	-0,1	1,1
República Checa ²	0,979	0,975	-0,4	0,0	0,0	0,1	-1,6
Tayikistán	0,971	0,975	0,4	0,3	0,0	0,7	0,7
Hungría ²	0,979	0,973	-0,6	-1,7	-1,1	-0,1	0,1
Eslovaquia ³	0,971	0,972	0,2	0,0	0,0	0,2	0,5
Letonia	0,972	0,972	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Argentina	0,956	0,971	1,6	-0,1	0,1	-0,3	7,0
Uruguay	0,963	0,971	0,8	-2,3	0,1	4,4	1,4
Armenia	0,967	0,971	0,3	3,5	0,0	-0,1	-1,7
Belarrús	0,969	0,971	0,2	0,4	0,0	0,1	0,3
Rumania	0,965	0,971	0,6	1,1	0,0	0,0	1,4
Portugal	0,969	0,970	0,1	-0,2	0,3	0,4	0,0
Brunei Darussalam	0,972	0,970	-0,2	-0,9	0,3	0,2	-0,4
la ex R. Y. de Macedonia	0,976	0,968	-0,8	-3,1	0,1	-0,1	0,0
Kirguistán	0,976	0,968	-0,8	-1,1	0,0	0,1	-2,1
Tonga	0,967	0,967	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0
Bulgaria	0,963	0,967	0,4	2,6	0,0	-0,1	-0,8
Emiratos Árabes Unidos	0,956	0,966	1,0	3,3	0,2	-0,5	0,9
Kuwait	0,935	0,965	3,2	6,3	1,3	1,5	3,9
Bahrein	0,959	0,961	0,1	0,0	0,5	0,1	0,0
México	0,956	0,959	0,3	-0,3	1,2	0,3	0,3
República de Moldova	0,948	0,959	1,1	5,6	0,1	0,3	-0,8
Trinidad y Tobago	0,941	0,958	1,9	8,6	0,1	-0,8	0,0
Maldivas	0,959	0,957	-0,2	-1,0	0,1	0,0	0,0
Venezuela, R. B. de	0,934	0,956	2,4	1,0	2,3	0,1	6,3
Santa Lucía ²	0,942	0,953	1,1	0,2	1,3	3,0	0,0
Malta	0,955	0,953	-0,2	-2,4	1,1	0,3	0,0
IDE medio							
Macao (China)	0,947	0,952	0,6	1,9	0,6	-0,2	0,0
Mauricio	0,946	0,949	0,3	0,4	0,5	0,1	0,2
Barbados ²	0,943	0,948	0,5	0,8	0,0	1,1	0,0
Indonesia	0,925	0,947	2,4	-0,4	1,0	-0,1	9,9

Cuadro A5 (continuación)

Países y territorios	Índice de Desarrollo de la EPT		Variación 2006-2007 (en términos relativos)	Evolución de los componentes del IDE entre 2006 y 2007 (% en términos relativos)			
	2006	2007		TNE en primaria ajustada ¹	Tasa de alfabetización de los adultos	Índice de la EPT relativo al género (IEG)	Tasa de supervivencia en el grado 5 de primaria
Panamá	0,941	0,947	0,6	-0,1	0,2	0,3	2,3
Jordania	0,943	0,946	0,4	-0,8	-1,7	-0,3	4,3
Perú	0,931	0,942	1,2	-0,1	1,0	-0,2	4,1
Malasia	0,965	0,941	-2,5	-2,4	0,4	0,1	-7,6
Qatar	0,935	0,941	0,7	0,1	3,6	-0,9	0,0
Mongolia	0,952	0,937	-1,6	0,3	0,0	0,5	-7,5
Paraguay	0,935	0,936	0,2	0,0	1,1	-0,3	0,0
Bahamas ²	0,921	0,934	1,4	3,1	3,1	-0,4	0,0
Namibia	0,865	0,921	6,4	15,3	0,4	-0,7	12,6
Colombia	0,905	0,920	1,7	-1,1	0,4	0,2	8,0
T. A. Palestinos	0,913	0,914	0,1	-3,0	1,6	0,8	0,6
Turquía	0,909	0,913	0,4	1,1	0,6	-0,1	0,0
Fiji ²	0,921	0,912	-1,0	0,0	0,0	-0,8	-3,3
Bolivia, E. P. de	0,915	0,911	-0,4	-1,3	1,1	0,5	-1,7
Belice ²	0,913	0,907	-0,7	-0,2	3,5	0,1	-5,3
Ecuador	0,919	0,906	-1,4	-0,1	-8,9	-1,2	5,7
San Vicente/Granadinas ³	0,901	0,904	0,4	1,5	0,0	0,0	0,0
Santo Tomé y Príncipe	0,857	0,899	4,9	2,1	0,5	-0,2	22,8
Libano	0,887	0,898	1,3	1,3	1,5	0,8	1,6
Filipinas	0,888	0,895	0,8	-0,3	0,1	0,3	3,9
Argelia	0,888	0,890	0,1	-1,7	1,1	0,6	0,8
Honduras	0,887	0,885	-0,2	-3,2	1,2	1,7	0,0
Brasil	0,901	0,883	-2,0	-2,2	0,0	-0,6	-6,0
Omán	0,885	0,879	-0,6	-1,9	0,8	0,0	-1,5
Cabo Verde	0,883	0,875	-0,9	-3,7	1,0	-0,9	0,3
Botswana	0,867	0,869	0,2	0,0	0,9	0,0	0,0
Swazilandia	0,847	0,867	2,4	11,0	5,4	-2,9	-2,3
El Salvador	0,867	0,865	-0,2	-2,2	-1,8	1,3	2,2
Zambia	0,842	0,855	1,5	2,0	3,9	1,1	-0,4
Kenya	0,816	0,839	2,8	14,2	0,0	-1,7	0,0
República Dominicana	0,824	0,836	1,5	6,2	0,4	-0,5	0,0
Guatemala	0,819	0,823	0,4	0,7	1,0	0,7	-0,9
IDE bajo							
Iraq	0,768	0,796	3,6	14,4	0,0	0,0	0,0
Bhután	0,777	0,795	2,4	10,7	-2,8	0,4	0,0
Nicaragua	0,799	0,794	-0,7	6,3	-2,6	0,8	-12,4
Lesotho	0,788	0,788	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Camboya	0,778	0,781	0,4	-0,6	0,9	1,4	0,0
India	0,794	0,775	-2,4	-1,9	1,2	0,8	-9,9
Madagascar	0,737	0,762	3,4	3,4	0,0	0,3	18,1
R. D. P. Lao	0,753	0,755	0,3	3,1	0,3	-1,6	-0,9
Malawi	0,735	0,725	-1,4	-4,6	1,3	0,2	-2,0
Burundi	0,757	0,719	-5,0	8,7	0,0	0,0	-24,6
Bangladesh	0,753	0,718	-4,5	-2,8	1,9	-2,1	-15,7
Mauritania	0,695	0,717	3,2	1,4	1,1	0,9	11,0
Djibuti ²	0,684	0,709	3,8	18,3	0,0	4,3	0,0
Nepal	0,738	0,704	-4,7	-0,2	2,3	2,4	-21,6
Pakistán	0,652	0,651	-0,2	0,0	0,0	-0,8	0,0
Senegal	0,643	0,650	1,0	1,2	-0,2	2,4	0,0
Yemen	0,643	0,648	0,8	0,0	2,7	1,0	0,0
Benin	0,643	0,647	0,7	0,7	2,1	0,5	0,0
Mozambique	0,622	0,642	3,3	0,0	1,4	1,7	11,1
Togo	0,686	0,629	-8,4	-4,6	0,0	1,4	-27,1
Guinea	0,608	0,622	2,4	3,2	0,0	2,6	2,3
Eritrea	0,621	0,602	-3,0	-11,0	11,3	7,1	-18,6
Burkina Faso	0,538	0,602	11,9	23,8	10,6	6,4	9,8
Etiopía	0,598	0,598	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Malí	0,570	0,590	3,5	4,2	14,3	3,5	0,0
Níger	0,470	0,508	8,1	3,2	-3,9	-0,8	27,4

Notas:

1. La TNE en primaria ajustada comprende los niños en edad de cursar ese ciclo de enseñanza que están matriculados en una escuela primaria o en un centro docente de secundaria.
2. Las tasas de alfabetización de adultos son estimaciones oficiales del IEU.
3. La tasa de alfabetización de adultos es una medida de aproximación basada en un nivel de educación conseguido, esto es, la proporción de la población adulta que ha finalizado los estudios primarios como mínimo.

Fuentes: Cuadros Estadísticos 2, 5, 7 y 8 del Anexo; Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU).

Algunos tratados internacionales sobre derechos humanos relacionados con los objetivos de la EPT

Los derechos humanos son una expresión viva del debate y las negociaciones entre las organizaciones internacionales, los Estados y los ciudadanos. La elaboración y la adopción de instrumentos jurídicos internacionales y regionales necesitan a menudo años, aunque sólo constituyen la primera etapa de un proceso que comprende también la ratificación por parte de los Estados, la integración en la legislación nacional y, lo que es aún más importante, el recurso de las personas y los grupos a sus disposiciones para pedir cuentas a los Estados por las violaciones de

los derechos humanos, entre los que figura el derecho a la educación. En el cuadro siguiente se presentan los principales instrumentos internacionales relativos a los derechos humanos que guardan una relación con la educación. Conviene señalar que en los últimos años se han adoptado nuevos instrumentos internacionales de gran importancia, y también cabe destacar que los Estados Partes siguen firmando y ratificando convenciones que ya existían desde decenios atrás, lo cual muestra la posibilidad de que los marcos jurídicos nacionales evolucionen positivamente.

Instrumento jurídico	Año	Componentes que guardan relación con la Educación para Todos	Número de firmas ¹	Número de Estados Partes ²	Firma (f), ratificación (r) y adhesión (a) reciente (2008-2009) ³
Carta Internacional de Derechos Humanos:					
• Declaración Universal de Derechos Humanos	1948	• Todos los pueblos tienen el derecho de libre determinación para establecer libremente su condición política y proveer a su desarrollo económico, social y cultural.			
• Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP)	1966	• Los Estados tienen la obligación de comprobar que esos derechos se respetan y se ejercen sin discriminación alguna basada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones política u otras, el origen nacional o social, el nacimiento o cualquier otra condición.	173	166	Bahamas (f, r), Comoras (f), Cuba (f), Pakistán (f), Papua Nueva Guinea (a), República Democrática Popular Lao (r), Samoa (a), Vanuatu (r)
– Protocolo facultativo del PIDCP ⁴	1966	• Toda persona tiene derecho a la educación.	119	115	Brasil (a), Kazajstán (r), República de Moldova (r)
• Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC)	1966	• Enseñanza primaria gratuita y obligatoria. • La enseñanza secundaria y la enseñanza superior deben generalizarse y hacerse accesibles a todos, por todos los medios apropiados.	167	161	Bahamas (f, r), Comoras (f), Cuba (f), Pakistán (r), Papua Nueva Guinea (a)
– Protocolo facultativo del PIDESC ⁴	2008	• Introducción progresiva de la gratuidad de la enseñanza.	29	0	La ceremonia de la firma tuvo lugar el 24 de septiembre de 2009. Veintinueve Estados lo firmaron en una semana.
Convenio relativo a la discriminación en materia de empleo y ocupación [Convenio N° 111, adoptado por la OIT]	1958	• Protección de todas las personas en la enseñanza técnica y profesional contra la discriminación (toda distinción, exclusión o preferencia) basada en motivos de raza, color, sexo, religión, opinión política, los ascendencia nacional u origen social.	—	169	Kiribati (r), República Democrática Popular Lao (r), Samoa (r)
Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza [adoptada por la UNESCO]	1960	• Enseñanza primaria gratuita y obligatoria. • Los gobiernos deben formular, desarrollar y aplicar una política nacional encaminada a promover la igualdad de posibilidades y de trato. • Proscripción de la discriminación en el acceso a la educación o en la calidad de ésta.	—	96	Letonia (a)

Instrumento jurídico	Año	Componentes que guardan relación con la Educación para Todos	Número de firmas ¹	Número de Estados Partes ²	Firma (f), ratificación (r) y adhesión (a) reciente (2008-2009) ³
Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (ICERD)	1965	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho a la educación y la formación sin distinción de raza, color y origen nacional o étnico. • Adopción de medidas, especialmente en las esferas de la enseñanza, la educación, la cultura y la información, para combatir los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial. 	179	173	—
— Artículo 14 ⁴			—	53	Kazajstán (aceptación ⁵), San Marino (aceptación ⁵)
Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW)	1979	<ul style="list-style-type: none"> • Eliminar la discriminación contra la mujer en la esfera de la educación. • Garantizar el acceso de la mujer a los mismos programas de estudios y los mismos exámenes, personal docente del mismo nivel profesional y locales y equipos escolares de la misma calidad. 	187	179	Qatar (a)
— Protocolo facultativo de la CEDAW ⁴	1999	<ul style="list-style-type: none"> • Eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta. • Reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios y organización de programas para aquellas jóvenes y mujeres que hayan dejado los estudios prematuramente. 	114	98	Australia (a), Congo (f), Guinea-Bissau (r), Mauricio (r), Mozambique (a), Rwanda (a), Suiza (r), Túnez (a), Turkmenistán (r), Zambia (f)
Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes [Convenio N° 169, adoptado por la OIT]	1989	<ul style="list-style-type: none"> • Posibilidad de los pueblos indígenas de adquirir una educación a todos los niveles en pie de igualdad. • Educación acorde con la cultura y las necesidades de los pueblos indígenas. • Medidas educativas para eliminar los prejuicios con respecto a los pueblos indígenas. 	—	20	Chile (r)
Convención sobre los Derechos del Niño (CRC)	1989	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho a la enseñanza primaria obligatoria y gratuita sin discriminación alguna. • Acceso a los niveles superiores de la enseñanza. • Importancia del bienestar y desarrollo del niño y fomento de medidas destinadas a su protección y atención. 	195	193	Ratificación o adhesión de todos los Estados Partes, excepto Somalia y los Estados Unidos que solamente han firmado la Convención.
— Protocolo facultativo de la CRC relativo a la participación de niños en los conflictos armados	2000	<ul style="list-style-type: none"> • Imposición de límites al reclutamiento voluntario en las fuerzas armadas del Estado de menores de 18 años y prohíbe su reclutamiento en grupos armados distintos de esas fuerzas armadas. • Condena del hecho de que en las situaciones de conflicto armado los niños se conviertan en un blanco, así como los ataques directos contra escuelas. 	157	130	Albania (a), Argelia (a), Burundi (r), China (r), Chipre (f), Federación de Rusia (r), Islas Salomón (f), Iraq (a), Mauricio (r), Países Bajos (r), Singapur (r), Sudáfrica (r), Uzbekistán (a), Zambia (f)
— Protocolo facultativo de la CRC relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía	2000	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento del derecho del niño a la protección contra la realización de trabajos que puedan entorpecer su educación. 	163	132	Albania (a), Alemania (r), Grecia (r), Iraq (a), Islas Salomón (f), Israel (r), Mónaco (r), Reino Unido (r), Uzbekistán (a), Zambia (f)
Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares	1990	<ul style="list-style-type: none"> • Todos los hijos de los trabajadores migratorios gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales del Estado de que se trate. • El acceso de los hijos de trabajadores migratorios a las instituciones de enseñanza preescolar o las escuelas públicas no podrá denegarse ni limitarse a causa de la situación irregular en lo que respecta a la permanencia o al empleo de cualquiera de los padres, ni del carácter irregular de la permanencia del hijo. • Facilitar a los hijos de los trabajadores migratorios la enseñanza de su lengua y cultura maternas. 	162	116	Albania (a), Congo (f), Iraq (a), Jamaica (f, r), Níger (a), Nigeria (a), Paraguay (r), Rwanda (a), Uzbekistán (a), Zambia (f)

Instrumento jurídico	Año	Componentes que guardan relación con la Educación para Todos	Número de firmas ¹	Número de Estados Partes ²	Firma (f), ratificación (r) y adhesión (a) reciente (2008-2009) ³
Convenio sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación [Convenio N° 182, adoptado por la OIT]	1999	<ul style="list-style-type: none"> ● Asegurar a todos los niños que hayan sido librados de las peores formas de trabajo infantil el acceso a la enseñanza básica gratuita y, cuando sea posible y adecuado, a la formación profesional. 	—	171	Brunei-Darussalam (r), Guinea-Bissau (r), Kiribati (r), Samoa (r), Timor-Leste (r), Uzbekistán (r)
Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (CRDP)	2006	<ul style="list-style-type: none"> ● Asegurar que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria, ni de la enseñanza secundaria, por motivos de discapacidad. ● Asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. 	150	70	En 2008 se registraron 32 adhesiones o ratificaciones de Estados Partes y 17 nuevas firmas. En 2009 se registraron 24 adhesiones o ratificaciones (las últimas fueron las de Malawi, Portugal, República Democrática Popular Lao, República Checa, República Dominicana y Turquía) y cinco firmas (las de Bosnia-Herzegovina, Estados Unidos, Georgia, Mónaco y Uzbekistán).
— Protocolo facultativo de la CRPD ⁴	2006		96	45	En 2008, se registraron 19 adhesiones o ratificaciones de Estados Partes y 14 nuevas firmas. En 2009 se registraron 18 adhesiones o ratificaciones (las últimas fueron las de Australia, Portugal, Reino Unido y la República Dominicana) y cinco firmas (las de Bosnia-Herzegovina, Georgia, Islas Salomón, Reino Unido y la ex República Yugoslava de Macedonia).

Nota: Información actualizada el 30 de septiembre de 2009.

1. Número de Estados Partes que han aprobado en principio la convención, tienen la intención de examinarla a nivel nacional y prevén ratificarla.

2. Número de Estados partes que han aceptado las obligaciones impuestas por la convención o el protocolo mediante una ratificación (aprobación de la convención mediante firma), una adhesión (firma y ratificación simultáneas) o una sucesión (asunción de la ratificación efectuada por un Estado Parte existente o predecesor del que formaba parte anteriormente el nuevo Estado Parte).

3. Firmas, ratificaciones o adhesiones registradas entre enero de 2008 y abril de 2009.

4. Protocolos /artículos facultativos que permiten a las personas recurrir a la justicia en el plano internacional, en caso de violación de los derechos enunciados en la convención principal, mediante comunicaciones, denuncias y peticiones de indagaciones.

5. Por "aceptación" se entiende que el Estado Parte reconoce la competencia del Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial, con arreglo al Artículo 14 de la Convención.

Fuentes: ILOLEX (2009); Naciones Unidas (2009); UNESCO (2009).

Efectos de una serie de programas de protección social en la educación

Para atenuar los efectos negativos de la pobreza en la educación, el Capítulo 3 del presente Informe señala la necesidad que los gobiernos y los donantes adapten las medidas de protección social al nivel de pobreza, a fin de ayudar a las familias pobres a resolver sus situaciones de riesgo sin comprometer el bienestar futuro de sus hijos. En este cuadro se examinan las evaluaciones relativas a varios programas de protección social en una serie de países en

desarrollo y, en particular, la ayuda financiera y alimentaria, sea o no sea condicional. Habida cuenta de las diferencias entre los programas y entre los diversos métodos de evaluación, conviene obrar con cautela a la hora de efectuar comparaciones. Globalmente, sin embargo, los datos muestran el efecto positivo de estas medidas en la escolarización y la asistencia a clase, y también en el desarrollo cognitivo y el aprovechamiento escolar en algunos casos.

País	Programa (años)	Beneficiarios del componente de educación	Instrumento clave del componente de educación/escala de las prestaciones	Impacto en la educación ^{1,2}
Apoyo directo a la educación				
Indonesia	Jaring Pengaman Sosial (Red de Seguridad Social) Programa de becas y subvenciones (1998-2005)	Alumnos de primaria y secundaria de las familias más pobres (50% de niñas)	Becas de unos 10-30 \$ (tipo de cambio de 1998), en función del nivel de enseñanza, pero suficientes para sufragar íntegramente los derechos de escolaridad	↓ de 3 p.p. en la tasa de deserción escolar a mitad del año escolar en el primer ciclo de secundaria, en las aldeas más pobres
Ayudas condicionadas al comportamiento en la escuela u orientadas hacia objetivos educativos específicos				
Bangladesh	Programa de Asistencia a las Niñas de la Enseñanza Secundaria , en el marco del Programa Nacional de Estipendios para las Niñas (1994-)	Niñas de 11 a 18 años que cursan la enseñanza secundaria (grados 6-10)	<ul style="list-style-type: none"> • Abono semestral de estipendios, derechos de matrículas, subvenciones para compra de libros y pagos de gastos de examen, de un monto total de 6 \$ a 24 \$ aproximadamente (2003)/0,6% del gasto per cápita, según el nivel de enseñanza • Ayuda condicionada a la asistencia a clase y a los resultados escolares 	↑ de 12 p.p. en la escolarización
Burkina Faso	Comidas en la escuela y raciones alimentarias para llevar a casa del Programa Mundial de Alimentos (agrupa programas anteriores del periodo 2005-2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Comidas escolares: la totalidad de los alumnos de las escuelas de primaria rurales interesadas • Raciones alimentarias: niñas de los dos últimos grados 	<ul style="list-style-type: none"> • Almuerzo para todos los niños presentes • Ración mensual de 10 kg de cereales para las niñas de los dos últimos grados • Ayuda condicionada a la asistencia a clase 	<ul style="list-style-type: none"> • ↑ de 5-6 p.p. en la escolarización de las niñas más pequeñas • ↓ en el absentismo de las niñas
Camboya	Proyecto experimental del Fondo Japonés para la Reducción de la Pobreza (2002-2005)	Niñas de los grados 7-9 (1 ^{er} ciclo de secundaria)	<ul style="list-style-type: none"> • 45 \$ en tres pagos/2%-3% del gasto per cápita • Ayuda condicionada a la escolarización, la asistencia a clase y la obtención de resultados de nivel satisfactorio 	↑ de 31,3 p.p. en la escolarización; progresión más fuerte entre los más pobres
	Programa de Apoyo al Sector de la Educación- Programa de Becas para los Pobres (2005-)	Niños que han finalizado el sexto grado y pueden dejar los estudios debido a la pobreza, la discriminación entre los sexos, la pertenencia a una minoría étnica, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • 45 ó 60 \$ en tres pagos/2%-3% de la mediana de ingreso de las familias, en función de la "probabilidad de deserción" estimada • Ayuda condicionada a la escolarización, la asistencia a clase y el paso al grado superior a su debido tiempo 	<ul style="list-style-type: none"> • ↑ de 21,4 p.p. en la escolarización • ↑ de 25 p.p. en la asistencia a clase
Chile	Chile solidario (2002-)	Familias muy pobres	<ul style="list-style-type: none"> • Asignaciones decrecientes mensualmente en los primeros 24 meses: de 21 a 8 \$ (2006)/ 7% del gasto per cápita • Ayuda condicionada a la asistencia a clase 	↑ de 7,5 p.p. en la escolarización de los niños de 6 a 15 años

País	Programa (años)	Beneficiarios del componente de educación	Instrumento clave del componente de educación/escala de las prestaciones	Impacto en la educación ^{1,2}
Ayudas condicionadas al comportamiento en la escuela u orientadas hacia objetivos educativos específicos (continuación)				
Colombia	Familias en acción (2001/2-)	Familias extremadamente pobres con niños escolarizados	<ul style="list-style-type: none"> De 8 a 33 \$ por niño y por mes/17% del gasto per cápita, en función del nivel de enseñanza Ayuda condicionada a la asistencia a clase 	<ul style="list-style-type: none"> De 8 a 13 años: ↑ de 2,1 p.p. en la escolarización De 14 a 17 años: ↑ de 5,6 p.p. en la escolarización
Ecuador	Bono de desarrollo humano ³ (1998-; reemplazado con la denominación BDH en 2004)	Los dos quintiles de familias más pobres con hijos de 16 años o menos	<ul style="list-style-type: none"> Transferencia de dinero en efectivo de 15 \$ mensuales/< 10% del ingreso mensual per cápita Ayuda condicionada a la escolarización y la asistencia a clase 	<ul style="list-style-type: none"> ↑ de 10,3 p.p. en la escolarización, en particular en el quintil más pobre, en los grados de transición ↑ del desarrollo cognitivo (en particular de la memoria a largo plazo) en el decil más pobre Ningún efecto en las puntuaciones de los exámenes
Honduras	Programa de Asignación Familiar (1990-; reemplazado con la denominación PRAFI en el año 2000)	Familias pobres con hijos de 6 a 12 años que no han terminado el cuarto grado	<ul style="list-style-type: none"> 60 \$ por familia y por año/9% del gasto per cápita Ayuda condicionada a la escolarización y la asistencia a clase 	↑ de 2,1 p.p. en la escolarización
Jamaica	Programa de Progreso mediante la Salud y la Educación (2002-)	Escolares de 19 años o menos (o hasta que se hayan graduado de la enseñanza secundaria)	<ul style="list-style-type: none"> De 7 a 13 \$ por alumno y por mes/10% del gasto per cápita; en 2008, las transferencias de dinero en efectivo se efectuaron en función del sexo (los varones perciben más) y del nivel de enseñanza Ayuda condicionada a la asistencia a clase 	En un periodo de 20 días, ↑ de 2,5 p.p. en la asistencia a clase (0,5 día)
Kenya	Transferencias de dinero en efectivo – Huérfanos y niños vulnerables (2005-)	Familias extremadamente pobres que albergan a un huérfano, o un niño vulnerable de 17 años o menos, que no perciben ninguna otra transferencia en efectivo; niño atendido por un adulto que padece una enfermedad crónica	<ul style="list-style-type: none"> Transferencias en efectivo abonadas cada dos meses en función de la insuficiencia de alimentos que es preciso colmar; 20 \$/por mes aproximadamente, durante cuatro años Ayuda condicionada a la asistencia a clase 	No se dispone de una evaluación definitiva, pero se ha comprobado una mejora en la asistencia a clase y la retención escolar. Actualmente se están financiando cuatro proyectos experimentales que se ampliarán luego para crear así un programa ordinario
México	Oportunidades (1997-)	Familias extremadamente pobres con hijos	<ul style="list-style-type: none"> Transferencias de dinero en efectivo para subvenciones y material escolar, variables en función del nivel de enseñanza y, a partir de la secundaria, en función del sexo; entre 35 y 103 \$ por niño y por mes/20% del gasto per cápita Más de 336 \$ abonados en una cuenta de ahorro al término de la enseñanza secundaria Ayuda condicionada a la escolarización, la asistencia a clase y la terminación de estudios 	<ul style="list-style-type: none"> Grados 1-5: impacto insignificante Grado 6: ↑ de 8,7 p.p. en la escolarización Grados 7-9: impacto insignificante
Nicaragua	Atención a Crisis (2005-2006)	Familias pobres que viven en regiones afectadas por la sequía	<ul style="list-style-type: none"> 90 \$ por familia y por año + 25 \$ por niño y por año (para el material escolar) + 13 \$ por niño y por año de escolaridad/18% del gasto per cápita Ayuda condicionada a la escolarización y la asistencia a clase 	<ul style="list-style-type: none"> ↑ de 6,6 p.p. en la escolarización ↑ del desarrollo cognitivo (en particular, el lenguaje y el comportamiento personal)
	Red de Protección Social (2000-2005/6)	Familias extremadamente pobres con hijos de 7 a 13 años escolarizados en los grados 1 a 4 de la enseñanza primaria	<ul style="list-style-type: none"> 17 \$ por familia cada dos meses + 20 \$ por niño y por año (para el material escolar) /27% del gasto per cápita Ayuda condicionada a la escolarización, a la asistencia a clase y al paso al grado superior 	<ul style="list-style-type: none"> ↑ de 12,8 p.p. en la escolarización (25 p.p. en el caso de los más pobres) ↑ de 7 p.p. en la proporción de alumnos que terminan dos grados en dos años
Pakistán	Programa de Reforma del Sector de Educación del Punjab (2003-)	Niñas de 10 a 14 años	<ul style="list-style-type: none"> Unos 3 \$ por alumno y por mes/3% del gasto per cápita Ayuda condicionada a la escolarización y la asistencia a clase 	↑ de 11,1 p.p. en la escolarización

País	Programa (años)	Beneficiarios del componente de educación	Instrumento clave del componente de educación/escala de las prestaciones	Impacto en la educación ^{1, 2}
Ayudas condicionadas al comportamiento en la escuela u orientadas hacia objetivos educativos específicos (continuación)				
Paraguay	Tekoporã (2005-)	Familias de los distritos más pobres con un escaso índice de calidad de vida y con hijos de 15 años de edad o menos	<ul style="list-style-type: none"> • Transferencias de dinero en efectivo de 18 a 36 \$ por mes • Ayuda condicionada a la asistencia a clase y a la matriculación en la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> • ↑ de 5-8 p.p. en la asistencia a clase, en particular entre los varones y los escolares de más edad
Turquía	Proyecto de Atenuación del Riesgo Social (2002-)	Alumnos de primaria y secundaria	6% del gasto per cápita	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnos de primaria: ↓ de 3 p.p. en la escolarización • Alumnos de secundaria: no se ha registrado un aumento significativo de la escolarización
Otras prestaciones sin condiciones ni objetivos específicamente relacionados con la educación				
Bangladesh	Ensanche las fronteras de la reducción de la pobreza – Centrarse en los extremadamente pobres (BRAC) (2002-)	Familias extremadamente pobres, esto es, que viven en una región pobre, que tienen limitaciones para encontrar un trabajo remunerado y que carecen de medios de producción	<ul style="list-style-type: none"> • La ayuda más generosa consiste en el suministro de medios de producción (ganado, edificios de un valor medio de 90 \$) e insumos complementarios; estipendios semanales (1 \$ aproximadamente); una formación para actividades generadoras de ingresos; otras modalidades de asistencia técnica, sanitaria y social • Ayuda sin condiciones 	<ul style="list-style-type: none"> • ↑ de 6,5 p.p. en la escolarización de los niños pequeños (varones) • ↑ Ningún efecto global en las tasas de escolarización • ↑ del nivel máximo de estudios de las personas de la familia con edades comprendidas entre 6 y 20 años
Etiopía	Programa Red de Seguridad Productiva (2005)	Familias víctimas de la inseguridad alimentaria y con recursos insuficientes en un grupo de distritos determinado	<ul style="list-style-type: none"> • Transferencia de dinero en efectivo o de alimentos (0,61 \$ por día, a precios de 2005)/transferencia máxima de unos 18 \$ por año y miembro de la familia • Ayuda condicionada a la participación en proyectos con fuerte demanda de mano de obra destinados a construir infraestructuras comunitarias; las familias con capacidades limitadas para ejercer un trabajo remunerado reciben una ayuda incondicional 	<ul style="list-style-type: none"> • ↑ de 19-23 p.p. en la asistencia a clase de los niños (varones) • ↑ de la escolarización en un 33% aproximadamente de las familias • ↑ de los meses de escolaridad en un 50% aproximadamente de las familias • ↑ del tiempo de estudio en casa
Programas integrados				
Burkina Faso	BRIGHT (Burkinabe Response to Improve Girls'cHances To succeed/Respuesta burkinabé para mejorar las posibilidades de éxito de las niñas) (2005-)	Niños, y especialmente niñas, de los distritos con tasas de escolarización de las niñas más bajas	<ul style="list-style-type: none"> • Comidas diarias para todos; para las niñas, raciones alimentarias para llevar a casa (8 kg de cereales por mes); material escolar y libros de texto para todos los alumnos • Ayuda condicionada a una asistencia a clase regular • Otros elementos: construcción de escuelas rurales, de servicios higiénicos escolares y de viviendas para los maestros; campañas de movilización en favor de la educación de las niñas; alfabetización de los adultos y cursos de alfabetización para las muchachas; fortalecimiento de las capacidades de los asociados locales 	<ul style="list-style-type: none"> • ↑ de 20 p.p. en la escolarización • ↑ de 16 p.p. en la asistencia a clase • ↑ de 0,4 d.e. de los resultados en las pruebas de matemáticas y francés (lo que equivale a una progresión del 50º al 80º percentil)

Notas:

1. "p.p.": puntos porcentuales; "d.e.": desviación estándar.

2. Teniendo en cuenta que el impacto de los diferentes programas en la educación se ha determinado con métodos diferentes y que los grupos destinatarios y la duración de las intervenciones varían considerablemente, estos resultados no son estrictamente comparables, pero proporcionan una indicación sobre el alcance y la magnitud de sus efectos.

3. Aunque el programa Bono de Desarrollo Humano se propuso en sus inicios efectuar transferencias de dinero en efectivo condicionadas al comportamiento en materia de salud y educación, las condiciones relativas a la educación no se aplicaron nunca, ni tampoco fueron objeto de supervisión. Sin embargo, debido a la primera campaña de información, un 25% aproximadamente de las familias tuvo la convicción de que la escolarización de los niños era una de las condiciones del programa (Fiszbein y otros, 2009).

Fuentes: Cuadros adaptados de Fiszbein y otros (2009). Datos suplementarios extraídos de: Acharaya y Luitel (2006); Ahmed y otros (2009); Alviar y otros (2009); Barr y otros (2007); Barrientos y otros (2008); Cameron (2009); Devereux y otros (2006); Edmonds y Schady (2008); Filmer y Schady (2009); Grosh y otros (2008); Hoddinott (2008); Hoddinott y otros (2009); Kazianga y otros (2009); Levy y otros (2009); Moore (2008); Sharp y otros (2006); Slater y otros (2006); Soares y otros (2008); Sulaiman (2009); Villanger (2008); PMA (2005); Woldehanna (2009).

Cuadros estadísticos¹

Introducción

Los datos más recientes sobre alumnos, estudiantes, personal docente y gasto en educación presentados en los cuadros estadísticos corresponden al año escolar finalizado en 2007². Se basan en los resultados de las encuestas comunicados al Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) y procesados por este organismo antes de finales de mayo de 2009. Los datos comunicados y procesados después de esa fecha se utilizarán para el próximo *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. Un número reducido de países³ han comunicado datos correspondientes al año escolar finalizado en 2008, que se han hecho figurar en letra negrita en los cuadros estadísticos.

Las estadísticas se refieren a todas las escuelas públicas y privadas del sistema educativo formal, por nivel de enseñanza. Se complementan con estadísticas demográficas y económicas recogidas o elaboradas por otros organismos internacionales como el Banco Mundial, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la División de Población de las Naciones Unidas (DPNU) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

En los cuadros del Anexo figuran 204 países y territorios en total. La mayoría de ellos comunican sus datos al IEU por medio de los cuestionarios estándar preparados por este organismo. No obstante, para algunos países los datos relativos a la educación se han acopiado a partir de las encuestas realizadas en el marco del proyecto Indicadores Mundiales de Educación (WEI), o han sido suministrados por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y la Oficina de Estadística de la Unión Europea (EUROSTAT). Estos países se señalan con símbolos claramente discernibles al final de la presente introducción.

Población

Los indicadores de los cuadros estadísticos sobre el acceso a la escuela y la participación en ella se han calculado basándose en las estimaciones demográficas de la División de Población de las Naciones Unidas revisadas en 2006, por no haberse podido disponer a su debido tiempo de las correspondientes a la revisión de 2008. Debido a las posibles discrepancias entre las estimaciones nacionales de

población y las de las Naciones Unidas, esos indicadores pueden diferir de los publicados por cada país o por otras organizaciones⁴. Como la DPNU no proporciona datos desglosados por año de edad en el caso de los países cuya población total es inferior a 80.000 habitantes, cuando no se ha podido disponer de sus estimaciones, las tasas de escolarización se han calculado basándose en las estadísticas nacionales de población, si es que las había. En caso de indisponibilidad de esas estadísticas, las tasas de escolarización se han calculado a partir de las estimaciones del IEU.

Clasificación de la CINE

Los datos sobre la educación comunicados al IEU son conformes a la versión revisada de 1997 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). En algunos casos, los datos recibidos se han ajustado para que fuesen conformes a dicha versión. En cambio, los datos correspondientes al año escolar finalizado en 1991 pueden ser a veces conformes a la versión precedente de la CINE (1976) y, por lo tanto, no ser comparables, en el caso de algunos países, con los datos posteriores a 1997⁵. La CINE se usa para armonizar los datos y poder comparar mejor los sistemas educativos de los distintos países. No obstante, algunos países pueden tener definiciones propias de los niveles de enseñanza que no corresponden a las de la CINE. Por eso, cuando se aplican las definiciones de los países y no las de la CINE, se pueden dar discrepancias con respecto a las tasas de escolarización entre los datos comunicados a nivel internacional y los comunicados a nivel nacional. A esas discrepancias hay que añadir el problema de los datos de población mencionado anteriormente.

Educación básica de adultos

La CINE no clasifica los programas de educación en función de la edad de los educandos. Así, todo programa educativo de contenido equivalente a la enseñanza primaria (categoría CINE 1) se clasifica en esa categoría, aunque esté destinado a personas adultas. Por otro lado, en sus directrices a los países que participan en su encuesta anual sobre la educación, el IEU les pide que "no incluyan en sus respuestas

1. Para obtener estadísticas e indicadores más detallados, consulten: www.efareport.unesco.org

2. Se trata del año 2006/2007 para los países en los que el año escolar se extiende a lo largo de dos años civiles y del año 2007 para los países en los que el año escolar coincide con el año civil.

3. Bhután, Burkina Faso, Djibuti, Gambia, Ghana, Kazajistán, Líbano, Liberia, Mónaco, Nepal, la República Centroafricana, la República Unida de Tanzania, San Marino, Santo Tomé y Príncipe y Tailandia.

4. Cuando se dan incoherencias evidentes entre la escolarización indicada por los países y los datos de población suministrados por las Naciones Unidas, el IEU puede decidir no calcular las tasas de escolarización, o no publicarlas. Así ocurre con China –un país para el que se ha suspendido la publicación de las TNE, en espera de examinar más a fondo los datos relativos a la población– Myanmar, Singapur y Viet Nam.

5. Para mejorar las comparaciones a lo largo del tiempo, el IEU ha empezado a armonizar las series cronológicas ajustando los datos anteriores a 1998 a fin de que sean conformes a la CINE de 1997. Hasta la fecha se han armonizado las tasas brutas y netas de escolarización en primaria, así como las tasas brutas de escolarización en secundaria.

datos relativos a los programas destinados a las personas que han sobrepasado la edad normal de ir a la escuela". En cambio, en las directrices para los cuestionarios de la encuesta IEU/OCDE/EUROSTAT (UOE) y la del proyecto WEI, se señalaba hasta 2005 que "las actividades clasificadas en las categorías 'educación continua', 'educación de adultos' o 'educación no formal' deben incluirse en las respuestas [si] comprenden estudios con contenidos educativos análogos a los de los programas ordinarios, [o si] los programas que ofrecen conducen a la adquisición potencial de calificaciones análogas". Sin embargo, desde 2005 a todos los países participantes en la encuesta UOE/IEM se les pide que proporcionen por separado los datos relativos a esos programas, de tal forma que el IEU pueda no tenerlos en cuenta a la hora de calcular indicadores comparables a nivel internacional. A pesar de las instrucciones impartidas por el IEU, los datos acopiados en su encuesta anual a partir de las comunicaciones efectuadas por los países pueden incluir todavía alumnos que superan ampliamente la edad oficial establecida para la educación básica.

Datos sobre la alfabetización

Hace mucho tiempo que la UNESCO definió la alfabetización como la aptitud para leer y escribir, comprendiéndolo, un texto sencillo y corto relacionado con la vida diaria. Sin embargo, con la aparición del concepto de alfabetización funcional en 1978 ha surgido paralelamente una nueva definición. Según la definición adoptada por la Conferencia General de la UNESCO ese mismo año, se considera funcionalmente alfabetizada a toda persona capaz de llevar a cabo todas las actividades en las que se necesita saber leer, escribir y calcular para un funcionamiento eficaz de su grupo y su comunidad, y también para permitirle que siga utilizando esos conocimientos en beneficio de su propio desarrollo individual y el de su comunidad.

En muchos casos, las estadísticas actuales del IEU relativas a la alfabetización se fundan en la primera definición y emanan en gran medida de datos obtenidos por el método de la "autoevaluación", en el que se pide a las personas que declaren si ellas y los miembros de su familia saben leer o escribir o no, sin formularles preguntas más detalladas y sin que tengan que demostrar sus aptitudes efectivas para ello. Además, algunos países parten de la hipótesis de que saben leer y escribir todos los niños que han estado escolarizados hasta un determinado nivel de enseñanza⁶. Teniendo en cuenta que las definiciones y los métodos de acopio de datos utilizados difieren en función de los países, toda utilización de los datos debe hacerse con cautela.

Los datos de alfabetización del presente informe atañen a los adultos de 15 años o más, así como a los jóvenes de 15

a 24 años. Se refieren a los periodos 1985-1994 y 2000-2007 y se basan en los datos procedentes de encuestas y censos nacionales efectuados en esos periodos. Los datos de 1985-1994 están esencialmente basados en la información procedente de encuestas de hogares y censos nacionales efectuados en ese período. Para el período 2000-2007, la mayoría de los datos del cuadro sobre la alfabetización son estimaciones del IEU. Esas estimaciones se refieren al año 2007 y están basadas en las estadísticas nacionales observadas más recientemente. En el caso de los países marcados con un asterisco (*) –que no han podido ser objeto de estimaciones o que han suministrado datos recientes– esas estimaciones se han complementado con datos nacionales. Los años de referencia y las definiciones de la alfabetización de cada país se presentan en una versión más completa de la presente introducción, que se puede consultar en el sitio web del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. Tanto las estimaciones del IEU como las proyecciones para 2015 presentadas en el cuadro estadístico sobre la alfabetización se han obtenido gracias al Modelo mundial de proyecciones de alfabetización por edad. La metodología utilizada para efectuar esas proyecciones se describe en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006* (página 284), así como en *Global Age-specific Literacy Projections Model (GALP): Rationale, Methodology and Software*, que se puede consultar en: www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/Literacy/GALP.pdf (en inglés).

Muchos países manifiestan un interés cada vez mayor por la evaluación de las competencias básicas de su población en lectura, escritura y cálculo. Para responder a esta necesidad, el IEU ha elaborado una nueva metodología y un nuevo instrumento de acopio de datos: el Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización (LAMP). Este programa se inspira en el ejemplo de la Encuesta Internacional sobre Alfabetización de los Adultos (EIAA) y se basa en una evaluación efectiva y funcional de las competencias básicas en lectura escritura y cálculo. Su objetivo es proporcionar datos de mejor calidad y se funda en la noción de continuidad de los niveles de alfabetización, en vez de fundarse en la dicotomía tradicional entre personas alfabetizadas y analfabetas.

Estimaciones y falta de datos

En los cuadros estadísticos se presentan datos reales y estimados. Cuando los datos no se comunican al IEU por medio de los cuestionarios estándar, suele ser necesario realizar estimaciones. El IEU alienta a los países a que, en la medida de lo posible, efectúen sus propias estimaciones, que se presentan como estimaciones nacionales. Cuando esto no es así, el IEU realiza sus propias estimaciones si dispone de información complementaria suficiente. En los cuadros también puede haber lagunas cuando los datos comunicados por algunos países son incoherentes. El IEU hace todo lo posible por resolver este problema con los países interesados, pero en última instancia se reserva el derecho a omitir los datos que considera demasiado problemáticos.

6. Por motivos de fiabilidad y coherencia, el IEU ha decidido no publicar datos relativos a la alfabetización basados en medidas de aproximación del nivel de instrucción alcanzado. Solamente figuran en los cuadros estadísticos los datos comunicados por los países que están basados en los métodos de "autoevaluación" y "declaración del hogar". Sin embargo, si no se dispone de dichos datos se utilizan medidas de aproximación del nivel de instrucción alcanzado para calcular las medias regionales ponderadas y el IDE de algunos países, en especial los desarrollados.

Para colmar las lagunas en los cuadros estadísticos, se han incluido datos correspondientes a años escolares anteriores cuando no se ha podido disponer de datos relativos al año escolar finalizado en 2007. Esos casos se señalan con una nota a pie de página.

Promedios regionales

Las cifras regionales correspondientes a las tasas de alfabetización, las tasas brutas de ingreso, las tasas brutas y netas de escolarización, la esperanza de vida escolar y las proporciones alumnos/docente son medias ponderadas, en las que se tiene en cuenta la magnitud relativa de la población pertinente de cada país en cada región. Las medias se calculan a partir de datos publicados y, en el caso de los países sobre los que no se dispone de datos recientes o fiables, a partir de estimaciones generales.

Las cifras correspondientes a los países con una población más numerosa tienen, por consiguiente, una influencia proporcionalmente mayor en el cálculo de los totales regionales. Cuando no se dispone de datos fiables suficientes para establecer una media ponderada global, se calcula una mediana solamente para los países sobre los que se dispone de datos.

Cifras con tope

En teoría, un indicador –por ejemplo, la tasa neta de escolarización– no debe ser superior a 100, pero en algunos casos puede sobrepasar ese límite teórico por la existencia de incoherencias en los datos. En esos casos se fija un “tope” de 100 al indicador, pero se mantiene el equilibrio entre los sexos: el valor más elevado, ya sea para los hombres o las mujeres, se fija en 100 y los otros dos valores –el más bajo correspondiente a los hombres o las mujeres y el correspondiente a ambos sexos– se calculan de nuevo a continuación, de tal manera que el índice de paridad entre los sexos sea el mismo para las cifras con un tope fijado y para las cifras sin tope.

Calendario del procesamiento de los datos

El calendario para el acopio y publicación de los datos utilizados en el presente Informe fue el siguiente:

- Junio de 2007 (o diciembre de 2007 para algunos países en los que el año escolar coincide con el año civil) – Fin del último año escolar previsto para el acopio de datos.
- Noviembre de 2007 y junio de 2008 – Envío de cuestionarios a los países cuyos datos son acopiados directamente por el IEU o por conducto de los formularios UOE (UNESCO/OCDE/Eurostat) y los del Proyecto WEI, pidiéndoles la comunicación de sus datos antes del 31 de marzo, del 1 de agosto y del 30 de septiembre de 2008, respectivamente.
- Junio de 2007 – Reiteración de la petición del envío de datos por fax y correo postal o electrónico, y comienzo inmediato de la compilación de datos y del cálculo de indicadores por parte del IEU.
- Septiembre de 2008 – Estimaciones para paliar la falta de datos.
- Octubre-diciembre de 2008 – Elaboración de los cuadros estadísticos provisionales y envío de anteproyectos de indicadores a los Estados Miembros para su examen.
- Finales de febrero de 2009 – Elaboración de los primeros anteproyectos de cuadros estadísticos para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Finales de abril de 2009 – Envío de los cuadros estadísticos definitivos al equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.

Símbolos utilizados en los cuadros estadísticos (edición impresa y sitio web)

- * Estimación nacional
- ** Estimación del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU)
- ... Carencia de datos
- Magnitud nula o insignificante
- Categoría no pertinente
- ./ Datos incluidos en otra categoría

Las notas a pie de página de los cuadros, así como el glosario que figura a continuación de éstos, proporcionan indicaciones complementarias para facilitar la interpretación de los datos y de la información presentada.

Composición de las regiones

Clasificación de los países del mundo⁷

- Países desarrollados (44)
Países de las siguientes regiones: América del Norte y Europa Occidental (excepto Chipre^o e Israel^o) y Europa Central y Oriental (excepto Belarrús, Federación de Rusia^w, República de Moldova, Turquía^o y Ucrania). Más los siguientes países: Australia^o, Bermudas, Japón^o y Nueva Zelandia^o.
- Países en desarrollo (148)
Países de las siguientes regiones: África Subsahariana; América Latina y el Caribe (excepto Bermudas); Asia Meridional y Occidental; Asia Oriental y el Pacífico (excepto Australia^o, Japón^o y Nueva Zelandia^o); y Estados Árabes. Más los siguientes países: Chipre^o, Israel^o, Mongolia y Turquía^o.
- Países en transición (12)
Países miembros de la Comunidad de Estados Independientes (comprendidos 4 países de Europa Central y Oriental: Belarrús, Federación de Rusia^w, República de Moldova y Ucrania) y países de la región del Asia Central (excepto Mongolia).

7. Esta clasificación, que ha sido establecida por la División de Población de las Naciones Unidas, fue objeto de una revisión en 2004.

Regiones de la EPT⁸

- **África Subsahariana (45 países)**
Angola, Benin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, Camerún, Chad, Comoras, Congo, Côte d'Ivoire, Eritrea, Etiopía, Gabón, Gambia, Ghana, Guinea, Guinea-Bissau, Guinea Ecuatorial, Kenya, Lesotho, Liberia, Madagascar, Malawi, Malí, Mauricio, Mozambique, Namibia, Níger, Nigeria, República Centroafricana, República Democrática del Congo, República Unida de Tanzania, Rwanda, Santo Tomé y Príncipe, Senegal, Seychelles, Sierra Leona, Somalia, Sudáfrica, Swazilandia, Togo, Uganda, Zambia y Zimbabwe^w.
 - **América del Norte y Europa Occidental (26 países y territorios)**
Alemania^o, Andorra, Austria^o, Bélgica^o, Canadá^o, Chipre^o, Dinamarca^o, España^o, Estados Unidos de América^o, Finlandia^o, Francia^o, Grecia^o, Irlanda^o, Islandia^o, Israel^o, Italia^o, Luxemburgo^o, Malta^o, Mónaco, Noruega^o, Países Bajos^o, Portugal^o, Reino Unido^o, San Marino, Suecia^o y Suiza^o.
 - **América Latina y el Caribe (41 países y territorios)**
Anguila, Antigua y Barbuda, Antillas Neerlandesas, Argentina^w, Aruba, Bahamas, Barbados, Belice, Bermudas, E. P. de Bolivia, Brasil^w, Chile^w, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Ecuador, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Islas Caimán, Islas Turcos y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Jamaica^w, México^o, Montserrat, Nicaragua, Panamá, Paraguay^w, Perú^w, República Dominicana, Saint Kitts y Nevis, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Suriname, Trinidad y Tobago, Uruguay^w y R. B. de Venezuela.
 - **América Latina (19 países)**
Argentina^w, E. P. de Bolivia, Brasil^w, Chile^w, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México^o, Nicaragua, Panamá, Paraguay^w, Perú^w, República Dominicana, Uruguay^w y R. B. de Venezuela.
 - **Caribe (22 países y territorios)**
Anguila, Antigua y Barbuda, Antillas Neerlandesas, Aruba, Bahamas, Barbados, Belice, Bermudas, Dominica, Granada, Guyana, Haití, Islas Caimán, Islas Turcos y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Jamaica^w, Montserrat, Saint Kitts y Nevis, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Suriname y Trinidad y Tobago.
 - **Asia Central (9 países)**
Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Kazajistán, Kirguistán, Mongolia, Tayikistán, Turkmenistán y Uzbekistán.
 - **Asia Meridional y Occidental (9 países)**
Afganistán, Bangladesh, Bhután, India^w, República Islámica del Irán, Maldivas, Nepal, Pakistán, y Sri Lanka^w.
 - **Asia Oriental y el Pacífico (33 países y territorios)**
Australia^o, Brunei Darussalam, Camboya, China^w, Estados Federados de Micronesia, Fiji, Filipinas^w, Indonesia^w, Islas Cook, Islas Marshall, Islas Salomón, Japón^o, Kiribati, Macao (China), Malasia^w, Myanmar, Nauru, Niue, Nueva Zelandia^o, Palau, Papua Nueva Guinea, República de Corea^o, República Democrática Popular Lao, República Popular Democrática de Corea, Samoa, Singapur, Tailandia^w, Timor-Leste, Tokelau, Tonga, Tuvalu, Vanuatu y Viet Nam.
 - **Asia Oriental (16 países y territorios)**
Brunei Darussalam, Camboya, China^w, Filipinas^w, Indonesia^w, Japón^o, República de Corea^o, República Democrática Popular Lao, República Popular Democrática de Corea, Macao (China), Malasia^w, Myanmar, Singapur, Tailandia^w, Timor-Leste y Viet Nam.
 - **Pacífico (17 países y territorios)**
Australia^o, Estados Federados de Micronesia, Fiji, Islas Cook, Islas Marshall, Islas Salomón, Kiribati, Nauru, Niue, Nueva Zelandia^o, Palau, Papua Nueva Guinea, Samoa, Tokelau, Tonga, Tuvalu y Vanuatu.
 - **Estados Árabes (20 países y territorios)**
Arabia Saudita, Argelia, Bahrein, Djibuti, Egipto^w, Emiratos Árabes Unidos, Iraq, Jamahiriya Árabe Libia, Jordania^w, Kuwait, Líbano, Marruecos, Mauritania, Omán, Qatar, República Árabe Siria, Sudán, Territorios Autónomos Palestinos, Túnez^w y Yemen.
 - **Europa Central y Oriental (21 países)**
Albania^o, Belarrús, Bosnia y Herzegovina^o, Bulgaria^o, Croacia, Eslovaquia, Eslovenia^o, Estonia^o, Federación de Rusia^w, Hungría^o, la ex República Yugoslava de Macedonia^o, Letonia^o, Lituania^o, Montenegro, Polonia^o, República Checa^o, República de Moldova, Rumania^o, Serbia, Turquía^o y Ucrania.
- o Países cuyos datos de educación se acopian mediante cuestionarios UOE
- w Países participantes en el proyecto Indicadores Mundiales de Educación (WEI).

- **Países menos adelantados (PMA) (50 países)⁹**
Afganistán, Angola, Bangladesh, Benin, Bhután, Burkina Faso, Burundi, Camboya, Cabo Verde, Chad, Comoras, Djibuti, Eritrea, Etiopía, Gambia, Guinea, Guinea-Bissau, Guinea Ecuatorial, Haití, Islas Salomón, Kiribati, Lesotho, Liberia, Madagascar, Malawi, Maldivas, Mali, Mauritania, Mozambique, Myanmar, Nepal, Níger, República Centroafricana, República Democrática del Congo, República Democrática Popular Lao, República Unida de Tanzania, Rwanda, Samoa, Santo Tomé y Príncipe, Senegal, Sierra Leona, Somalia, Sudán, Timor-Leste, Togo, Tuvalu, Uganda, Vanuatu, Yemen y Zambia.

8. Esta clasificación por regiones se estableció para la evaluación de la EPT en el año 2000.

9. Las Naciones Unidas han clasificado a 50 países de diversas regiones en la categoría de "países menos adelantados" (PMA). El Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas revisa cada tres años la lista de los PMA, teniendo en cuenta las recomendaciones formuladas por el Comité de Políticas de Desarrollo. El grupo de los PMA no figura como tal en los cuadros estadísticos pero se menciona en el Informe, especialmente en el Capítulo 1.

Cuadro 1
Estadísticas básicas

País o territorio	DEMOGRAFÍA ¹							VIH/SIDA ²		
	Población total (en miles)	Tasa media anual de crecimiento (%) Población total 2005-2010	Tasa media anual de crecimiento (%) Población de 0-4 años 2005-2010	Esperanza de vida al nacer (años)			Tasa total de fertilidad (número de hijos por mujer) 2005-2010	Tasa de prevalencia del VIH en los adultos (%) (15-49 años) 2007 Total	% de mujeres entre las personas de 15 años y + que viven con el VIH 2007	Huérfanos a causa del sida (en miles) 2007
				Total	2005-2010 H	M				
África Subsahariana										
Angola	17 024	2,8	2,5	43	41	44	6,4	2,1	61	50
Benin	9 033	3,0	2,4	57	56	58	5,4	1,2	63	29
Botswana	1 882	1,2	0,7	51	50	51	2,9	23,9	61	95
Burkina Faso	14 784	2,9	2,4	52	51	54	6,0	1,6	51	100
Burundi	8 508	3,9	5,3	50	48	51	6,8	2,0	59	120
Cabo Verde	530	2,2	1,1	72	68	74	3,4	...	...	...
Camerún	18 549	2,0	0,4	50	50	51	4,3	5,1	60	300
Chad	10 781	2,9	2,3	51	49	52	6,2	3,5	61	85
Comoras	839	2,5	1,0	65	63	67	4,3	<0,1	<50	<0,1
Congo	3 768	2,1	1,2	55	54	57	4,5	3,5	59	69
Côte d'Ivoire	19 262	1,8	0,8	48	48	49	4,5	3,9	60	420
Eritrea	4 851	3,2	3,1	58	56	60	5,0	1,3	60	18
Etiopía	83 099	2,5	1,6	53	52	54	5,3	2,1	60	650
Gabón	1 331	1,5	0,4	57	56	57	3,1	5,9	59	18
Gambia	1 709	2,6	1,3	59	59	60	4,7	0,9	60	3
Ghana	23 478	2,0	0,6	60	60	60	3,8	1,9	60	160
Guinea	9 370	2,2	1,5	56	54	58	5,4	1,6	59	25
Guinea Bissau	1 695	3,0	3,1	46	45	48	7,1	1,8	58	6
Guinea Ecuatorial	507	2,4	2,0	52	50	53	5,4	3,4	60	5
Kenya	37 538	2,7	2,9	54	53	55	5,0	...	...	...
Lesotho	2 008	0,6	-0,4	43	43	42	3,4	23,2	58	110
Liberia	3 750	4,5	4,7	46	45	47	6,8	1,7	59	15
Madagascar	19 683	2,7	1,5	59	58	61	4,8	0,1	26	3
Malawi	13 925	2,6	1,5	48	48	48	5,6	11,9	58	560
Malí	12 337	3,0	3,2	54	52	57	6,5	1,5	60	44
Mauricio	1 262	0,8	-0,5	73	70	76	1,9	1,7	29	<0,5
Mozambique	21 397	1,9	0,6	42	42	42	5,1	12,5	58	400
Namibia	2 074	1,3	0,4	53	52	53	3,2	15,3	61	66
Níger	14 226	3,5	3,1	57	58	56	7,2	0,8	30	25
Nigeria	148 093	2,3	1,2	47	46	47	5,3	3,1	58	1 200
República Centroafricana	4 343	1,8	1,0	45	43	46	4,6	6,3	65	72
R. D. del Congo	62 636	3,2	3,5	46	45	48	6,7	...	...	...
República Unida de Tanzania	40 454	2,5	1,2	53	51	54	5,2	6,2	58	970
Rwanda	9 725	2,8	4,0	46	45	48	5,9	2,8	60	220
Santo Tomé y Príncipe	158	1,6	0,3	66	64	67	3,9	...	...	...
Senegal	12 379	2,5	1,3	63	61	65	4,7	1,0	59	8
Seychelles	87	0,5	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leona	5 866	2,0	1,9	43	41	44	6,5	1,7	59	16
Somalia	8 699	2,9	2,0	48	47	49	6,0	0,5	28	9
Sudáfrica	48 577	0,6	-0,5	49	49	50	2,6	18,1	59	1 400
Swazilandia	1 141	0,6	0,2	40	40	39	3,4	26,1	59	56
Togo	6 585	2,6	1,4	58	57	60	4,8	3,3	58	68
Uganda	30 884	3,2	3,1	52	51	52	6,5	5,4	59	1 200
Zambia	11 922	1,9	0,9	42	42	42	5,2	15,2	57	600
Zimbabwe	13 349	1,0	0,3	43	44	43	3,2	15,3	57	1 000
América del Norte y Europa Occidental										
Alemania	82 599	-0,1	-1,2	79	77	82	1,4	0,1	29	...
Andorra	75	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	8 361	0,4	-0,3	80	77	83	1,4	0,2	30	...
Bélgica	10 457	0,2	-0,5	79	76	82	1,6	0,2	27	...
Canadá	32 876	0,9	0,3	81	78	83	1,5	0,4	27	...
Chipre	855	1,1	1,5	79	76	82	1,6	...	...	...
Dinamarca	5 442	0,2	-1,1	78	76	81	1,8	0,2	23	...
España	44 279	0,8	1,8	81	78	84	1,4	0,5	20	...
Estados Unidos	305 826	1,0	0,8	78	76	81	2,1	0,6	21	...
Finlandia	5 277	0,3	0,6	79	76	82	1,8	0,1	<42	...
Francia	61 647	0,5	-0,3	81	77	84	1,9	0,4	27	...
Grecia	11 147	0,2	0,2	79	77	82	1,3	0,2	27	...

Cuadro 1

	PNB, AYUDA Y POBREZA							DESIGUALDAD EN LOS INGRESOS O LOS GASTOS ⁴				País o territorio	
	PNB por habitante ³				Ayuda neta por habitante (en dólares) ⁴	Población que vive con menos de 1 dólar diario (%) ⁴	Población que vive con menos de 2 dólares diarios (%) ⁴	Porción de los ingresos o los gastos (en %)		Medida de la desigualdad			
	Dólares (corrientes)		Dólares PPA					20% más pobre	20% más rico	20% más rico/ 20% más pobre ⁶	Índice de Gini ⁷		
	1998	2007	1998	2007	1992-2005 ⁵	1992-2005 ⁵	1992-2005 ⁵						1992-2005 ⁵
					2005	1990-2005 ⁵	1990-2005 ⁵						
África Subsahariana													
	460	2 540	1 800	4 270	28	...	...	...	...	...	...	Ángola
	340	570	960	1 310	41	31	74	7	45	6	37	Benin	
	3 350	6 120	7 620	12 880	40	28	56	3	65	20	61	Botswana	
	240	430	740	1 120	50	27	72	7	47	7	40	Burkina Faso	
	140	110	300	330	48	55	88	5	48	10	42	Burundi	
	1 240	2 430	1 790	2 940	317	...	...	...	...	...	...	Cabo Verde
	630	1 050	1 430	2 120	25	17	51	6	51	9	45	Camerún	
	220	540	820	1 280	39	...	...	...	...	...	...	Chad
	420	680	940	1 150	42	...	...	...	...	...	...	Comoras
	...	...	...	...	362	...	...	...	...	...	...	Congo
	730	920	1 510	1 620	7	15	49	5	51	10	45	Côte d'Ivoire	
	210	270	720	620	81	...	...	...	...	...	...	Eritrea
	130	220	420	780	27	23	78	9	39	4	30	Etiopía	
	4 070	7 020	12 210	13 410	39	...	...	...	...	...	...	Gabón
	300	320	790	1 140	38	59	83	5	53	11	50	Gambia	
	370	590	820	1 320	51	45	79	6	47	8	41	Ghana	
	470	400	810	1 120	19	...	...	7	46	7	39	Guinea
	140	200	400	470	50	...	...	5	53	10	47	Guinea Bissau
	1 120	12 860	5 090	21 220	78	...	...	...	...	...	...	Guinea Ecuatorial
	440	640	1 110	1 550	22	23	58	6	49	8	43	Kenya	
	680	1 030	1 340	1 940	38	36	56	2	67	44	63	Lesoto	
	130	140	250	280	...	...	...	...	...	...	...	Liberia
	250	320	690	930	50	61	85	5	54	11	48	Madagascar	
	200	250	600	760	45	21	63	7	47	7	39	Malawi	
	280	500	690	1 040	51	36	72	6	47	8	40	Malí	
	3 760	5 580	6 720	11 410	26	...	...	...	...	...	...	Mauricio
	220	330	390	730	65	36	74	5	54	10	47	Mozambique	
	2 030	3 450	3 350	5 100	61	35	56	1	79	56	74	Namibia	
	200	280	530	630	37	61	86	3	53	21	51	Níger	
	270	920	1 120	1 760	49	71	92	5	49	10	44	Nigeria	
	280	370	600	710	24	67	84	2	65	33	61	República Centroafricana	
	110	140	240	290	32	...	...	...	...	...	...	R. D. del Congo
	230	410	700	1 200	39	58	90	7	42	6	35	República Unida de Tanzania	
	260	320	550	860	64	60	88	5	53	10	47	Rwanda	
	...	870	...	1 630	204	...	...	...	...	...	...	Santo Tomé y Príncipe
	510	830	1 140	1 650	59	17	56	7	48	7	41	Senegal	
	7 320	8 960	12 650	15 440	223	...	...	...	...	...	...	Seychelles
	160	260	340	660	62	57	75	1	63	58	63	Sierra Leona	
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
	3 290	5 720	6 140	9 450	16	11	34	4	62	18	58	Sudáfrica	
	1 720	2 560	3 410	4 890	41	48	78	4	56	13	50	Swazilandia	
	300	360	680	770	14	...	...	...	...	...	...	Togo
	280	370	610	1 040	42	...	...	6	53	9	46	Uganda
	310	770	810	1 190	81	64	87	4	55	15	51	Zambia	
	570	...	...	...	28	56	83	5	56	12	50	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental													
	27 170	38 990	24 000	34 740	...	...	...	9	37	4	28	Alemania
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorra
	27 250	41 960	25 860	36 750	...	...	...	9	38	4	29	Austria
	25 950	41 110	24 780	35 320	...	...	...	9	41	5	33	Bélgica
	20 310	39 650	24 630	35 500	...	...	...	7	40	6	33	Canadá
	14 770	24 940	16 200	24 040	...	...	...	...	...	...	...	Chipre
	32 960	55 440	25 860	36 800	...	...	...	8	36	4	25	Dinamarca
	15 220	29 290	18 710	30 750	...	...	...	7	42	6	35	España
	30 620	46 040	31 650	45 840	...	...	...	5	46	8	41	Estados Unidos
	24 940	44 300	22 140	34 760	...	...	...	10	37	4	27	Finlandia
	25 200	38 810	23 620	33 850	...	...	...	7	40	6	33	Francia
	13 110	25 740	16 860	27 830	...	...	...	7	42	6	34	Grecia

Cuadro 1 (continuación)

País o territorio	DEMOGRAFÍA ¹						VIH/SIDA ²			
	Población total (en miles)	Tasa media anual de crecimiento (%) Población total	Tasa media anual de crecimiento (%) Población de 0-4 años	Esperanza de vida al nacer (años)			Tasa total de fertilidad (número de hijos por mujer)	Tasa de prevalencia del VIH en los adultos (%) (15-49 años)	% de mujeres entre las personas de 15 años y + que viven con el VIH	Huérfanos a causa del sida (en miles)
				Total	2005-2010	M				
Irlanda	4 301	1,8	2,2	79	76	81	2,0	0,2	27	...
Islandia	301	0,8	0,6	82	80	83	2,1	0,2	<40	...
Israel	6 928	1,7	0,4	81	79	83	2,8	0,1	59	...
Italia	58 877	0,1	-0,1	81	78	83	1,4	0,4	27	...
Luxemburgo	467	1,1	0,3	79	76	82	1,7	0,2	...	...
Malta	407	0,4	0,0	79	77	81	1,4	0,1	...	...
Mónaco	33	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	4 698	0,6	-0,1	80	78	83	1,8	0,1	<33	...
Países Bajos	16 419	0,2	-2,0	80	78	82	1,7	0,2	27	...
Portugal	10 623	0,4	0,0	78	75	81	1,5	0,5	28	...
Reino Unido	60 769	0,4	1,0	79	77	82	1,8	0,2	29	...
San Marino	31	0,8	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	9 119	0,4	1,2	81	79	83	1,8	0,1	47	...
Suiza	7 484	0,4	-0,8	82	79	84	1,4	0,6	37	...
América Latina y el Caribe										
Anguila	13	1,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	85	1,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	192	1,3	-1,3	75	71	79	1,9	...	...	...
Argentina	39 531	1,0	0,6	75	72	79	2,3	0,5	27	...
Aruba	104	0,0	-1,7	74	71	77	2,0	...	...	...
Bahamas	331	1,2	-0,1	73	71	76	2,0	3,0	26	...
Barbados	294	0,3	-1,2	77	74	80	1,5	1,2	<45	...
Belice	288	2,1	-0,1	76	73	79	2,9	2,1	59	...
Bermudas	65	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia, Estado Plurinacional de	9 525	1,8	0,1	66	63	68	3,5	0,2	28	...
Brasil	191 791	1,3	0,0	72	69	76	2,2	0,6	34	...
Chile	16 635	1,0	0,2	79	75	82	1,9	0,3	28	...
Colombia	46 156	1,3	-1,0	73	69	77	2,2	0,6	29	...
Costa Rica	4 468	1,5	0,2	79	76	81	2,1	0,4	28	...
Cuba	11 268	0,0	-2,9	78	76	80	1,5	0,1	29	...
Dominica	67	-0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	13 341	1,1	-0,8	75	72	78	2,6	0,3	28	...
El Salvador	6 857	1,4	-0,3	72	69	75	2,7	0,8	29	...
Granada	106	0,0	-3,4	69	67	70	2,3	...	...	...
Guatemala	13 354	2,5	1,2	70	67	74	4,2	0,8	98	...
Guyana	738	-0,2	-4,2	67	64	70	2,3	2,5	59	...
Haití	9 598	1,6	0,5	61	59	63	3,5	2,2	53	...
Honduras	7 106	1,9	0,5	70	67	74	3,3	0,7	28	...
Islas Caimán	47	1,5	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	26	1,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	23	1,1	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	2 714	0,5	-1,2	73	70	75	2,4	1,6	29	...
México	106 535	1,1	-1,0	76	74	79	2,2	0,3	29	...
Montserrat	6	1,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	5 603	1,3	0,3	73	70	76	2,8	0,2	28	...
Panamá	3 343	1,6	0,1	76	73	78	2,6	1,0	29	...
Paraguay	6 127	1,8	0,3	72	70	74	3,1	0,6	29	...
Perú	27 903	1,2	0,2	71	69	74	2,5	0,5	28	...
R. Dominicana	9 760	1,5	0,2	72	69	75	2,8	1,1	51	...
Saint Kitts y Nevis	50	1,3	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente/Granadinas	120	0,5	-0,1	72	69	74	2,2	...	...	...
Santa Lucía	165	1,1	1,1	74	72	76	2,2	...	...	...
Suriname	458	0,6	-1,0	70	67	74	2,4	2,4	28	...
Trinidad y Tobago	1 333	0,4	0,9	70	68	72	1,6	1,5	59	...
Uruguay	3 340	0,3	-0,8	76	73	80	2,1	0,6	28	...
Venezuela, R. B. de	27 657	1,7	0,5	74	71	77	2,5	...	...	...
Asia Central										
Armenia	3 002	-0,2	2,1	72	68	75	1,4	0,1	<42	...
Azerbaiyán	8 467	0,8	3,3	67	64	71	1,8	0,2	17	...
Georgia	4 395	-0,8	-1,5	71	67	75	1,4	0,1	<37	...

PNB, AYUDA Y POBREZA							DESIGUALDAD EN LOS INGRESOS O LOS GASTOS ⁴				País o territorio
PNB por habitante ³				Ayuda neta por habitante (en dólares) ⁴	Población que vive con menos de 1 dólar diario (%) ⁴	Población que vive con menos de 2 dólares diarios (%) ⁴	Porción de los ingresos o los gastos (en %)		Medida de la desigualdad		
Dólares (corrientes)		Dólares PPA					20% más pobre	20% más rico	20% más rico/20% más pobre ⁶	Índice de Gini ⁷	
1998	2007	1998	2007	2005	1990-2005 ⁵	1992-2005 ⁵	1992-2005 ⁵	1992-2005 ⁵	1992-2005 ⁵		
20 690	47 610	21 310	37 700	...	...	...	7	42	6	34	Irlanda
28 400	57 750	27 210	34 070	...	...	...	...	...	...	...	Islandia
16 840	22 170	16 920	26 310	...	...	...	6	45	8	39	Israel
21 230	33 490	23 570	30 190	...	...	...	7	42	7	36	Italia
43 620	...	39 620	...	...	...	...	...	...	...	...	Luxemburgo
8 790	16 680	14 410	22 460	...	...	...	...	...	...	...	Malta
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mónaco
35 400	77 370	27 110	53 650	...	...	...	10	37	4	26	Noruega
25 820	45 650	25 230	39 470	...	...	...	8	39	5	31	Países Bajos
11 570	18 950	14 960	21 790	...	...	...	6	46	8	39	Portugal
23 030	...	23 190	...	...	...	...	6	44	7	36	Reino Unido
...	46 770	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
29 330	47 870	23 920	37 490	...	...	...	9	37	4	25	Suecia
41 620	60 820	31 210	44 410	...	...	...	8	41	6	34	Suiza
América Latina y el Caribe											
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguila
7 810	...	11 410	...	89	...	...	...	...	...	...	Antigua y Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antillas Neerlandesas
8 020	6 040	9 140	12 970	3	7	17	3	55	18	51	Argentina
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Aruba
13 220	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
7 680	...	...	...	-8	...	...	...	...	...	...	Barbados
2 710	3 760	3 950	6 080	44	...	...	...	...	...	...	Belice
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bermudas
1 000	1 260	3 020	4 150	64	23	42	2	63	42	60	Bolivia, Estado Plurinacional de
4 880	5 860	6 520	9 270	1	8	21	3	61	22	57	Brasil
5 270	8 190	8 630	12 330	9	...	6	4	60	16	55	Chile
2 550	4 100	5 650	8 260	11	7	18	3	63	25	59	Colombia
3 500	5 520	6 370	10 510	7	3	10	4	54	16	50	Costa Rica
...	...	...	...	8	...	...	...	...	...	...	Cuba
3 300	...	5 580	...	211	...	...	...	...	...	...	Dominica
1 810	3 110	4 750	7 110	16	18	41	3	58	17	54	Ecuador
1 870	2 850	4 110	5 640	29	19	41	3	56	21	52	El Salvador
3 040	3 920	4 650	5 480	421	...	...	...	...	...	...	Granada
1 670	2 450	3 270	4 520	20	14	32	3	60	20	55	Guatemala
880	1 250	1 820	2 580	182	...	...	...	...	...	...	Guyana
400	520	1 020	1 050	60	54	78	2	63	27	59	Haití
750	1 590	2 380	3 610	95	15	36	3	58	17	54	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Caimán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Turcos y Caicos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Vírgenes Británicas
2 660	3 330	4 740	5 300	14	...	14	5	52	10	46	Jamaica
4 020	9 400	7 880	13 910	2	3	12	4	55	13	46	México
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
670	990	1 590	2 510	135	45	80	6	49	9	43	Nicaragua
3 550	5 500	6 450	10 610	6	7	18	3	60	24	56	Panamá
1 650	1 710	3 550	4 520	8	14	30	2	62	26	58	Paraguay
2 240	3 410	4 620	7 200	14	11	31	4	57	15	52	Perú
1 770	3 560	3 530	6 350	9	3	16	4	57	14	52	R. Dominicana
6 150	9 990	9 320	13 680	73	...	...	...	...	...	...	Saint Kitts y Nevis
2 620	4 210	4 360	7 170	41	...	...	...	...	...	...	San Vicente/Granadinas
3 880	5 520	6 560	9 240	67	...	...	...	...	...	...	Santa Lucía
2 500	4 730	5 370	7 640	98	...	...	...	...	...	...	Suriname
4 440	14 480	9 570	22 420	-2	12	39	6	45	8	39	Trinidad y Tobago
6 610	6 390	7 860	11 020	4	...	6	5	51	10	45	Uruguay
3 360	7 550	8 450	12 290	2	19	40	3	52	16	48	Venezuela, R. B. de
Asia Central											
590	2 630	1 820	5 870	64	...	31	9	43	5	34	Armenia
510	2 640	1 810	6 570	27	4	33	7	45	6	37	Azerbaiyán
770	2 120	1 960	4 760	69	7	25	6	46	8	40	Georgia

Cuadro 1 (continuación)

País o territorio	DEMOGRAFÍA ¹							VIH/SIDA ²		
	Población total (en miles)	Tasa media anual de crecimiento (%) Población total	Tasa media anual de crecimiento (%) Población de 0-4 años	Esperanza de vida al nacer (años)			Tasa total de fertilidad (número de hijos por mujer)	Tasa de prevalencia del VIH en los adultos (%) (15-49 años)	% de mujeres entre las personas de 15 años y + que viven con el VIH	Huérfanos a causa del sida (en miles)
				Total	2005-2010	M				
Kazajistán	15 422	0,7	4,2	67	62	72	2,3	0,1	28	...
Kirguistán	5 317	1,1	1,9	66	62	70	2,5	0,1	26	...
Mongolia	2 629	1,0	-0,2	67	64	70	1,9	0,1	<20	...
Tayikistán	6 736	1,5	0,1	67	64	69	3,3	0,3	21	...
Turkmenistán	4 965	1,3	0,5	63	59	68	2,5	<0,1	...	...
Uzbekistán	27 372	1,4	0,6	67	64	70	2,5	0,1	29	...
Asia Meridional y Occidental										
Afganistán	27 145	3,9	3,6	44	44	44	7,1	...	...	...
Bangladesh	158 665	1,7	-0,3	64	63	65	2,8	...	17	...
Bhután	658	1,4	-1,6	66	64	67	2,2	0,1	<20	...
India	1 169 016	1,5	-0,1	65	63	66	2,8	0,3	38	...
Irán, República Islámica del	71 208	1,4	3,0	71	69	73	2,0	0,2	28	...
Maldivas	306	1,8	3,1	68	68	69	2,6	...	...	...
Nepal	28 196	2,0	0,8	64	63	64	3,3	0,5	25	...
Pakistán	163 902	1,8	1,9	65	65	66	3,5	0,1	29	...
Sri Lanka	19 299	0,5	-1,1	72	69	76	1,9	...	38	...
Asia Oriental y el Pacífico										
Australia	20 743	1,0	0,5	81	79	84	1,8	0,2	7	...
Brunei Darussalam	390	2,1	0,3	77	75	80	2,3	...	...	...
Camboya	14 444	1,7	1,2	60	57	62	3,2	0,8	29	...
China	1 328 630	0,6	-0,1	73	71	75	1,7	0,1	29	...
Fiji	839	0,6	-1,1	69	67	71	2,8	0,1	...	...
Filipinas	87 960	1,9	0,4	72	70	74	3,2	...	27	...
Indonesia	231 627	1,2	-0,6	71	69	73	2,2	0,2	20	...
Islas Cook	13	-2,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	59	2,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	496	2,3	0,7	64	63	64	3,9	...	...	...
Japón	127 967	0,0	-1,4	83	79	86	1,3	...	24	...
Kiribati	95	1,6	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao (China)	481	0,7	1,1	81	79	83	0,9	...	...	...
Malasia	26 572	1,7	-0,1	74	72	77	2,6	0,5	27	...
Micronesia, Estados Federados de	111	0,5	-1,4	69	68	69	3,7	...	...	...
Myanmar	48 798	0,9	-0,3	62	59	65	2,1	0,7	42	...
Nauru	10	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	2	-1,8	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	4 179	0,9	0,3	80	78	82	2,0	0,1	<36	...
Palau	20	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	6 331	2,0	-0,5	57	55	60	3,8	1,5	40	...
República de Corea	48 224	0,3	-1,8	79	75	82	1,2	<0,1	28	...
R. D. P. Lao	5 859	1,7	0,8	64	63	66	3,2	0,2	24	...
R. P. D. de Corea	23 790	0,3	-2,1	67	65	69	1,9	...	...	...
Samoa	187	0,9	-2,5	71	69	75	3,9	...	...	...
Singapur	4 436	1,2	-3,0	80	78	82	1,3	0,2	29	...
Tailandia	63 884	0,7	0,0	71	66	75	1,9	1,4	42	...
Timor-Leste	1 155	3,5	4,6	61	60	62	6,5	...	...	...
Tokelau	1	0,0	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	100	0,5	0,9	73	72	74	3,8	...	...	...
Tuvalu	11	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	226	2,4	1,1	70	68	72	3,7	...	...	...
Viet Nam	87 375	1,3	0,0	74	72	76	2,1	0,5	27	...
Europa Central y Oriental										
Arabia Saudita	24 735	2,2	1,4	73	71	75	3,4	...	...	...
Argelia	33 858	1,5	1,7	72	71	74	2,4	0,1	29	...
Bahrein	753	1,8	-0,4	76	74	77	2,3	...	...	...
Djibuti	833	1,7	0,3	55	54	56	3,9	3,1	58	5
Egipto	75 498	1,8	0,9	71	69	74	2,9	...	29	...
Emiratos Árabes Unidos	4 380	2,8	3,4	79	77	81	2,3	...	...	...
Iraq	28 993	1,8	0,0	60	58	61	4,3	...	...	...
Jamahiriyá Árabe Libia	6 160	2,0	1,5	74	72	77	2,7	...	...	...

Cuadro 1

PNB, AYUDA Y POBREZA								DESIGUALDAD EN LOS INGRESOS O LOS GASTOS ⁴				País o territorio
PNB por habitante ³				Ayuda neta por habitante (en dólares) ⁴	Población que vive con menos de 1 dólar diario (%) ⁴	Población que vive con menos de 2 dólares diarios (%) ⁴	Porción de los ingresos o los gastos (en %)		Medida de la desigualdad			
Dólares (corrientes)		Dólares PPA					20% más pobre	20% más rico	20% más rico/20% más pobre ⁶	Índice de Gini ⁷		
1998	2007	1998	2007	2005	1990-2005 ⁵	1990-2005 ⁵	1992-2005 ⁵	1992-2005 ⁵	1992-2005 ⁵	1992-2005 ⁵		
1 390	5 020	3 990	9 600	15	...	16	7	42	6	34	Kazajstán	
350	610	1 140	1 980	52	...	21	9	39	4	30	Kirguistán	
460	1 290	1 700	3 170	83	11	45	8	41	5	33	Mongolia	
180	460	760	1 710	37	7	43	8	41	5	33	Tayikistán	
560	...	...	...	6	...	...	6	48	8	41	Turkmenistán
620	730	1 310	2 430	7	...	...	7	45	6	37	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afganistán
340	470	740	1 330	9	41	84	9	43	5	33	Bangladesh	
600	1 770	1 910	4 980	98	...	...	...	...	...	...	Bhután
420	950	1 350	2 740	2	34	80	8	45	6	37	India	
1 730	3 540	6 320	10 840	2	...	7	5	50	10	43	Irán, República Islámica del	
1 930	3 190	2 580	4 910	203	...	...	...	...	...	...	Maldivas
210	350	730	1 060	16	24	69	6	55	9	47	Nepal	
470	860	1 590	2 540	11	17	74	9	40	4	31	Pakistán	
820	1 540	2 360	4 200	61	6	42	7	48	7	40	Sri Lanka	
Asia Oriental y el Pacífico												
21 340	35 760	22 820	33 400	...	...	...	6	41	7	35	Australia
14 480	...	40 160	50 200	...	...	...	...	...	...	...	Brunei Darussalam
290	550	720	1 720	38	34	78	7	50	7	42	Camboya	
790	2 370	1 950	5 420	1	10	35	4	52	12	47	China	
2 330	3 750	3 040	4 240	76	...	...	...	...	...	...	Fiji
1 080	1 620	2 250	3 710	7	15	43	5	51	9	45	Filipinas	
670	1 650	2 120	3 570	11	8	52	8	43	5	34	Indonesia	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Cook
2 070	3 240	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall
900	750	1 590	1 710	415	...	...	...	...	...	...	Islas Salomón
32 970	37 790	24 310	34 750	...	...	...	11	36	3	25	Japón
...	1 120	...	2 040	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
15 260	...	20 830	...	...	...	...	...	...	...	...	Macao (China)
3 630	6 420	7 520	13 230	1	...	9	4	54	12	49	Malasia	
2 030	2 280	2 680	3 010	...	...	...	...	...	...	...	Micronesia, Estados Federados de
...	...	420	...	3	...	...	...	...	...	...	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Niue
15 200	27 080	17 790	25 380	...	...	...	6	44	7	36	Nueva Zelandia
6 120	8 270	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palau
780	850	1 650	1 870	45	...	...	5	57	13	51	Papua Nueva Guinea
9 200	19 730	13 420	24 840	...	...	...	8	38	5	32	República de Corea
310	630	1 100	2 080	50	27	74	8	43	5	35	R. D. P. Lao	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. P. D. de Corea
1 350	2 700	2 610	4 350	238	...	...	...	...	...	...	Samoa
23 490	32 340	28 480	47 950	...	...	...	5	49	10	43	Singapur
2 120	3 400	4 400	7 880	-3	...	25	6	49	8	42	Tailandia	
...	1 510	...	3 090	189	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
1 760	2 480	2 720	3 880	310	...	...	...	...	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
1 360	1 840	3 000	3 410	187	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
350	770	1 210	2 530	23	...	...	9	44	5	34	Viet Nam
Europa Central y Oriental												
8 030	15 470	17 100	22 950	1	...	...	...	...	...	...	Arabia Saudita
1 570	3 620	4 860	7 640	11	...	15	7	43	6	35	Argelia	
9 940	...	18 440	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahrein
730	1 090	1 590	2 260	99	...	...	...	...	...	...	Djibuti
1 240	1 580	3 370	5 370	13	3	44	9	44	5	34	Egipto	
19 560	...	43 690	...	...	...	...	...	...	...	...	Emiratos Árabes Unidos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Iraq
...	9 010	...	14 710	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya Árabe Libia

Cuadro 1 (continuación)

País o territorio	DEMOGRAFÍA ¹							VIH/SIDA ²		
	Población total (en miles)	Tasa media anual de crecimiento (%) Población total	Tasa media anual de crecimiento (%) Población de 0-4 años	Esperanza de vida al nacer (años)			Tasa total de fertilidad (número de hijos por mujer)	Tasa de prevalencia del VIH en los adultos (%) (15-49 años)	% de mujeres entre las personas de 15 años y + que viven con el VIH	Huérfanos a causa del sida (en miles)
				Total	2005-2010	H					M	2007 Total	2007	2007
Jordania	5 924	3,0	1,6	73	71	74	3,1	...	...	...
Kuwait	2 851	2,4	2,3	78	76	80	2,2	...	...	...
Líbano	4 099	1,1	0,0	72	70	74	2,2	0,1	<33	...
Marruecos	31 224	1,2	1,0	71	69	73	2,4	0,1	28	...
Mauritania	3 124	2,5	1,2	64	62	66	4,4	0,8	28	3
Omán	2 595	2,0	1,2	76	74	77	3,0	...	...	...
Qatar	841	2,1	1,6	76	75	76	2,7	...	...	...
República Árabe Siria	19 929	2,5	1,6	74	72	76	3,1	...	...	...
Sudán	38 560	2,2	0,8	59	57	60	4,2	1,4	59	...
Territorios Autónomos Palestinos	4 017	3,2	1,7	73	72	75	5,1	...	...	...
Túnez	10 327	1,1	0,8	74	72	76	1,9	0,1	28	...
Yemen	22 389	3,0	2,7	63	61	64	5,5	...	...	...
Europa Central y Oriental										
Albania	3 190	0,6	0,0	76	73	80	2,1	...	...	...
Belarrús	9 689	-0,6	-0,3	69	63	75	1,2	0,2	30	...
Bosnia y Herzegovina	3 935	0,1	-3,1	75	72	77	1,2	<0,1	...	...
Bulgaria	7 639	-0,7	-0,4	73	69	77	1,3	...	...	...
Croacia	4 555	-0,1	-0,2	76	72	79	1,3	<0,1	...	...
Eslovaquia	5 390	0,0	0,6	75	71	79	1,3	<0,1	...	...
Eslovenia	2 002	0,0	0,2	78	74	82	1,3	<0,1	...	...
Estonia	1 335	-0,3	1,7	71	66	77	1,5	1,3	24	...
Federación de Rusia	142 499	-0,5	1,1	65	59	73	1,3	1,1	26	...
Hungría	10 030	-0,3	-0,7	73	69	77	1,3	0,1	<30	...
la ex R. Y. de Macedonia	2 038	0,1	-1,7	74	72	77	1,4	<0,1	...	...
Letonia	2 277	-0,5	0,8	73	67	78	1,3	0,8	27	...
Lituania	3 390	-0,5	-0,2	73	67	78	1,3	0,1	<45	...
Montenegro	598	-0,3	0,5	75	72	77	1,8	...	...	...
Polonia	38 082	-0,2	0,2	76	71	80	1,2	0,1	29	...
República Checa	10 186	0,0	0,4	76	73	80	1,2	...	<33	...
República de Moldova	3 794	-0,9	-0,8	69	65	72	1,4	0,4	30	...
Rumania	21 438	-0,4	-0,8	72	69	76	1,3	0,1	50	...
Serbia	9 858	0,1	0,8	74	72	76	1,8	0,1	28	...
Turquía	74 877	1,3	0,3	72	69	74	2,1	...	...	...
Ucrania	46 205	-0,8	1,0	68	62	74	1,2	1,6	44	...
Suma										
Mundo	6 656 326	1,2	0,5	68,6	66,5	70,8	2,6	0,8	50	15 000
Países desarrollados	1 020 411	0,4	0,2	79,2	76,2	82,0	1,7	...	...	...
Países en desarrollo	5 358 052	1,4	0,5	66,7	65,1	68,5	2,8	...	...	...
Países en transición	277 863	-0,1	1,2	66,5	61,0	72,5	1,6	...	...	...
África Subsahariana	764 095	2,4	1,8	50,3	49,4	51,2	5,2	5,0	59	11 592
América del N./Europa Occ.	749 297	0,6	0,4	79,3	76,6	82,0	1,8	...	...	...
América Latina y el Caribe	567 120	1,2	-0,2	73,4	70,2	76,6	2,2	...	...	...
América Latina	550 299	1,3	-0,2	73,6	70,5	76,8	2,2	0,5	32	...
Caribe	16 821	1,1	0,0	65,4	63,2	67,6	3,0	1,1	50	...
Asia Central	78 306	1,0	1,5	67,2	64,0	71,0	2,3	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico	2 135 015	0,7	-0,2	73,0	71,0	75,1	1,9	...	...	...
Asia Oriental	2 100 437	0,7	-0,2	72,9	70,9	75,1	1,9	0,1	27	...
Pacífico	34 578	1,2	0,1	75,7	73,3	78,2	2,3	0,4	30	...
Asia Meridional y Occidental	1 638 396	1,6	0,3	64,7	63,4	66,2	2,9	...	...	...
Estados Árabes	321 092	2,0	1,2	68,8	67,0	70,7	3,2	...	...	...
Europa Central y Oriental	403 007	-0,1	0,5	69,9	65,3	74,8	1,5	...	...	...

1. Los indicadores demográficos de este cuadro proceden de las estimaciones, revisadas en 2006, de la División de Población de las Naciones Unidas (DPNU, 2007) y se basan en la variante media.

2. UNUSIDA (2008).

3. Banco Mundial (2009).

4. PNUD (2007).

5. Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado.

Para más detalles, véase PNUD (2007).

6. Estos datos presentan la relación entre la porción de ingresos o gastos de la categoría más acomodada y la correspondiente a la categoría más pobre.

7. El valor 0 representa una igualdad perfecta y el valor 100 una situación de desigualdad absoluta.

Cuadro 1

PNB, AYUDA Y POBREZA							DESIGUALDAD EN LOS INGRESOS O LOS GASTOS ⁴				País o territorio
PNB por habitante ³				Ayuda neta por habitante (en dólares) ⁴	Población que vive con menos de 1 dólar diario (%) ⁴	Población que vive con menos de 2 dólares diarios (%) ⁴	Porción de los ingresos o los gastos (en %)		Medida de la desigualdad		
Dólares (corrientes)		Dólares PPA					20% más pobre	20% más rico	20% más rico/20% más pobre ⁶	Índice de Gini ⁷	
1998	2007	1998	2007	2005	1990-2005 ⁵	1990-2005 ⁵	1992-2005 ⁵	1992-2005 ⁵	1992-2005 ⁵	1992-2005 ⁵	
1 590	2 840	2 950	5 150	115	...	7	7	46	7	39	Jordania
17 770	...	36 960	...	...	...	...	...	...	...	...	Kuwait
4 250	5 800	7 350	10 040	68	...	...	...	...	...	...	Líbano
1 310	2 290	2 500	4 050	22	...	14	7	47	7	40	Marruecos
560	840	1 350	2 000	62	26	63	6	46	7	39	Mauritania
6 270	...	13 570	...	12	...	...	...	...	...	...	Omán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Qatar
920	1 780	3 260	4 430	4	...	...	...	...	...	...	República Árabe Siria
330	950	1 070	1 880	51	...	...	...	...	...	...	Sudán
...	...	...	...	304	...	...	...	...	...	...	Territorios Autónomos Palestinos
2 050	3 210	4 110	7 140	38	...	7	6	47	8	40	Túnez
380	870	1 690	2 200	16	16	45	7	41	6	33	Yemen
Europa Central y Oriental											
890	3 300	3 530	7 240	102	...	10	8	40	5	31	Albania
1 550	4 220	4 480	10 750	...	...	...	9	38	5	30	Belarrús
1 400	3 790	4 610	8 020	140	...	...	10	36	4	26	Bosnia y Herzegovina
1 270	4 580	5 210	11 100	...	...	6	9	38	4	29	Bulgaria
4 600	10 460	8 620	15 540	28	...	...	8	40	5	29	Croacia
4 090	11 720	10 250	19 220	...	...	29	9	35	4	26	Eslovaquia
10 790	21 510	15 620	26 230	...	...	...	9	36	4	28	Eslovenia
3 800	12 830	8 310	18 830	...	...	8	7	43	6	36	Estonia
2 140	7 530	5 990	14 330	...	...	12	6	47	8	40	Federación de Rusia
4 320	11 680	9 800	17 470	...	...	...	10	37	4	27	Hungría
1 930	3 470	5 220	9 050	113	...	...	6	46	8	39	la ex R. Y. de Macedonia
2 650	9 920	6 990	15 790	...	...	5	7	45	7	38	Letonia
2 760	9 770	7 710	16 830	...	...	8	7	43	6	36	Lituania
...	5 270	...	11 780	...	...	...	...	...	...	...	Montenegro
4 310	9 850	9 310	15 500	...	...	...	8	42	6	35	Polonia
5 580	14 580	13 710	22 690	...	...	...	10	36	4	25	República Checa
460	1 210	1 250	2 800	46	...	21	8	41	5	33	República de Moldova
1 520	6 390	5 290	12 350	...	...	13	8	39	5	31	Rumania
...	4 540	6 720	9 830	...	...	...	...	...	...	...	Serbia
4 050	8 030	8 130	12 810	6	3	19	5	50	9	44	Turquía
850	2 560	2 870	6 810	...	...	5	9	38	4	28	Ucrania
Media ponderada											
5 099	7 995	6 280	9 947	16	...	...	...	...	...	...	Mundo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países desarrollados
...	...	...	...	17	...	...	...	...	...	...	Países en desarrollo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países en transición
518	951	1 248	1 869	42	...	...	...	...	...	...	África Subsahariana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	América del N./Europa Occ.
3 978	5 801	6 393	9 678	11	...	...	...	...	...	...	América Latina y el Caribe
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	América Latina
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Caribe
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Central
826	2 182	2 034	4 969	5	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental y el Pacífico
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pacífico
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Meridional y Occidental
...	...	...	...	94	...	...	...	...	...	...	Estados Árabes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Europa Central y Oriental

Cuadro 2
Alfabetización de adultos y de jóvenes

País o territorio	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más) (%)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años y más)					
	1985-1994 ¹			2000-2007 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2000-2007 ¹		Proyecciones 2015	
	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M
África Subsahariana															
Angola	...	...	...	67*	83*	54*	...	...	...	...	...	2 423	74*	...	...
Benin	27*	40*	17*	41	53	28	47	59	35	2 131	59*	3 022	61	3 476	61
Botswana	69*	65*	71*	83	83	83	87	87	88	247	47*	211	50	176	49
Burkina Faso	14*	20*	8*	29*	37*	22*	36	43	30	4 136	55*	5 684	56*	6 567	56
Burundi	37*	48*	28*	59*	67*	52*	...	...	...	1 945	61*	1 412	62*	...	...
Cabo Verde	63*	75*	53*	84	89	79	89	93	86	70	70*	53	69	45	68
Camerún	...	...	...	68*	77*	60*	...	...	...	...	...	2 950	64*	...	...
Chad	12*	...	...	32	43	21	39	48	31	3 177	...	3 959	59	4 481	58
Comoras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	34*	44*	23*	49*	61*	39*	...	...	...	4 180	55*	4 831	59*	...	...
Eritrea	...	...	...	64	76	53	74	83	65	...	...	993	68	934	68
Etiopía	27*	36*	19*	36*	50*	23*	...	...	...	23 045	57*	27 144	61*	...	...
Gabón	72*	79*	65*	86	90	82	91	94	88	165	64*	120	65	92	66
Gambia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	...	...	...	65	72	58	71	76	66	...	...	5 077	59	5 152	58
Guinea	...	...	...	29*	43*	18*	...	...	...	...	...	3 404	59*	...	...
Guinea Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	87*	93*	80*	...	...	...	...	...	33	76*	...	...
Kenya	...	...	...	74*	78*	70*	...	...	...	...	...	4 579	58*	...	...
Lesotho	...	...	...	82*	74*	90*	...	...	...	...	...	190	32*	...	...
Liberia	41	52	30	56	60	51	64	65	64	652	60	881	55	946	51
Madagascar	...	...	...	71*	77*	65*	...	...	...	...	...	2 613	60*	...	...
Malawi	49*	65*	34*	72	79	65	79	83	74	2 197	68*	2 085	64	2 009	61
Malí	...	...	...	26*	35*	18*	38	46	30	...	...	4 633	58*	5 221	59
Mauricio	80*	85*	75*	87	90	85	90	92	89	150	63*	121	62	103	60
Mozambique	...	...	...	44	57	33	49	58	41	...	...	6 621	64	7 112	60
Namibia	76*	78*	74*	88	89	87	90	90	91	198	56*	156	54	150	49
Niger	...	...	...	29*	43*	15*	36	48	23	...	...	4 897	60*	6 334	60
Nigeria	55*	68*	44*	72	80	64	79	85	74	23 296	64*	23 283	65	21 577	63
República Centroafricana	34*	48*	20*	49*	65*	33*	...	...	...	1 085	63*	1 139	67*	...	...
R. D. del Congo	...	...	...	67*	81*	54*	...	...	...	...	...	9 057	72*	...	...
República Unida de Tanzania	59*	71*	48*	72	79	66	74	79	70	5 217	65*	6 237	63	7 185	59
Rwanda	58*	...	...	65*	71*	60*	...	...	...	1 468	...	1 491	62*	...	...
Santo Tomé y Príncipe	73*	85*	62*	88	93	83	91	94	88	17	73*	11	73	10	68
Senegal	27*	37*	18*	42*	52*	33*	47	56	40	2 964	56*	4 032	59*	4 769	59
Seychelles	88*	87*	89*	92*	91*	92*	...	...	...	...	...	5	50*	...	...
Sierra Leona	...	...	...	38	50	27	47	58	37	...	...	2 073	61	2 080	61
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	...	...	...	88	89	87	91	92	91	...	...	3 977	55	3 107	55
Swazilandia	67*	70*	65*	84	84	84	89	88	89	126	59*	113	53	86	51
Togo	...	...	...	53*	69*	38*	...	...	...	...	...	1 404	67*	...	...
Uganda	56*	68*	45*	74	82	66	81	86	75	4 185	64*	4 148	66	4 045	64
Zambia	65*	73*	57*	71	81	61	72	82	63	1 541	62*	1 907	68	2 161	67
Zimbabwe	84*	89*	79*	91	94	88	94	96	93	990	66*	725	67	532	65
América del Norte y Europa Occidental															
Alemania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bélgica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Canadá	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chipre	94*	98*	91*	98	99	97	99	99	98	29	81*	16	78	9	75
Dinamarca	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
España	96*	98*	95*	98*	99*	97*	99	99	98	1 103	73*	782	68*	576	67
Estados Unidos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Francia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grecia	93*	96*	89*	97	98	96	98	99	97	615	74*	279	70	200	67
Irlanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años) (%)									NÚMERO DE JÓVENES ANALFABETOS (personas de 15 a 24 años)						País o territorio
	1985-1994 ¹			2000-2007 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2000-2007 ¹		Proyecciones 2015		
	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	
África Subsahariana																
...	...	...	72*	84*	63*	...	...	...	...	...	750	70*	...	...	Angola
40*	55*	27*	52	63	41	60	69	51	612	62*	875	61	895	61	Benin	
89*	86*	92*	94	93	95	95	95	96	31	35*	26	40	20	43	Botswana	
20*	27*	14*	39*	47*	33*	45	47	43	1 495	54*	1 793	55*	2 068	51	Burkina Faso	
54*	59*	48*	73*	77*	70*	...	...	...	495	56*	348	57*	...	...	Burundi
88*	90*	86*	97	97	98	99	98	100	8	58*	3	38	...	...	Cabo Verde
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Camerún
17*	...	...	44	53	35	52	55	50	1 042	...	1 170	58	1 280	52	Chad
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Comoras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Congo
49*	60*	38*	61*	71*	52*	...	...	...	1 054	60*	1 355	62*	...	...	Côte d'Ivoire
...	...	...	86	90	83	93	94	92	...	...	138	64	82	60	Eritrea
34*	39*	28*	50*	62*	39*	...	...	...	7 404	54*	7 556	62*	...	...	Etiopía
93*	94*	92*	97	98	96	98	99	97	13	59*	8	66	5	72	Gabón	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gambia
...	...	...	78	80	76	84	84	84	...	...	1 096	53	867	48	Ghana
...	...	...	47*	59*	34*	...	...	...	...	...	904	61*	...	...	Guinea
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea Bissau
...	...	...	95*	95*	95*	...	...	...	...	...	4	49*	...	...	Guinea Ecuatorial
...	...	...	80*	80*	81*	...	...	...	...	...	1 352	49*	...	...	Kenya
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Lesotho
51	56	47	72	68	76	80	72	87	196	54	211	43	200	31	Liberia	
...	...	...	70*	73*	68*	...	...	...	...	...	923	54*	...	...	Madagascar
59*	70*	49*	83	84	82	90	89	91	616	64*	473	52	380	45	Malawi	
...	...	...	39*	47*	31*	55	60	50	...	...	1 486	57*	1 460	55	Malí
91*	91*	92*	96	95	97	97	96	98	18	46*	7	37	6	31	Mauricio	
...	...	...	53	58	47	57	59	56	...	...	2 000	56	2 225	52	Mozambique
88*	86*	90*	93	91	94	94	91	96	35	40*	35	38	34	32	Namibia	
...	...	...	37*	52*	23*	46	56	36	...	...	1 460	64*	1 884	60	Níger
71*	81*	62*	87	89	85	92	92	91	5 091	67*	4 043	57	3 078	51	Nigeria	
48*	63*	35*	59*	70*	47*	...	...	...	270	64*	316	65*	...	...	República Centroafricana
...	...	...	70*	78*	63*	...	...	...	...	...	3 029	63*	...	...	R. D. del Congo
82*	86*	78*	78	79	76	77	76	77	831	62*	1 848	53	2 306	49	República Unida de Tanzania	
75*	...	...	78*	79*	77*	...	...	...	305	...	387	54*	...	...	Rwanda
94*	96*	92*	95	95	95	95	93	96	1	65*	2	47	2	35	Santo Tomé y Príncipe	
38*	49*	28*	51*	58*	45*	56	60	53	849	58*	1 211	57*	1 311	54	Senegal	
99*	98*	99*	99*	99*	99*	...	...	...	...	...	0,1	35*	...	...	Seychelles
...	...	...	54	64	44	67	76	59	...	...	512	61	430	63	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
...	...	...	95	95	96	98	97	98	...	...	442	40	218	35	Sudáfrica
84*	83*	84*	94	92	96	96	94	98	24	51*	17	32	10	23	Swazilandia	
...	...	...	74*	84*	64*	...	...	...	...	...	289	69*	...	...	Togo
70*	77*	63*	86	88	84	91	92	91	1 061	62*	866	57	711	52	Uganda	
66*	67*	66*	75	82	68	74	82	66	543	51*	632	65	790	65	Zambia	
95*	97*	94*	91	94	88	99	99	100	102	62*	294	66	25	16	Zimbabwe	
América del Norte y Europa Occidental																
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Alemania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorra
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Austria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bélgica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canadá
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,4	44*	0,2	37	0,1	36	Chipre	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dinamarca
100*	100*	100*	100*	100*	100*	100	100	100	29	47*	21	50*	14	47	España	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Unidos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Finlandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Francia
99*	99*	99*	99	99	99	99	100	99	16	49*	9	51	6	56	Grecia	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Irlanda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islandia

Cuadro 2 (continuación)

País o territorio	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más) (%)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años y más)					
	1985-1994 ¹			2000-2007 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2000-2007 ¹		Proyecciones 2015	
	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M
Israel	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Italia	...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	572	63	386	62
Luxemburgo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malta	88*	88*	88*	92*	91*	94*	95	93	96	31	50*	25	43*	19	37
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países Bajos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	88*	92*	85*	95	97	93	97	98	96	965	67*	459	68	268	68
Reino Unido	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suiza	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe															
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	99*	98*	99*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	95*	95*	95*	96	96	96	97	97	97	7	54*	5	54	5	54
Argentina	96*	96*	96*	98	98	98	98	98	98	889	53*	691	51	602	50
Aruba	...	...	...	98	98	98	98	99	98	...	...	2	54	1	54
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belice	70*	70*	70*	...	...	...	...	...	...	32	49*	...	...	...	...
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia, Estado Plurinacional de	80*	88*	72*	91*	96*	86*	93	97	89	825	71*	542	79*	526	79
Brasil	...	...	...	90*	90*	90*	93	92	93	...	...	13 919	50*	11 146	49
Chile	94*	95*	94*	97	97	96	97	97	97	547	53*	439	52	367	51
Colombia	81*	81*	81*	93*	92*	93*	95	95	95	4 458	52*	2 401	50*	1 864	49
Costa Rica	...	...	...	96	96	96	97	96	97	...	...	132	47	124	46
Cuba	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	19	53	17	54
Dominica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	88*	90*	86*	84*	87*	82*	91	92	90	731	59*	1 413	59*	970	57
El Salvador	74*	77*	71*	82*	85*	80*	87	89	85	830	58*	816	59*	698	59
Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	64*	72*	57*	73	79	68	79	83	74	1 915	61*	2 055	63	2 106	63
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	84*	84*	83*	89	89	89	...	...	713	52*	607	50
Islas Caimán	...	...	...	99*	99*	99*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	...	...	...	86	81	91	89	85	94	...	...	263	33	218	30
México	88*	90*	85*	93*	94*	91*	95	96	94	6 397	62*	5 368	63*	4 350	62
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	78*	78*	78*	83	83	84	...	...	746	51*	721	49
Panamá	89*	89*	88*	93	94	93	95	95	94	175	52*	155	55	150	55
Paraguay	90*	92*	89*	95*	96*	93*	97	97	96	255	59*	216	60*	167	59
Perú	87*	93*	82*	90*	95*	85*	93	97	90	1 848	72*	1 992	75*	1 541	75
República Dominicana	...	...	...	89	89	90	92	91	92	...	...	710	49	641	48
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente/Granadinas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	90	93	88	92	94	91	...	...	31	63	27	62
Trinidad y Tobago	97*	98*	96*	99	99	98	99	99	99	26	70*	14	66	10	62
Uruguay	95*	95*	96*	98*	97*	98*	98	98	99	102	46*	55	43*	45	42
Venezuela, R. B. de	90*	91*	89*	95*	95*	95*	97	97	97	1 242	54*	931	52*	765	50
Asia Central															
Armenia	99*	99*	98*	99	100	99	100	100	100	31	77*	12	72	8	63
Azerbaiyán	...	...	...	100*	100*	99*	100	100	100	...	...	33	81*	24	76
Georgia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kazajstán	98*	99*	96*	100	100	99	100	100	100	278	82*	44	73	34	65
Kirguistán	...	...	...	99	100	99	99	100	99	...	...	26	66	21	55
Mongolia	...	...	...	97	97	98	96	95	98	...	...	52	42	85	32

Cuadro 2 (continuación)

País o territorio	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más) (%)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años y más)					
	1985-1994 ¹			2000-2007 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2000-2007 ¹		Proyecciones 2015	
	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M
Tayikistán	98*	99*	97*	100	100	100	100	100	100	68	74*	15	69	11	62
Turkmenistán	...	...	...	100	100	99	100	100	100	...	...	17	70	12	61
Uzbekistán	...	...	...	97*	98*	96*	...	...	...	...	...	481	68*	...	...
Asia Meridional y Occidental															
Afganistán	...	...	...	28*	43*	13*	...	...	...	...	...	7 822	59*	...	...
Bangladesh	35*	44*	26*	53	59	48	61	64	58	44 458	56*	48 541	55	48 189	53
Bhután	...	...	...	53*	65*	39*	64	73	54	...	...	201	60*	198	60
India ²	48*	62*	34*	66	77	54	72	81	62	283 848	61*	269 816	65	261 687	65
Irán, República Islámica del	66*	74*	56*	82*	87*	77*	88	92	84	11 124	62*	8 983	64*	7 215	67
Maldivas	96*	96*	96*	97	97	97	98	97	98	5	47*	6	48	6	46
Nepal	33*	49*	17*	57	70	44	66	77	56	7 619	63*	7 612	67	7 346	67
Pakistán	...	...	...	54*	68*	40*	62	73	49	...	...	47 060	64*	49 588	64
Sri Lanka ²	...	...	...	91*	93*	89*	93	94	92	...	...	1 339	61*	1 061	59
Asia Oriental y el Pacífico															
Australia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	88*	92*	82*	95	96	93	97	98	96	21	67*	14	65	11	65
Camboya	...	...	...	76	86	68	81	88	75	...	...	2 195	72	2 146	69
China	78*	87*	68*	93	96	90	96	98	93	184 214	70*	70 583	73	49 848	74
Fiji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Filipinas	94*	94*	93*	93	93	94	94	94	95	2 325	53*	3 746	48	4 073	46
Indonesia	82*	88*	75*	92*	95*	89*	94	96	91	21 577	68*	13 267	70*	12 237	69
Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao (China)	...	...	...	93*	96*	91*	95	97	93	...	...	27	75*	22	73
Malasia	83*	89*	77*	92	94	90	94	96	93	1 989	66*	1 496	64	1 244	63
Micronesia, Estados Federados de	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	...	...	...	90*	94*	86*	...	...	...	...	...	3 182	70*	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	58	62	53	61	63	60	...	...	1 604	55	1 831	52
República de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. D. P. Lao	...	...	...	73*	82*	63*	80	87	73	...	...	932	68*	898	68
R. P. D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	98*	98*	97*	99	99	98	99	99	99	2	60*	1	58	1	54
Singapur	89*	95*	83*	94	97	92	96	98	94	259	78*	203	76	157	74
Tailandia	...	...	...	94	96	93	96	97	94	...	...	2 946	66	2 387	65
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	0,5	46	0,4	45
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	88*	93*	83*	90*	94*	87*	...	...	...	4 789	72*	6 033	69*	...	...
Europa Central y Oriental															
Arabia Saudita	71*	80*	57*	85	89	79	89	92	85	2 907	59*	2 473	58	2 176	60
Argelia	50*	63*	36*	75	84	66	81	88	74	6 572	64*	5 974	68	5 392	68
Bahrein	84*	89*	77*	89	90	86	92	93	90	56	56*	63	49	55	49
Djibuti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Egipto	44*	57*	31*	66*	75*	58*	73	80	66	16 428	62*	16 824	63*	16 243	64
Emiratos Árabes Unidos	71*	72*	69*	90*	89*	91*	93	93	94	473	31*	328	24*	293	24
Iraq	...	...	...	74*	84*	64*	...	...	...	...	...	3 703	69*	...	...
Jamahiriyá Árabe Libia	76	88	63	87	94	78	91	97	84	685	73	569	78	472	81
Jordania	...	...	...	91*	95*	87*	95	98	93	...	...	305	72*	215	73
Kuwait	74*	78*	69*	94*	95*	93*	96	96	95	276	48*	122	46*	114	48
Líbano	...	...	...	90*	93*	86*	94	96	92	...	...	309	69*	201	70
Marruecos	42*	55*	29*	56	69	43	62	74	51	9 602	62*	9 816	66	9 458	67

Pais o territorio	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años) (%)									NÚMERO DE JÓVENES ANALFABETOS (personas de 15 a 24 años)						
	1985-1994 ¹			2000-2007 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2000-2007 ¹		Proyecciones 2015		
	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	
Tayikistán	100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	3	56*	2	47	2	44	
Turkmenistán	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	2	40	2	33
Uzbekistán	...	...	...	99*	99*	99*	...	...	...	...	...	33	53*	...	...
Asia Meridional y Occidental																
Afganistán	...	...	...	34*	51*	18*	...	...	...	...	...	2 576	60*	...	...
Bangladesh	45*	52*	38*	72	71	73	83	80	85	12 833	55*	8 965	47	5 908	41	
Bhután	...	...	...	74*	80*	68*	88	90	87	...	...	38	58*	17	55
India 2	62*	74*	49*	82	87	77	88	90	86	63 893	64*	40 412	61	29 320	58	
Irán, República Islámica del	87*	92*	81*	97*	97*	96*	98	98	98	1 399	70*	589	56*	277	49	
Maldivas	98*	98*	98*	98	98	98	98	98	99	1	45*	1	41	1	37	
Nepal	50*	68*	33*	79	85	73	88	91	85	1 847	67*	1 189	64	819	60	
Pakistán	...	...	...	69*	79*	58*	78	83	72	...	...	11 151	65*	8 771	60
Sri Lanka 2	...	...	...	97*	97*	98*	99	98	99	...	...	90	40*	43	35
Asia Oriental y el Pacífico																
Australia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	98*	98*	98*	100	100	100	100	100	100	0,9	49*	0,3	54	0,12	57	
Camboya	...	...	...	86	90	83	91	93	89	...	...	475	62	313	59
China	94*	97*	91*	99	99	99	100	100	100	14 352	73*	1 639	58	907	51	
Fiji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Filipinas	97*	96*	97*	94	94	95	95	94	96	428	45*	975	41	997	38	
Indonesia	96*	97*	95*	97*	97*	96*	97	97	98	1 421	65*	1 431	55*	1 099	45	
Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao (China)	...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	0,3	43*	0,05	22
Malasia	96*	96*	95*	98	98	98	99	99	99	155	53*	86	47	51	43	
Micronesia, Estados Federados de	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	...	...	...	95*	96*	93*	...	...	...	...	...	495	60*	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	64	63	65	68	63	74	...	...	444	47	490	40
República de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. D. P. Lao	...	...	...	84*	89*	79*	90	93	87	...	...	195	66*	148	64
R. P. D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	99*	99*	99*	99	99	99	100	99	100	0,3	49*	0,2	41	0,2	37	
Singapur	99*	99*	99*	100	100	100	100	100	100	6	44*	2	37	1	31	
Tailandia	...	...	...	98	98	98	99	99	99	...	...	181	52	132	49
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	0,1	41	0,1	45
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	94*	94*	93*	94*	94*	94*	...	...	...	831	53*	1 105	52*	...	...
Europa Central y Oriental																
Arabia Saudita	88*	94*	81*	97	98	96	99	99	98	369	74*	138	68	75	76	
Argelia	74*	86*	62*	92	94	91	95	95	95	1 215	73*	561	61	320	48	
Bahrein	97*	97*	97*	100	100	100	100	100	100	3	53*	0,3	42	0,1	45	
Djibuti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Egipto	63*	71*	54*	85*	88*	82*	93	94	92	3 473	60*	2 317	59*	1 098	56	
Emiratos Árabes Unidos	82*	81*	85*	95*	94*	97*	99	99	99	36	38*	34	24*	5	49	
Iraq	...	...	...	85*	89*	80*	...	...	...	...	...	764	63*	...	...
Jamahiriya Árabe Libia	95	99	91	99	100	98	100	100	100	55	89	14	87	0,7	67	
Jordania	...	...	...	99*	99*	99*	99	99	100	...	...	12	47*	7	30
Kuwait	87*	91*	84*	98*	98*	99*	100	100	100	37	62*	7	44*	0,05	37	
Libano	...	...	...	99*	98*	99*	99	99	99	...	...	9	36*	7	37
Marruecos	58*	71*	46*	75	84	67	83	89	78	2 239	65*	1 605	68	1 017	67	

Cuadro 2 (continuación)

País o territorio	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más) (%)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años y más)					
	1985-1994 ¹			2000-2007 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2000-2007 ¹		Proyecciones 2015	
	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M
Mauritania	...	...	...	56	63	48	61	66	55	...	...	832	58	934	57
Omán	...	...	...	84	89	77	89	93	84	...	...	274	61	242	62
Qatar	76*	77*	72*	93*	94*	90*	94	95	93	68	30*	47	38*	43	39
República Árabe Siria	...	...	...	83	90	76	87	92	82	...	...	2 168	69	2 037	70
Sudán ²	...	...	...	61*	71*	52*	...	...	...	...	...	7 449	63*	...	...
Territorios Autónomos Palestinos	...	...	...	94*	97*	90*	95	98	93	...	...	136	77*	135	76
Túnez	...	...	...	78	86	69	83	90	76	...	...	1 733	69	1 464	71
Yemen	37*	57*	17*	59	77	40	70	85	55	4 686	66*	5 081	72	4 961	75
Europa Central y Oriental															
Albania	...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	23	65	19	59
Belarrús	98*	99*	97*	100	100	100	100	100	100	166	87*	24	67	16	50
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	97*	99*	94*	...	...	...	...	...	105	86*	...	...
Bulgaria	...	...	...	98	99	98	98	98	98	...	...	114	62	118	58
Croacia	97*	99*	95*	99	99	98	99	100	99	120	82*	50	80	31	74
Eslovaquia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eslovenia	100*	100*	99*	100	100	100	100	100	100	7	60*	6	57	5	57
Estonia	100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	3	79*	2	50	2	47
Federación de Rusia	98*	99*	97*	100	100	99	100	100	100	2 290	88*	582	72	398	61
Hungría	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
la ex R. Y. de Macedonia	94*	97*	91*	97	99	95	98	99	97	87	77*	50	77	36	73
Letonia	99*	100*	99*	100	100	100	100	100	100	11	80*	4	53	4	51
Lituania	98*	99*	98*	100	100	100	100	100	100	44	76*	9	51	8	52
Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Polonia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Checa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Moldova	96*	99*	94*	99	100	99	100	100	100	114	82*	23	77	12	63
Rumania	97*	99*	95*	98	98	97	98	98	97	589	78*	436	66	394	58
Serbia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turquía	79*	90*	69*	89*	96*	81*	92	97	86	7 640	75*	6 111	83*	5 234	84
Ucrania	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	123	69	83	58

	Media ponderada									Suma	% M	Suma	% M	Suma	% M
Mundo	76	82	70	84	89	80	87	90	83	869 391	63	758 643	64	709 533	63
Países desarrollados	99	99	99	99	99	99	99	100	99	6 963	67	5 466	63	4 738	60
Países en desarrollo	68	77	59	80	85	74	84	88	79	858 650	63	751 744	64	704 043	63
Países en transición	98	99	97	99	100	99	100	100	100	3 778	84	1 433	70	752	59
África Subsahariana	53	63	45	62	71	54	72	77	66	133 144	61	152 665	62	150 824	60
América del N./Europa Occ.	99	99	99	99	100	99	100	100	99	4 695	66	3 540	63	2 821	60
América Latina y el Caribe	87	88	86	91	92	90	93	94	93	39 602	55	36 084	55	30 126	54
América Latina	87	88	86	91	92	91	94	94	93	36 705	55	33 314	56	27 408	55
Caribe	66	65	67	75	73	77	78	76	81	2 897	50	2 770	47	2 718	45
Asia Central	98	99	97	99	99	98	99	99	100	1 008	74	734	68	328	50
Asia Oriental y el Pacífico	82	89	75	93	96	91	95	97	94	228 906	69	107 875	70	81 923	70
Asia Oriental	82	89	75	93	96	91	95	97	94	227 624	69	106 098	71	80 006	71
Pacífico	94	94	93	93	94	92	93	93	93	1 282	56	1 777	55	1 917	52
Asia Meridional y Occidental	48	60	34	64	75	53	71	79	62	394 719	61	391 379	63	380 978	63
Estados Árabes	58	70	46	71	80	62	78	86	70	55 364	63	58 360	65	55 780	67
Europa Central y Oriental	96	98	94	98	99	96	98	99	97	11 954	78	8 007	80	6 752	79

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU, 2009).

Nota: Para los países señalados con un asterisco (*) se han utilizado los datos sobre la alfabetización observados a nivel nacional. Para los demás países se han utilizado las estimaciones del IEU. Estas estimaciones se han efectuado con arreglo al modelo de proyección global de la alfabetización por grupo de edad específico del IEU. Las que se refieren al periodo más reciente corresponden al año 2007 y se basan en los datos observados más recientes de que se ha podido disponer para cada país.

La población utilizada para calcular el número de analfabetos procede de la revisión efectuada en 2006 de las estimaciones de la División de Población de las Naciones Unidas (2007). Para los países cuyos datos sobre la alfabetización han sido observados a nivel nacional, la población utilizada es la que corresponde al año del censo o la encuesta. Para los países cuyos datos han sido estimados por el IEU, la población utilizada es la de los años 1994 y 2007.

	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años) (%)									NÚMERO DE JÓVENES ANALFABETOS (personas de 15 a 24 años)						País o territorio
	1985-1994 ¹			2000-2007 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2000-2007 ¹		Proyecciones 2015		
	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	
...	...	...	66	70	62	71	73	70	...	...	207	54	211	52	Mauritania
...	...	...	98	99	98	99	100	99	...	...	9	63	3	63	Omán
90*	89*	91*	99*	99*	99*	100	100	100	6	31*	1	43*	0,4	11	Qatar	
...	...	...	94	95	92	96	97	95	...	...	282	63	163	60	República Árabe Siria
...	...	...	77*	85*	71*	...	...	...	...	...	1 454	64*	...	...	Sudán ²
...	...	...	99*	99*	99*	99	99	99	...	...	8	55*	8	54	Territorios Autónomos Palestinos
...	...	...	96	97	94	98	98	97	...	...	91	64	39	57	Túnez
60*	83*	35*	80	93	67	90	97	83	1 122	78*	959	83	587	87	Yemen	
Europa Central y Oriental																
...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	4	44	4	41	Albania
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	3	43*	3	37	3	33	Belarrús	
...	...	...	100*	100*	100*	...	...	...	...	...	1	37*	...	...	Bosnia y Herzegovina
...	...	...	97	98	97	96	96	96	...	...	25	49	28	46	Bulgaria
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	2	53*	2	47	2	44	Croacia	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Eslovaquia
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,7	44*	0,4	36	0,3	30	Eslovenia	
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,3	35*	0,4	37	0,3	36	Estonia	
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	56	44*	71	40	53	36	Federación de Rusia	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Hungría
99*	99*	99*	99	99	99	99	99	98	4	62*	4	56	4	52	la ex R. Y. de Macedonia	
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,8	40*	1,0	41	0,8	42	Letonia	
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	2	44*	1	47	0,8	50	Lituania	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montenegro
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Polonia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Checa
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	2	48*	2	48	2	49	República de Moldova	
99*	99*	99*	97	97	98	96	96	97	35	53*	81	46	86	42	Rumania	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbia
93*	97*	88*	96*	99*	94*	97	99	96	867	76*	480	80*	356	77	Turquía	
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	15	41	12	39	Ucrania
Media ponderada																
84	88	79	89	91	87	92	93	91	166 321	62	125 401	59	93 365	54	Mundo	
100	100	100	100	100	100	99	99	99	463	50	451	50	791	52	Países desarrollados	
80	85	75	87	90	85	91	92	90	165 735	62	124 807	59	92 442	54	Países en desarrollo	
100	100	100	100	100	100	100	100	100	123	46	143	43	133	33	Países en transición	
64	70	58	72	77	68	82	83	80	36 413	59	40 649	59	34 590	53	África Subsahariana	
100	100	100	100	100	100	99	100	99	189	46	163	48	499	52	América del N./Europa Occ.	
94	93	94	97	97	97	98	98	98	5 640	46	3 029	43	2 049	40	América Latina y el Caribe	
94	94	95	97	97	98	98	98	99	5 060	46	2 588	44	1 743	42	América Latina	
78	75	81	87	83	91	91	87	95	580	44	440	35	306	27	Caribe	
100	100	100	99	99	100	99	99	100	59	47	78	42	108	27	Asia Central	
95	97	93	98	98	98	99	99	99	19 892	68	7 226	54	4 706	47	Asia Oriental y el Pacífico	
95	97	93	98	98	98	99	99	99	19 544	69	6 746	54	4 192	47	Asia Oriental	
92	93	92	91	90	91	91	89	92	349	54	480	47	514	40	Pacífico	
61	72	49	80	85	75	87	89	85	92 147	62	65 013	60	46 117	56	Asia Meridional y Occidental	
76	84	67	87	91	82	93	95	91	10 921	66	8 494	65	4 681	64	Estados Árabes	
98	99	97	99	99	98	99	99	98	1 060	71	749	68	614	64	Europa Central y Oriental	

1. Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado. Véase la versión web de la introducción a los cuadros estadísticos para explicaciones más amplias sobre las definiciones de la alfabetización en el plano nacional, los métodos de medición, las fuentes de datos y los años a los que corresponden éstos.

2. Las tasas de alfabetización del año más reciente no comprenden algunas zonas geográficas.

Cuadro 3A
Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI): atención

País o territorio	SUPERVIVENCIA DE LOS NIÑOS ¹		ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS ²						
	Tasa de mortalidad infantil (menores de un año) (%)	Tasa de mortalidad de los menores de 5 años (%)	Insuficiencia ponderal al nacer (%)	Porcentaje de menores de 5 años aquejados de:			Porcentaje de niños		
				Insuficiencia ponderal moderada y grave	Emaciación moderada y grave	Raquitismo moderado y grave	Amamantados exclusivamente (<6 meses)	Amamantados con complemento alimentario (6-9 meses)	Amamantados todavía (20-23 meses)
	2005-2010	2005-2010							
África Subsahariana									
Angola	132	231	12	31	6	45	11	77	37
Benín	98	146	15	23	7	38	43	72	57
Botswana	46	68	10	13	5	23	34	57	11
Burkina Faso	104	181	16	37	23	35	7	50	85
Burundi	99	169	11	39	7	53	45	88	...
Cabo Verde	25	29	13	...	...	...	57	64	13
Camerún	88	144	11	19	6	30	21	64	21
Chad	119	189	22	37	14	41	2	77	65
Comoras	48	63	25	25	8	44	21	34	45
Congo	70	102	13	14	7	26	19	78	21
Côte d'Ivoire	117	183	17	20	7	34	4	54	37
Eritrea	55	77	14	40	13	38	52	43	62
Etiopía	87	145	20	38	11	47	49	54	...
Gabón	54	86	14	12	3	21	6	62	9
Gambia	74	128	20	20	6	22	41	44	53
Ghana	57	90	9	18	5	22	54	58	56
Guinea	103	156	12	26	9	35	27	41	71
Guinea Bissau	113	195	24	19	7	41	16	35	61
Guinea Ecuatorial	92	155	13	19	7	39	24	...	...
Kenya	64	104	10	20	6	30	13	84	57
Lesotho ⁶	65	98	13	20	4	38	36	79	60
Liberia	133	205	...	26	6	39	35	70	45
Madagascar	66	106	17	42	13	48	67	78	64
Malawi	89	132	14	21	4	46	57	89	72
Malí	129	200	19	32	13	34	38	30	56
Mauricio	14	17	14	15	14	10	21	...	...
Mozambique	96	164	15	24	4	41	30	80	65
Namibia	42	66	14	24	9	24	24	72	28
Níger	111	188	27	44	10	50	9	73	...
Nigeria	109	187	14	29	9	38	17	64	34
República Centroafricana	97	163	13	29	10	38	23	55	47
R. D. del Congo	114	196	12	31	13	38	36	82	64
República Unida de Tanzania	73	118	10	22	3	38	41	91	55
Rwanda	112	188	6	23	4	45	88	69	77
Santo Tomé y Príncipe	72	95	8	9	8	23	60	60	18
Senegal	66	115	19	17	8	16	34	61	42
Seychelles	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leona	160	278	24	30	9	40	8	52	57
Somalia	116	193	...	36	11	38	9	15	35
Sudáfrica	45	66	15	12	3	25	7	46	...
Swazilandia ⁶	71	114	9	7	2	24	32	77	31
Togo	89	126	12	26	14	24	28	35	44
Uganda	77	127	14	20	5	32	60	80	54
Zambia	93	157	12	19	5	39	61	93	42
Zimbabwe	58	94	11	17	6	29	22	79	...
América del Norte y Europa Occidental									
Alemania	4	5	7	...	...	...	...	...	...
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	4	5	7	...	...	...	...	...	...
Bélgica	4	5	8	...	...	...	...	...	...
Canadá	5	6	6	...	...	...	...	...	...
Chipre	6	7	...	...	...	...	...	...	...
Dinamarca	4	6	5	...	...	...	...	...	...
España	4	5	6	...	...	...	...	...	...
Estados Unidos ⁶	6	8	8	2	0	1	...	...	...
Finlandia	4	5	4	...	...	...	...	...	...
Francia	4	5	7	...	...	...	...	...	...
Grecia	7	8	8	...	...	...	...	...	...

ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS ²					PROGRAMAS PARA MENORES DE TRES AÑOS		EMPLERO DE LA MUJER Y LICENCIA DE MATERNIDAD		País o territorio
Porcentaje de niños de un año inmunizados contra					Programas oficiales destinados a niños menores de 3 años	Grupo de edad más joven destinatario de los programas (años)	Índice de actividad de las mujeres de 15 años de edad y más ⁴ (%)	Duración de la licencia de maternidad remunerada ⁵ (semanas)	
Tuberculosis	Difteria, tosferina y tétanos	Poliomielitis	Sarampión	Hepatitis B					
BCG	Vacunas correspondientes:			HepB3					
2007	DPT3	Polio3	Sarampión	HepB3	2005	c. 2005	2006	2007-2009 ³	
África Subsahariana									
88	83	83	88	83	...	...	74	13	Angola
88	67	64	61	67	Sí	2-5	58	14	Benin
99	97	97	90	85	Sí	0-4	48	12	Botswana
99	99	99	94	99	...	...	77	14	Burkina Faso
84	74	64	75	74	...	...	90	12	Burundi
86	81	81	74	79	...	...	45	6	Cabo Verde
81	82	81	74	82	Sí	1-6	53	14	Camerún
40	20	36	23	...	...	...	71	14	Chad
77	75	75	65	75	...	...	63	14	Comoras
86	80	80	67	80	...	...	56	15	Congo
94	76	75	67	76	...	...	39	14	Côte d'Ivoire
99	97	96	95	97	Sí	0-6	56	9	Eritrea
72	73	71	65	73	No	.	79	13	Etiopía
89	38	31	55	38	...	...	62	14	Gabón
95	90	85	85	90	...	...	70	12	Gambia
99	94	94	95	94	Sí	0-2	72	12	Ghana
91	75	62	71	83	Sí	0-3	79	14	Guinea
89	63	64	76	...	...	...	54	9	Guinea Bissau
73	33	39	51	...	...	...	45	12	Guinea Ecuatorial
92	81	76	80	81	...	...	74	9	Kenya
96	83	80	85	85	No	.	68	0	Lesotho ⁶
86	88	84	95	...	Sí	2-6	55	...	Liberia
94	82	81	81	82	Sí	0-3	84	14	Madagascar
95	87	88	83	87	...	...	76	8	Malawi
77	68	62	68	68	Sí	0-3	36	14	Malí
98	97	96	98	97	Sí	0-2	42	12	Mauricio
87	72	70	77	72	...	...	88	9	Mozambique
95	86	81	69	...	Sí	0-1	49	12	Namibia
64	39	55	47	...	Sí	2-6	39	14	Niger
69	54	61	62	41	Sí	0-3	38	12	Nigeria
74	54	47	62	...	Sí	2-5	67	14	República Centroafricana
94	87	87	79	87	...	...	55	14	R. D. del Congo
89	83	88	90	83	...	...	87	12	República Unida de Tanzania
89	97	98	99	97	...	...	81	8	Rwanda
98	97	98	86	99	...	...	41	9	Santo Tomé y Príncipe
99	94	93	84	94	Sí	0-5	61	14	Senegal
99	99	99	99	99	Sí	0-3	...	12	Seychelles
82	64	64	67	64	No	.	65	...	Sierra Leona
52	39	39	34	...	...	...	54	14	Somalia
99	97	97	83	97	...	0-5	47	17	Sudáfrica
99	95	95	91	95	Sí	0-6	62	0	Swazilandia ⁶
91	88	78	80	...	...	...	52	14	Togo
90	64	59	68	68	...	...	81	12	Uganda
92	80	77	85	80	Sí	0-6	60	12	Zambia
76	62	66	66	62	...	...	61	13	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental									
...	97	97	94	87	Sí	0-2	51	14	Alemania
...	96	96	94	91	Sí	0-3	...	16	Andorra
...	85	85	79	85	Sí	1-3	52	16	Austria
...	99	99	92	94	Sí	1-3	45	15	Bélgica
...	94	90	94	14	Sí	0-6	61	15	Canadá
...	97	97	87	93	Sí	0-5	53	18	Chipre
...	75	75	89	...	Sí	0-2	61	18	Dinamarca
...	96	96	97	96	Sí	0-3	47	16	España
...	96	92	93	92	Sí	0-4	59	0	Estados Unidos ⁶
97	99	97	98	...	Sí	0-6	58	18	Finlandia
84	98	98	87	29	Sí	0-3	50	16	Francia
88	88	87	88	88	Sí	0-3	43	17	Grecia

Cuadro 3A (continuación)

País o territorio	SUPERVIVENCIA DE LOS NIÑOS ¹		ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS ²						
	Tasa de mortalidad infantil (menores de un año) (%)	Tasa de mortalidad de los menores de 5 años (%)	Insuficiencia ponderal al nacer (%)	Porcentaje de menores de 5 años aquejados de:			Porcentaje de niños		
				Insuficiencia ponderal moderada y grave	Emaciación moderada y grave	Raquitismo moderado y grave	Amamantados exclusivamente (<6 meses)	Amamantados con complemento alimentario (6-9 meses)	Amamantados todavía (20-23 meses)
2005-2010	2005-2010	2000-2007 ³	2000-2007 ³	2000-2007 ³	2000-2007 ³	2000-2007 ³	2000-2007 ³	2000-2007 ³	2000-2007 ³
Irlanda	5	6	6	...	...	...	...	...	...
Islandia	3	4	4	...	...	...	...	...	...
Israel	5	6	8	...	...	...	...	...	...
Italia	5	6	6	...	...	...	...	...	...
Luxemburgo	5	7	8	...	...	...	...	...	...
Malta	6	8	6	...	...	...	...	...	...
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega ⁷	3	4	5	...	...	...	...	...	...
Países Bajos	5	6	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	5	7	8	...	...	...	...	...	...
Reino Unido	5	6	8	...	...	...	...	...	...
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia ⁷	3	4	4	...	...	...	...	...	...
Suiza	4	5	6	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe									
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	5	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	15	17	...	...	...	...	...	...	...
Argentina	13	16	7	4	1	4	...	...	28
Aruba	17	20	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	14	17	7	...	...	...	...	...	...
Barbados	10	11	14	...	...	...	...	...	...
Belice	16	20	8	6	1	18	10	...	27
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia, Estado Plurinacional de	46	61	7	8	1	27	54	74	46
Brasil	24	29	8	5	...	...	...	30	17
Chile	7	9	6	1	0	1	85	...	...
Colombia	19	26	9	7	1	12	47	65	32
Costa Rica	10	11	7	5	2	6	35	47	12
Cuba	5	7	5	4	2	5	26	47	16
Dominica	...	...	9	...	...	...	...	...	...
Ecuador	21	26	16	9	2	23	40	77	23
El Salvador	22	29	7	10	1	19	24	76	43
Granada	34	41	9	...	...	...	39	...	...
Guatemala	30	39	12	23	2	49	51	67	47
Guyana	43	57	13	12	8	14	11	42	31
Haití	49	72	25	22	9	24	41	87	35
Honduras	28	42	10	11	1	25	30	69	48
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	14	17	12	4	4	3	15	36	24
México	17	20	8	5	2	13	38	36	21
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	21	26	12	7	1	17	31	83	43
Panamá	18	24	10	8	1	18	25	38	21
Paraguay	32	38	9	4	1	14	22	60	...
Perú	21	29	10	5	1	30	63	82	47
República Dominicana	30	33	11	5	1	7	4	36	15
Saint Kitts y Nevis	...	...	9	...	...	...	56	...	...
San Vicente/Granadinas	23	28	8	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	13	16	11	...	...	...	...	...	...
Suriname	28	35	13	10	5	8	9	25	11
Trinidad y Tobago	12	18	19	6	4	4	13	43	22
Uruguay	13	16	8	5	2	11	54	32	31
Venezuela, R. B. de	17	22	9	5	4	12	7	50	31
Asia Central									
Armenia	29	34	8	4	5	13	33	57	15
Azerbaiyán	72	86	12	10	5	21	12	44	16
Georgia	39	41	5	2	2	10	11	35	20

Cuadro 3A

ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS ²					PROGRAMAS PARA MENORES DE TRES AÑOS		EMPLERO DE LA MUJER Y LICENCIA DE MATERNIDAD		País o territorio
Porcentaje de niños de un año inmunizados contra					Programas oficiales destinados a niños menores de 3 años	Grupo de edad más joven destinatario de los programas (años)	Índice de actividad de las mujeres de 15 años de edad y más ⁴ (%)	Duración de la licencia de maternidad remunerada ⁵ (semanas)	
Tuberculosis	Difteria, tosferina y tétanos	Poliomielitis	Sarampión	Hepatitis B					
BCG	DPT3	Polio3	Sarampión	HepB3	2005	c. 2005	2006	2007-2009 ³	
Vacunas correspondientes:									
2007	2007	2007	2007	2007	2005	c. 2005	2006	2007-2009 ³	
93	92	92	87	...	Sí	0-5	52	26	Irlanda
...	97	97	95	...	Sí	0-6	72	13	Islandia
...	96	95	97	99	Sí	0-4	50	12	Israel
...	96	96	87	96	Sí	0-2	38	21	Italia
...	99	99	96	87	No	...	46	16	Luxemburgo
...	74	76	79	82	...	...	32	13	Malta
90	99	99	99	99	...	...	...	16	Mónaco
...	93	93	92	...	Sí	0-5	62	48	Noruega ⁷
...	96	96	96	...	Sí	0-3	56	16	Países Bajos
98	97	96	95	97	Sí	0-3	56	21	Portugal
...	92	92	86	...	Sí	1-3	56	39	Reino Unido
...	92	92	92	92	...	...	...	22	San Marino
18	99	99	96	4	Sí	1-6	61	84	Suecia ⁷
...	93	94	86	...	Sí	0-5	60	14	Suiza
América Latina y el Caribe									
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguila
...	99	98	99	97	...	...	...	13	Antigua y Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	56	...	Antillas Neerlandesas
99	96	94	99	92	Sí	0-5	50	13	Argentina
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Aruba
...	95	95	96	93	...	...	67	13	Bahamas
...	93	93	75	93	Sí	0-2	67	12	Barbados
99	96	97	96	96	...	...	46	14	Belice
...	...	...	...	...	...	...	...	8	Bermudas
93	81	79	81	81	Sí	0-4	67	9	Bolivia, Estado Plurinacional de
99	98	99	99	95	Sí	0-3	58	17	Brasil
98	94	94	91	94	Sí	0-2	40	18	Chile
93	93	93	95	93	Sí	0-5	63	12	Colombia
91	89	89	90	89	Sí	0-3	43	17	Costa Rica
99	93	99	99	93	Sí	1-6	45	18	Cuba
90	96	93	96	93	...	...	...	12	Dominica
99	99	99	99	99	Sí	0-4	52	12	Ecuador
93	96	96	98	96	Sí	0-3	46	12	El Salvador
...	99	99	98	99	Sí	0-2	...	13	Granada
97	82	82	93	82	Sí	0-6	44	12	Guatemala
97	94	94	96	94	No	.	49	13	Guyana
75	53	52	58	...	Sí	0-3	39	6	Haití
91	86	86	89	86	Sí	0-3	37	12	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Caimán
...	...	...	...	...	Sí	2	...	...	Islas Turcos y Caicos
...	...	...	...	...	Sí	0-3	...	13	Islas Vírgenes Británicas
87	85	85	76	85	No	.	57	8	Jamaica
99	98	98	96	98	Sí	0-3	42	12	México
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
99	87	88	99	87	Sí	0-3	37	12	Nicaragua
99	88	88	89	88	Sí	2-4	47	14	Panamá
68	66	65	80	66	Sí	0-4	70	9	Paraguay
97	80	95	99	80	Sí	0-5	64	13	Perú
92	79	83	96	70	...	...	56	12	República Dominicana
97	99	99	99	99	...	...	...	13	Saint Kitts y Nevis
99	99	99	99	99	...	...	54	13	San Vicente/Granadinas
99	99	99	94	99	Sí	0-2	53	13	Santa Lucía
...	84	84	85	84	...	...	39	...	Suriname
...	88	90	91	89	Sí	0-5	57	13	Trinidad y Tobago
99	94	94	96	94	Sí	0-3	52	12	Uruguay
83	71	73	55	71	Sí	0-2	51	18	Venezuela, R. B. de
Asia Central									
94	88	90	92	85	Sí	2	55	20	Armenia
98	95	97	97	97	Sí	0-2	59	18	Azerbaiyán
96	98	88	97	94	Sí	0-2	56	18	Georgia

Cuadro 3A (continuación)

País o territorio	SUPERVIVENCIA DE LOS NIÑOS ¹		ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS ²						
	Tasa de mortalidad infantil (menores de un año) (%)	Tasa de mortalidad de los menores de 5 años (%)	Insuficiencia ponderal al nacer (%)	Porcentaje de menores de 5 años aquejados de:			Porcentaje de niños		
				Insuficiencia ponderal moderada y grave	Emaciación moderada y grave	Raquitismo moderado y grave	Amamantados exclusivamente (<6 meses)	Amamantados con complemento alimentario (6-9 meses)	Amamantados todavía (20-23 meses)
2005-2010	2005-2010	2000-2007 ³	2000-2007 ³	2000-2007 ³	2000-2007 ³	2000-2007 ³	2000-2007 ³	2000-2007 ³	
Kazajstán	24	29	6	4	4	13	17	39	16
Kirguistán	53	64	5	3	4	14	32	49	26
Mongolia	40	54	6	6	2	21	57	57	65
Tayikistán	60	78	10	17	7	27	25	15	34
Turkmenistán	75	95	4	11	6	15	11	54	37
Uzbekistán	55	66	5	5	3	15	26	45	38
Asia Meridional y Occidental									
Afganistán	157	235	...	39	7	54	...	29	54
Bangladesh	52	69	22	46	16	36	37	52	89
Bhután	45	65	15	19	3	40	...	...	...
India	55	79	28	46	19	38	46	57	77
Irán, República Islámica del	31	35	7	11	5	15	23	68	58
Maldivas	34	42	22	30	13	25	10	85	...
Nepal	54	72	21	45	12	43	53	75	95
Pakistán	67	95	19	38	13	37	37	36	55
Sri Lanka	11	13	22	29	14	14	53	...	73
Asia Oriental y el Pacífico									
Australia ⁸	4	6	7	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	6	7	10	...	...	...	...	...	...
Camboya	63	89	14	36	7	37	60	82	54
China	23	29	2	7	...	11	51	32	15
Fiji	20	24	10	...	...	...	47	...	...
Filipinas	23	27	20	28	6	30	34	58	32
Indonesia	27	32	9	28	...	...	40	75	59
Islas Cook	...	...	3	10	...	...	19	...	...
Islas Marshall	...	...	12	...	...	...	63	...	...
Islas Salomón	55	72	13	21	...	...	65	...	...
Japón	3	4	8	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	5	13	...	...	80	...	...
Macao (China)	7	8	...	...	...	...	...	...	...
Malasia	9	11	9	8	...	...	29	...	12
Micronesia, Estados Federados de	34	42	18	15	...	...	60	...	...
Myanmar	66	97	15	32	9	32	15	66	67
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	...	0	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelanda	5	6	6	...	...	...	...	...	...
Palau	...	...	9	...	...	...	59	...	...
Papua Nueva Guinea ⁶	61	84	11	...	...	...	59	74	66
República de Corea	4	5	4	...	...	...	...	...	...
R. D. P. Lao	51	67	14	37	7	40	23	10	47
R. P. D. de Corea	48	62	7	23	7	37	65	31	37
Samoa	22	27	4	...	...	...	...	...	...
Singapur	3	4	8	3	2	2	...	...	...
Tailandia	11	15	9	9	4	12	5	43	19
Timor-Leste	67	92	12	49	25	54	31	82	35
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	19	22	3	...	...	...	62	...	...
Tuvalu	...	...	5	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	28	34	6	...	...	...	50	...	...
Viet Nam	20	23	7	20	8	36	17	70	23
Europa Central y Oriental									
Arabia Saudita	19	22	11	14	11	20	31	60	30
Argelia	31	33	6	4	3	11	7	39	22
Bahrein	11	14	8	9	5	10	34	65	41
Djibuti	85	126	10	29	21	33	1	23	18
Egipto	29	34	14	6	4	18	38	67	37
Emiratos Árabes Unidos	8	9	15	14	15	17	34	52	29
Iraq	82	105	15	8	5	21	25	51	36
Jamahiriyá Árabe Libia	18	20	7	5	3	15	...	...	23

Cuadro 3A

ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS ²					PROGRAMAS PARA MENORES DE TRES AÑOS		EMPLERO DE LA MUJER Y LICENCIA DE MATERNIDAD		País o territorio
Porcentaje de niños de un año inmunizados contra					Programas oficiales destinados a niños menores de 3 años	Grupo de edad más joven destinatario de los programas (años)	Índice de actividad de las mujeres de 15 años de edad y más ⁴ (%)	Duración de la licencia de maternidad remunerada ⁵ (semanas)	
Tuberculosis	Difteria, tosferina y tétanos	Poliomielitis	Sarampión	Hepatitis B					
BCG	DPT3	Polio3	Sarampión	HepB3					
2007	2007	2007	2007	2007	2005	c. 2005	2006	2007-2009 ³	
Vacunas correspondientes:									
99	93	94	99	94	Sí	1-6	63	18	Kazajistán
98	94	94	99	94	Sí	1-3	54	18	Kirguistán
99	95	99	98	98	Sí	2-3	58	17	Mongolia
83	86	85	85	84	No	.	53	20	Tayikistán
99	98	98	99	98	Sí	0-2	59	16	Turkmenistán
99	96	98	99	98	Sí	2-3	58	18	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental									
77	83	83	70	83	...	...	29	13	Afganistán
97	90	96	88	90	No	.	57	12	Bangladesh
94	95	93	95	95	No	.	40	...	Bhután
85	62	62	67	6	Sí	0-6	35	12	India
99	99	98	97	97	Sí	0-6	31	17	Irán, República Islámica del
99	98	98	97	98	Sí	0-3	53	...	Maldivas
89	82	82	81	82	No	.	59	7	Nepal
89	83	83	80	83	Sí	0-6	21	12	Pakistán
99	98	98	98	98	...	...	43	12	Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico									
...	92	92	94	94	Sí	1-4	57	6	Australia ⁸
96	99	99	97	99	...	...	58	...	Brunei Darussalam
90	82	82	79	82	Sí	0-6	75	13	Camboya
94	93	94	94	92	Sí	0-3	71	13	China
90	83	84	81	84	No	.	39	12	Fiji
90	87	87	92	88	No	.	49	9	Filipinas
91	75	83	80	74	Sí	0-6	49	13	Indonesia
99	99	99	98	99	...	...	...	...	Islas Cook
92	93	91	94	93	...	...	...	...	Islas Marshall
84	79	77	78	79	No	.	54	12	Islas Salomón
...	98	95	98	...	Sí	0-6	49	14	Japón
90	94	93	93	96	No	.	...	12	Kiribati
...	...	...	...	...	No	.	60	...	Macao (China)
99	96	96	90	87	Sí	0-3	44	9	Malasia
82	79	79	92	90	...	...	...	...	Micronesia, Estados Federados de
89	86	84	81	85	...	...	69	12	Myanmar
99	99	99	99	99	...	...	...	...	Nauru
99	99	99	99	99	...	...	...	...	Niue
...	88	88	79	88	Sí	0-5	61	14	Nueva Zelandia
...	94	94	91	91	...	...	...	...	Palau
67	60	61	58	59	No	.	71	0	Papua Nueva Guinea ⁶
96	91	91	92	91	Sí	0-5	50	13	República de Corea
56	50	46	40	50	Sí	0-2	79	13	R. D. P. Lao
96	92	99	99	92	Sí	0-3	58	...	R. P. D. de Corea
91	71	71	63	69	...	...	41	0	Samoa
98	96	96	95	95	Sí	2-6	54	8	Singapur
99	98	98	96	96	Sí	0-5	66	13	Tailandia
74	70	70	63	...	...	...	56	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
99	99	99	99	99	...	...	52	...	Tonga
99	97	97	95	97	...	...	...	...	Tuvalu
82	76	76	65	76	...	...	79	12	Vanuatu
94	92	92	83	67	Sí	0-2	70	17	Viet Nam
Europa Central y Oriental									
96	96	96	96	96	...	...	19	10	Arabia Saudita
99	95	95	92	90	...	...	36	14	Argelia
...	97	97	99	97	Sí	0-2	33	6	Bahrein
90	88	88	74	25	...	...	58	14	Djibuti
98	98	98	97	98	Sí	2-3	23	13	Egipto
98	92	94	92	92	No	.	39	13	Emiratos Árabes Unidos
92	62	66	69	58	...	...	14	9	Iraq
99	98	98	98	98	...	...	25	7	Jamahiriya Árabe Libia

Cuadro 3A (continuación)

País o territorio	SUPERVIVENCIA DE LOS NIÑOS ¹		ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS ²						
	Tasa de mortalidad infantil (menores de un año) (%)	Tasa de mortalidad de los menores de 5 años (%)	Insuficiencia ponderal al nacer (%)	Porcentaje de menores de 5 años aquejados de:			Porcentaje de niños		
	2005-2010	2005-2010		Insuficiencia ponderal moderada y grave	Emaciación moderada y grave	Raquitismo moderado y grave	Amamantados exclusivamente (<6 meses)	Amamantados con complemento alimentario (6-9 meses)	Amamantados todavía (20-23 meses)
2005-2010	2005-2010	2000-2007 ³	2000-2007 ³	2000-2007 ³	2000-2007 ³	2000-2007 ³	2000-2007 ³	2000-2007 ³	
Jordania	19	22	12	4	2	9	22	66	11
Kuwait	8	10	7	10	11	24	12	26	9
Líbano	22	26	6	4	5	11	27	35	11
Marruecos	31	36	15	10	9	18	31	66	15
Mauritania	63	92	...	32	13	35	20	78	57
Omán	12	14	9	18	7	10	...	91	73
Qatar	8	10	10	6	2	8	12	48	21
República Árabe Siria	16	18	9	10	9	22	29	37	16
Sudán	65	105	31	41	16	43	16	47	40
Territorios Autónomos Palestinos	18	20	7	3	1	10	27	...	...
Túnez	20	22	7	4	2	12	47	...	22
Yemen	59	79	32	46	12	53	...	...	...
Europa Central y Oriental									
Albania	19	22	7	8	7	22	40	69	22
Belarrús	9	12	4	1	1	3	9	38	4
Bosnia y Herzegovina	12	14	5	2	3	7	18	29	10
Bulgaria	12	14	10	...	...	...	...	...	...
Croacia	6	8	5	1	1	1	23	...	...
Eslovaquia	7	8	7	...	...	...	...	...	...
Eslovenia	5	6	6	...	...	...	...	...	...
Estonia	7	10	4	...	...	...	...	...	...
Federación de Rusia	17	21	6	3	4	13	...	...	...
Hungría	7	8	9	...	...	...	...	...	...
la ex R. Y. de Macedonia	15	17	6	2	2	9	37	8	10
Letonia	10	14	5	...	...	...	...	...	...
Lituania	9	11	4	...	...	...	...	...	...
Montenegro	22	24	4	3	3	5	19	35	13
Polonia	7	8	6	...	...	...	...	...	...
República Checa	4	5	7	...	...	...	...	...	...
República de Moldova	16	19	6	4	4	8	46	18	2
Rumania	15	18	8	3	2	10	16	41	...
Serbia	12	14	5	2	3	6	15	39	8
Turquía	28	32	16	4	1	12	21	38	24
Ucrania	13	16	4	1	0	3	6	49	11

	Media ponderada		Media ponderada						
Mundo	49	74	14	25	11	28	38	55	50
Países desarrollados	6	7	...	...	...	...	...	...	...
Países en desarrollo	54	81	15	26	11	30	39	55	51
Países en transición	31	38	...	...	...	...	...	...	...
África Subsahariana	95	158	15	28	9	38	31	68	51
América del N./Europa Occ.	5	7	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe	22	27	9	6	2	16	...	...	...
América Latina	21	26	...	...	...	...	...	...	...
Caribe	39	56	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central	51	62	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico	24	31	6	14	...	16	43	45	27
Asia Oriental	24	31	...	...	...	...	...	...	...
Pacífico	26	36	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental	58	83	...	...	...	...	...	...	...
Estados Árabes	41	54	12	17	8	26	26	57	36
Europa Central y Oriental	17	21	...	...	...	...	...	...	...

1. Los indicadores de supervivencia de los niños que figuran en este cuadro proceden de las estimaciones, revisadas en 2006, de la División de Población de las Naciones Unidas (DPNU, 2007) y se basan en la variante media.

2. UNICEF (2009).

3. Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado.

4. Proporción de mujeres en actividad y desempleadas en la población activa del grupo de edad interesado. Están comprendidas: las mujeres que tienen un empleo, pero que han interrumpido momentáneamente su trabajo para disfrutar, por ejemplo, de una licencia de maternidad; las mujeres que trabajan a domicilio en la producción de bienes y servicios para el consumo personal; y las empleadas de hogar que prestan servicios domésticos y personales. Los datos no comprenden a las mujeres dedicadas exclusivamente al desempeño de tareas domésticas en sus propios hogares (OIT, 2009).

Cuadro 3A

ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS ²					PROGRAMAS PARA MENORES DE TRES AÑOS		EMPLERO DE LA MUJER Y LICENCIA DE MATERNIDAD		País o territorio
Porcentaje de niños de un año inmunizados contra					Programas oficiales destinados a niños menores de 3 años	Grupo de edad más joven destinatario de los programas (años)	Índice de actividad de las mujeres de 15 años de edad y más ⁴ (%)	Duración de la licencia de maternidad remunerada ⁵ (semanas)	
Tuberculosis	Difteria, tosferina y tétanos	Poliomielitis	Sarampión	Hepatitis B					
BCG	DPT3	Polio3	Sarampión	HepB3	2005	c. 2005	2006	2007-2009 ³	
Vacunas correspondientes:									
2007	2007	2007	2007	2007	2005	c. 2005	2006	2007-2009 ³	
90	98	98	95	98	Sí	0-3	16	10	Jordania
...	99	99	99	99	No	.	43	10	Kuwait
...	74	74	53	74	Sí	0-2	25	7	Líbano
96	95	95	95	95	No	.	26	14	Marruecos
92	75	75	67	74	...	...	61	14	Mauritania
99	99	97	97	99	No	.	25	...	Omán
96	94	97	92	94	...	...	40	7	Qatar
99	99	99	98	98	Sí	0-2	20	17	República Árabe Siria
83	84	84	79	78	Sí	0-6	31	8	Sudán
99	99	99	99	99	Sí	0-4	14	...	Territorios Autónomos Palestinos
99	98	98	98	98	No	.	26	4	Túnez
64	87	87	74	87	No	.	22	9	Yemen
Europa Central y Oriental									
98	98	99	97	98	No	.	50	52	Albania
98	95	90	99	91	...	...	54	18	Belarrús
98	95	95	96	94	Sí	0-3	53	52	Bosnia y Herzegovina
98	95	95	96	95	No	.	47	45	Bulgaria
99	96	96	96	95	...	...	44	58	Croacia
98	99	99	99	99	...	...	51	28	Eslovaquia
...	97	98	96	...	Sí	1-3	54	15	Eslovenia
98	95	95	96	95	Sí	1-6	54	20	Estonia
96	98	99	99	98	...	...	56	20	Federación de Rusia
99	99	99	99	...	Sí	0-2	44	24	Hungría
95	95	96	96	96	No	.	42	39	la ex R. Y. de Macedonia
99	98	98	97	97	No	.	54	16	Letonia
99	95	95	97	96	No	.	51	18	Lituania
98	92	92	90	90	...	...	...	52	Montenegro
93	99	99	98	98	...	...	47	16	Polonia
99	99	99	97	99	No	.	51	28	República Checa
98	92	94	96	95	...	...	47	18	República de Moldova
99	97	96	97	99	No	.	48	18	Rumania
98	94	93	95	99	...	...	...	52	Serbia
94	96	96	96	96	Sí	0-2	25	16	Turquía
97	98	99	98	96	Sí	0-3	52	18	Ucrania
Media ponderada									
89	81	82	82	65	...	...	53	13	Mundo
...	...	...	...	...	...	...	52	17	Países desarrollados
89	80	81	81	65	...	...	53	12	Países en desarrollo
...	...	...	...	...	...	...	55	18	Países en transición
83	73	74	73	67	...	...	61	12	África Subsahariana
...	...	...	...	...	...	...	53	16	América del N./Europa Occ.
96	92	93	93	89	...	...	52	13	América Latina y el Caribe
...	...	...	...	...	...	...	50	12	América Latina
...	...	...	...	...	...	...	54	13	Caribe
...	...	...	...	...	...	...	58	18	Asia Central
93	89	91	90	87	...	...	58	12	Asia Oriental y el Pacífico
...	...	...	...	...	...	...	58	13	Asia Oriental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pacífico
...	...	...	...	...	...	...	40	12	Asia Meridional y Occidental
92	91	92	89	89	...	...	25	10	Estados Árabes
...	...	...	...	...	...	...	51	20	Europa Central y Oriental

5. Se trata de la duración de la licencia de maternidad remunerada y con garantía de conservación del empleo para las mujeres que trabajan hasta que llega el momento de dar a luz. El importe del subsidio es variable, pero suele corresponder a un determinado porcentaje de los ingresos medios o del sueldo de la categoría de que se trate. Para la asignación del subsidio se puede exigir un periodo de trabajo mínimo de la madre antes del nacimiento del hijo.

6. Existe una licencia de maternidad reglamentaria, pero sin remuneración. En algunos casos, los empleadores otorgan un subsidio.

7. La duración de la licencia de maternidad se refiere a la duración máxima de la licencia parental otorgada a la mujer.

8. La duración de la licencia de maternidad se refiere a la licencia obligatoria, no remunerada, establecida para la madre después del nacimiento de su hijo. En vez del subsidio por maternidad, se otorga un subsidio por nacimiento.

Fuentes relativas a las condiciones de la licencia de maternidad de la mujer: Administración de la Seguridad Social de los Estados Unidos (2008), División de Estadística de las Naciones Unidas (2009), OCDE (2009) y OIT (en preparación).

Cuadro 3B
Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI): educación

País o territorio	Grupo de edad 2007	NIÑOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR				Niños escolarizados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)				
		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				
		1999		2007		1999	2007	1999				
		Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N	Total	V	N	IPS (N/V)			
África Subsahariana												
1	Angola	3-5	389	40	...	...	...	28	33	22	0,66	
2	Benin	4-5	18	48	31 ²	50 ²	20	37 ^Y	4	4	4	0,97
3	Botswana	3-5	...	...	20 ^Y	50 ^Y	...	96 ^Y	...	...	...	...
4	Burkina Faso	4-6	20	50	41	49	34	...	2	2	2	1,04
5	Burundi	4-6	5	50	16	55	49	46	0,8	0,8	0,8	1,01
6	Cabo Verde	3-5	...	...	22	50	...	-	...	...	...	...
7	Camerún	4-5	104	48	217	50	57	62	11	11	11	0,95
8	Chad	3-5	...	...	8 ^Y	33 ^Y	...	...	...	...	...	...
9	Comoras	3-5	1	51	2 ^Y	48 ^Y	100	62 ^Y	2	2	2	1,07
10	Congo	3-5	6	61	32	51	85	80	2	2	3	1,59
11	Côte d'Ivoire	3-5	36	49	52	50	46	46	2	2	2	0,96
12	Eritrea	5-6	12	47	37	49	97	45	5	6	5	0,89
13	Etiopía	4-6	90	49	219	49	100	95	1	1	1	0,97
14	Gabón	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15	Gambia	3-6	29	47	43	50	...	100	18	19	17	0,91
16	Ghana	3-5	667	49	1 258	50	33	19	39	39	39	1,02
17	Guinea	4-6	...	...	86	49	...	86	...	...	...	...
18	Guinea Bissau	4-6	4	51	...	...	62	...	3	3	3	1,05
19	Guinea Ecuatorial	3-6	17	51	40	57	37	49 ^Y	34	33	34	1,04
20	Kenya	3-5	1 188	50	1 691	48	10	35	44	44	43	1,00
21	Lesotho	3-5	33	52	30 ²	64 ²	100	100 ²	21	20	22	1,08
22	Liberia	3-5	112	42	491	49	39	24	41	47	35	0,74
23	Madagascar	3-5	50	51	153	51	93	94	3	3	3	1,02
24	Malawi	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
25	Malí	3-6	21	51	55	...	...	...	2	2	2	1,06
26	Mauricio	3-4	42	50	36	50	85	82	96	95	97	1,02
27	Mozambique	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
28	Namibia	5-6	35	53	33 ²	50 ²	100	...	31	29	33	1,14
29	Níger	4-6	12	50	28	50	33	29	1	1	1	1,04
30	Nigeria	3-5	...	...	2 041 ²	49 ²	...	...	...	...	...	...
31	República Centroafricana	3-5	...	...	12	52	...	35 ^Y	...	...	...	...
32	República Democrática del Congo	3-5	...	...	172	51	...	69	...	...	...	...
33	República Unida de Tanzania	5-6	...	...	896	50	...	10	...	...	...	...
34	Rwanda	4-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
35	Santo Tomé y Príncipe	3-6	4	52	6	51	-	0,5	25	24	26	1,12
36	Senegal	4-6	24	50	99	52	68	51	3	3	3	1,00
37	Seychelles ¹	4-5	3	49	3	48	5	6	109	107	111	1,04
38	Sierra Leona	3-5	...	...	25	52	...	50	...	...	...	...
39	Somalia	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	Sudáfrica	6-6	207	50	522	50	26	6	21	20	21	1,01
41	Swazilandia	3-5	...	...	15 ^Y	49 ^Y	...	.^Y	...	...	...	...
42	Togo	3-5	11	50	23	50	53	55	2	2	2	0,99
43	Uganda	4-5	66	50	77	51	100	100	4	4	4	1,00
44	Zambia	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
45	Zimbabwe	3-5	439	51	...	...	...	...	41	40	41	1,03
América del Norte y Europa Occidental												
46	Alemania	3-5	2 333	48	2 420	48	54	63	94	94	93	0,98
47	Andorra ¹	3-5	...	...	3	49	...	2	...	...	...	...
48	Austria	3-5	225	49	219	49	25	27	82	82	82	0,99
49	Bélgica	3-5	399	49	412	49	56	53	111	112	110	0,99
50	Canadá	4-5	512	49	486 ²	49 ²	8	6 ²	64	64	64	0,99
51	Chipre ¹	3-5	19	49	20	48	54	50	60	59	60	1,02
52	Dinamarca	3-6	251	49	252	49	...	...	90	90	90	1,00
53	España	3-5	1 131	49	1 560	49	32	36	100	100	100	1,00
54	Estados Unidos	3-5	7 183	48	7 513	48	34	35	58	59	57	0,97
55	Finlandia	3-6	125	49	143	49	10	9	48	49	48	0,99
56	Francia ²	3-5	2 393	49	2 594	49	13	13	112	112	112	1,00
57	Grecia	4-5	143	49	143	49	3	3	68	67	68	1,01
58	Irlanda	3-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 3B

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)					TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA PREESCOLAR Y OTROS PROGRAMAS DE AEPI (en %)				ALUMNOS RECIÉN INGRESADOS EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA CON UNA EXPERIENCIA DE AEPI (en %)					
Año escolar finalizado en 2007					Año escolar finalizado en 2007				Año escolar finalizado en 2007				Año escolar finalizado en 2007					
Total	V	N	IPS (N/V)		Total	V	N	IPS (N/V)		Total	V	N	IPS (N/V)		Total	V	N	
África Subsahariana																		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1
6 ²	6 ²	6 ²	1,05 ²	...	3 ^Y	3 ^Y	3 ^Y	1,03 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2
15 ^Y	15 ^Y	15 ^Y	1,00 ^Y	...	11 ^Y	11 ^Y	11 ^Y	1,01 ^Y	...	15 ^Y	15 ^Y	15 ^Y	1,00 ^Y	...	...	...	...	3
3	3	3	1,01	...	...	...	...	...	...	3	3	3	1,01	...	5	5	5	4
2	2	2	1,21	...	...	...	...	...	...	2	2	2	1,21	...	1 ^Z	1 ^Z	1	5
53	53	53	1,00	...	49	49	49	1,01	...	53	53	53	1,00	...	85	84	87	6
21	21	21	1,01	...	14	14	15	1,01	...	21	21	21	1,01	...	...	...	...	7
1 ^Y	1 ^Y	1 ^Y	0,49 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8
3 ^Y	3 ^Y	3 ^Y	0,96 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9
10	9	10	1,06	...	10	9	10	1,06	...	10	9	10	1,06	...	12 ^Y	11 ^Y	13	10
3	3	3	1,00	...	...	...	...	...	...	3	3	3	1,00	...	...	...	...	11
14	14	13	0,96	...	9	9	9	0,96	...	14	14	13	0,96	...	...	...	...	12
3	3	3	0,96	...	2	2	2	0,96	...	3	3	3	0,96	...	...	...	...	13
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14
22	22	22	1,02	...	19	19	20	1,05	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15
68	67	69	1,04	...	47	46	49	1,05	...	78	76	79	1,03	...	...	...	...	16
10	10	10	1,01	...	7	7	7	1,00	...	10	10	10	1,01	...	20	20	21	17
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18
66	57	76	1,33	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	70 ^Y	67 ^Y	72	19
48	49	47	0,94	...	26	27	26	0,98	...	48	49	47	0,94	...	...	...	...	20
18 ^Z	13 ^Z	23 ^Z	1,79 ^Z	...	12 ^Z	7 ^Z	16 ^Z	2,19 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	21
125	127	123	0,97	...	44	44	43	0,97	...	125	127	123	0,97	...	...	...	...	22
8	8	9	1,03	...	8	8	8	1,03	...	8	8	9	1,03	...	...	...	...	23
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	24
3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3	...	...	...	...	12	12	12	25
99	98	100	1,02	...	90	89	91	1,02	...	99	98	100	1,02	...	100	100	100	26
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	27
32 ^Z	32 ^Z	32 ^Z	1,00 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	28
2	2	2	1,05	...	2	2	2	1,04	...	2	2	2	1,05	...	20	19	21	29
15 ^Z	15 ^Z	15 ^Z	1,00 ^Z	...	...	...	...	...	...	15 ^Z	15 ^Z	15 ^Z	1,00 ^Z	...	...	...	...	30
3	3	3	1,07	...	...	...	...	...	...	3	3	3	1,07	...	...	...	...	31
3	3	3	1,05	...	...	...	...	...	...	3	3	3	1,05	...	...	...	...	32
35	34	35	1,02	...	35	34	35	1,02	...	35	34	35	1,02	...	...	...	...	33
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	34
36	35	37	1,06	...	36	35	37	1,06	...	...	...	...	...	...	42	42	43	35
9	9	10	1,12	...	6	6	7	1,11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	36
109	110	107	0,97	...	95	97	92	0,95	...	109	110	107	0,97	...	...	...	...	37
5	4	5	1,07	...	4	4	4	1,07	...	...	...	...	...	...	...	...	...	38
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
51	50	51	1,01	...	11 ^Y	11 ^Y	11 ^Y	1,01 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40
17 ^Y	17 ^Y	17 ^Y	0,99 ^Y	...	11 ^Y	11 ^Y	11 ^Y	0,99 ^Y	...	17 ^Y	17 ^Y	17 ^Y	0,99 ^Y	...	...	...	...	41
4	4	4	1,01	...	4	4	4	1,01	...	4	4	4	1,01	...	...	...	...	42
4	3	4	1,05	...	2	2	2	1,04	...	4	3	4	1,05	...	...	...	...	43
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17	16	17	44
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	45
América del Norte y Europa Occidental																		
107	108	106	0,99	...	...	...	...	...	...	107	108	106	0,99	...	...	...	...	46
101	99	103	1,04	...	86	84	87	1,04	...	101	99	103	1,04	...	100	100	100	47
92	92	91	0,99	...	87 ^Z	87 ^Z	86 ^Z	0,99 ^Z	...	92	92	91	0,99	...	...	...	...	48
122	122	122	0,99	...	100	100	100	1,00	...	122	122	122	0,99	...	...	...	...	49
70 ^Z	71 ^Z	70 ^Z	0,99 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	50
80	80	79	0,99	...	70	70	70	0,99	...	80	80	79	0,99	...	...	...	...	51
96	96	96	1,00	...	92	91	94	1,03	...	...	...	...	...	...	...	...	...	52
122	122	123	1,01	...	99	99	100	1,01	...	122	122	123	1,01	...	...	...	...	53
62	63	62	0,98	...	57	57	57	1,00	...	62	63	62	0,98	...	...	...	...	54
64	64	64	0,99	...	63	63	63	1,00	...	64	64	64	0,99	...	...	...	...	55
113	113	113	1,00	...	100	100	100	1,00	...	113	113	113	1,00	...	...	...	...	56
69	69	69	1,01	...	68	68	69	1,02	...	69	69	69	1,01	...	...	...	...	57
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	58

Cuadro 3B (continuación)

País o territorio	Grupo de edad 2007	NIÑOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR				Niños escolarizados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)				
		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				
		1999		2007		1999	2007	1999				
		Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N			Total	V	N	IPS (N/V)	
59	Islandia	3-5	12	48	12	49	5	9	88	88	87	0,99
60	Israel	3-5	355	48	394	48	7	5	105	106	105	0,98
61	Italia	3-5	1 578	48	1 653	48	30	32	95	96	95	0,98
62	Luxemburgo	3-5	12	49	15	48	5	7	73	73	73	1,00
63	Malta	3-4	10	48	9 ^Y	50 ^Y	37	39 ^Y	103	103	102	0,99
64	Mónaco ³	3-5	0,9	52	0,9	51	26	20	...	...	...	...
65	Noruega	3-5	139	50	161	...	40	44	75	73	77	1,06
66	Países Bajos	4-5	390	49	401	49	69	...	97	98	97	0,99
67	Portugal	3-5	220	49	264	49	52	48	69	69	69	0,99
68	Reino Unido ⁴	3-4	1 155	49	999	50	6	29	77	77	77	1,00
69	San Marino ³	3-5	...	...	1	46	...	...	...	...	...	...
70	Suecia	3-6	360	49	333 ^Z	50 ^Z	10	12 ^Z	76	76	76	1,01
71	Suiza	5-6	158	48	153	48	6	9	89	89	88	0,99
América Latina y el Caribe												
72	Anguila ³	3-4	0,5	52	0,4	47	100	100	...	...	...	...
73	Antigua y Barbuda ¹	3-4	...	...	2	49	...	95	...	...	...	...
74	Antillas Neerlandesas	4-5	7	50	...	...	75	...	111	110	112	1,02
75	Argentina	3-5	1 191	50	1 341 ^Z	49 ^Z	28	31 ^Z	57	56	57	1,02
76	Aruba	4-5	3	49	3	50	83	74	99	99	99	1,00
77	Bahamas	3-4	1	51	...	...	...	...	12	11	12	1,09
78	Barbados	3-4	6	49	6	49	...	15	74	75	73	0,98
79	Belice	3-4	4	50	5	51	...	76	27	27	27	1,03
80	Bermudas	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	Bolivia, Estado Plurinacional de	4-5	208	49	238	49	...	10	45	44	45	1,01
82	Brasil ⁵	4-6	5 733	49	6 574	49	28	24	58	58	58	1,00
83	Chile	3-5	450	49	407	50	45	56	77	77	76	0,99
84	Colombia	3-5	1 034	50	1 081	48	45	41	37	37	38	1,02
85	Costa Rica	4-5	70	49	96	49	10	13	84	84	85	1,01
86	Cuba	3-5	484	50	454	48	.	.	109	107	111	1,04
87	Dominica ^{1,3}	3-4	3	52	2	50	100	100	80	76	85	1,11
88	Ecuador	5-5	181	50	290	49	39	39	64	63	66	1,04
89	El Salvador	4-6	194	49	230	50	22	19	43	42	43	1,01
90	Granada ¹	3-4	4	50	3	50	...	56	93	93	93	1,01
91	Guatemala	3-6	308	49	457	50	22	20	46	46	45	0,97
92	Guyana	4-5	37	49	28	49	1	2	124	125	124	0,99
93	Haití	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	3-5	...	...	214	50	...	14 ^Z	...	...	...	...
95	Islas Caimán ³	4-4	0,5	48	0,7 ^Z	52 ^Z	88	92 ^Z	...	...	...	...
96	Islas Turcos y Caicos	4-5	0,8	54	1 ^Y	47 ^Y	47	65 ^Y	...	...	...	...
97	Islas Vírgenes Británicas ¹	3-4	0,5	53	0,7 ^Z	52 ^Z	100	100 ^Z	62	57	66	1,16
98	Jamaica	3-5	138	51	142	50	88	91	78	75	81	1,08
99	México	4-5	3 361	50	4 750	49	9	15	74	73	75	1,02
100	Montserrat ¹	3-4	0,1	52	0,1	47	.	.	...	...	...	...
101	Nicaragua	3-5	161	50	215	49	17	16	27	27	28	1,04
102	Panamá	4-5	49	49	97	49	23	16	39	39	40	1,01
103	Paraguay	3-5	123	50	148 ^Y	49 ^Y	29	28 ^Y	29	29	30	1,03
104	Perú	3-5	1 017	50	1 204	49	15	24	55	54	56	1,02
105	República Dominicana	3-5	195	49	210	49	45	52	32	31	32	1,01
106	Saint Kitts y Nevis	3-4	...	...	2	50	...	74	...	...	...	...
107	San Vicente/Granadinas	3-4	...	...	4 ^Y	49 ^Y	...	100 ^Y	...	...	...	...
108	Santa Lucía	3-4	4	50	4	50	...	100	70	69	71	1,03
109	Suriname	4-5	...	...	16	49	...	44	...	...	...	...
110	Trinidad y Tobago	3-4	23	50	30 [*]	49 [*]	100	100 ^{*,Y}	58	57	58	1,01
111	Uruguay	3-5	100	49	122	49	...	33	60	59	60	1,02
112	Venezuela, R. B. de	3-5	738	50	1 048	49	20	20	45	44	45	1,03
Asia Central												
113	Armenia	3-6	57	...	48	51	-	1	26	...	...	...
114	Azerbaiyán ^{1,6}	3-5	88	46	94	47	-	0,2	18	19	17	0,89
115	Georgia	3-5	74	48	78	51	0,1	-	36	36	36	1,00
116	Kazajstán	3-6	165	48	355	48	10	5	14	15	14	0,96
117	Kirguistán	3-6	48	43	62	50	1	1	10	11	9	0,80

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)					TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA PREESCOLAR Y OTROS PROGRAMAS DE AEPI (en %)				ALUMNOS RECÍEN INGRESADOS EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA CON UNA EXPERIENCIA DE AEPI (en %)				
Año escolar finalizado en 2007					Año escolar finalizado en 2007				Año escolar finalizado en 2007				Año escolar finalizado en 2007				
Total	V	N	IPS (N/V)		Total	V	N	IPS (N/V)		Total	V	N	IPS (N/V)		Total	V	N
97	97	97	1,00		97	97	97	1,00		97	97	97	1,00		...	...	...
98	98	97	0,99		93	92	93	1,01		98	98	97	0,99		...	...	...
103	104	103	0,99		98	99	98	0,99		103	104	103	0,99		...	...	...
87	87	87	1,00		85	85	85	1,00		87	87	87	1,00		...	...	...
97 ^Y	95 ^Y	100 ^Y	1,05 ^Y		83 ^Y	82 ^Y	85 ^Y	1,04 ^Y		97 ^Y	95 ^Y	100 ^Y	1,05 ^Y		...	...	...
...
92	...	...	...		92	...	...	...		92	...	...	...		...	...	...
102	102	102	1,00		100	100	100	1,00		102	102	102	1,00		...	...	...
79	79	80	1,01		79	78	79	1,02		79	79	80	1,01		...	...	...
73	72	74	1,03		68	67	69	1,03		73	72	74	1,03		...	...	...
...
95 ^Z	93 ^Z	98 ^Z	1,05 ^Z		95 ^Z	92 ^Z	98 ^Z	1,06 ^Z		95 ^Z	93 ^Z	98 ^Z	1,05 ^Z		...	...	...
99	99	99	1,00		73	74	73	0,98		99	99	99	1,00		...	...	...
América Latina y el Caribe																	
...	...	...	...		...	...	...	...		...	...	...	...		100	100	100
72	72	72	1,00		66	66	66	1,00		112	113	111	0,98		...	...	...
...
67 ^Z	66 ^Z	67 ^Z	1,01 ^Z		66 ^Z	66 ^Z	67 ^Z	1,01 ^Z		67 ^Z	66 ^Z	67 ^Z	1,01 ^Z		94 ^Y	94 ^Y	94
96	95	98	1,03		95	93	96	1,04		96	95	98	1,03		90 ^Y	90 ^Y	90
...	...	...	...		...	...	...	...		...	...	...	...		52	52	52
91	92	90	0,98		82	82	82	1,00		91	92	90	0,98		100	100	100
35	33	36	1,07		33	32	34	1,06		35	33	36	1,07		.	.	.
...
49	49	49	1,00		40	40	40	1,01		49	49	49	1,00		66 ^Z	66 ^Z	66
61	61	61	0,99		47	47	47	1,00		...	...	...	...		...	...	...
56	55	57	1,04		53	52	54,1	1,05		56	55	57	1,04		...	...	...
41	41	40	0,97		33	33	33	1,01		41	41	40	0,97		...	...	...
61	61	61	1,00		...	...	...	...		65	65	64	1,00		76	77	76
111	111	112	1,00		100	99	100	1,01		...	...	...	...		100	100	99
...	...	...	...		...	...	...	...		...	...	...	...		77	74	81
100	99	101	1,01		83	83	84	1,01		216	208	223	1,07		64	63	65
49	49	50	1,03		42	41	43	1,04		49	49	50	1,03		72	70	74
80	80	81	1,01		74	75	74	0,98		80	80	81	1,01		100	100	100
29	28	29	1,01		27	27	27	1,01		29	28	29	1,01		...	...	...
87	86	87	1,01		75	74	75	1,01		87	86	87	1,01		100	100	100
...
38	38	39	1,03		32	31	32	1,04		46	45	47	1,04		...	...	...
...	...	...	...		...	...	...	...		...	...	...	...		90 ^{*,Z}	90 ^{*,Z}	90
118 ^Y	132 ^Y	106 ^Y	0,80 ^Y		73 ^Y	80 ^Y	68 ^Y	0,85 ^Y		118 ^Y	132 ^Y	106 ^Y	0,80 ^Y		100 ^Y	...	...
93 ^Z	88 ^Z	97 ^Z	1,11 ^Z		84 ^Z	80 ^Z	88 ^Z	1,10 ^Z		166 ^Z	158 ^Z	175 ^Z	1,11 ^Z		99 ^Z	...	...
87	85	88	1,03		82	80	84	1,05		87	85	88	1,03		...	...	...
114	114	114	1,01		97	97	98	1,00		114	114	114	1,01		...	...	...
91	102	81	0,80		73	83	63	0,76		91	102	81	0,80		100	100	100
54	53	54	1,02		54	53	54	1,02		...	...	...	...		42	41	42
70	71	70	0,99		61	62	61	0,99		70	71	70	0,99		74	73	75
34 ^Y	34 ^Y	34 ^Y	1,01 ^Y		30 ^Y	30 ^Y	31 ^Y	1,03 ^Y		34 ^Y	34 ^Y	34 ^Y	1,01 ^Y		...	...	...
72	72	73	1,03		69	68	69	1,02		72	72	73	1,03		56	57	56
32	32	32	1,01		28	27	28	1,02		32	32	32	1,01		54	54	55
120	114	126	1,10		...	...	...	...		161	154	168	1,09		99	99	99
88 ^Y	89 ^Y	86 ^Y	0,97 ^Y		...	...	...	...		88 ^Y	89 ^Y	86 ^Y	0,97 ^Y		100 ^Y	100 ^Y	100
68	67	69	1,02		50	50	51	1,01		...	...	...	...		49	49	50
85	83	87	1,04		83 ^Y	82 ^Y	84 ^Y	1,02 ^Y		85	83	87	1,04		100	100	100
81*	81*	81*	1,00*		65*	65*	65*	1,00*		81*	81*	81*	1,00*		78	78	79
80	80	81	1,01		72	72	72,3	1,01		80	80	81	1,01		96 ^Z	96 ^Z	96
62	62	62	1,00		55	55	55	1,01		84	84	84	1,00		74	74	75
Asia Central																	
37	34	42	1,24		...	...	...	...		...	...	...	...		...	...	...
30	29	30	1,03		24	24	25	1,05		30	29	30	1,03		7	7	7
57	53	62	1,18		41	39	44	1,13		...	...	...	...		...	...	...
39	40	39	0,97		39	39	38	0,98		...	...	...	...		...	...	...
16	15	16	1,04		13	13	13	1,04		16	15	16	1,04		27	28	27

Cuadro 3B (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	NIÑOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR				Niños escolarizados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)				
		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				
		1999		2007		1999		1999				
		Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N			Total	V	N	IPS (N/V)	
118	Mongolia	3-6	74	54	95	51	4	3	25	23	27	1,21
119	Tayikistán	3-6	56	42	61	46	·	·	8	9	7	0,76
120	Turkmenistán	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán	3-6	616	47	562	48	...	0,5	24	24	23	0,94
Asia Meridional y Occidental												
122	Afganistán	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Bangladesh	3-5	1 825	50	...	...	...	...	17	17	17	1,04
124	Bhután	4-5	0,3	48	0,3	51	100	100	0,9	1,0	0,9	0,93
125	India	3-5	13 869	48	29 757 ^z	49 ^z	...	...	18	18	19	1,02
126	Irán, República Islámica del ⁷	5-5	220	50	561	51	...	8	13	13	14	1,05
127	Maldivas	3-5	12	48	15	50	...	90	54	54	54	1,00
128	Nepal	3-4	...	...	823	46	...	63	...	...	...	...
129	Pakistán	3-4	...	...	4 075 ^y	46 ^y	...	...	...	...	...	...
130	Sri Lanka	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico												
131	Australia	4-4	...	...	263 ^z	48 ^z	...	67 ^z	...	...	...	...
132	Brunei Darussalam	3-5	11	49	12	49	66	66	50	49	51	1,04
133	Camboya	3-5	58	50	111	50	22	30	5	5	5	1,03
134	China	4-6	24 030	46	22 639	45	...	34	38	38	37	0,97
135	Fiji ¹	3-5	9	49	9 ^z	49 ^z	...	100 ^z	16	16	16	1,02
136	Filipinas	5-5	593	50	961	50	47	42	30	30	31	1,05
137	Indonesia	5-6	1 981	49	3 724	50	99	99	23	23	23	1,01
138	Islas Cook ¹	4-4	0,4	47	0,5	46	25	29	86	87	85	0,98
139	Islas Marshall ¹	4-5	2	50	1	48	19	...	59	57	60	1,04
140	Islas Salomón	3-5	13	48	...	...	...	...	35	35	35	1,02
141	Japón	3-5	2 962	49	3 056	...	65	67	83	82	84	1,02
142	Kiribati	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
143	Macao (China)	3-5	17	47	9	49	94	96	87	89	85	0,95
144	Malasia	4-5	572	50	612 ^z	51 ^z	49	45 ^z	54	53	55	1,04
145	Micronesia, Estados Federados de	3-5	3	...	...	...	...	...	37	...	...	...
146	Myanmar ⁸	3-4	41	...	99	50	90	56	...	...	...	...
147	Nauru	3-5	...	...	0,7	59	...	·	...	...	...	...
148	Niue ¹	4-4	0,06	44	0,03 ^y	58 ^y	·	...	154	159	147	0,93
149	Nueva Zelandia	3-4	101	49	104	49	...	98	85	85	85	1,00
150	Palau ¹	3-5	0,7	54	0,7 ^y	53 ^y	24	20 ^y	63	56	69	1,23
151	Papua Nueva Guinea	6-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152	República de Corea	5-5	536	47	543	48	75	78	78	82	74	0,89
153	R. D. P. Lao	3-5	37	52	55	50	18	28	8	7	8	1,11
154	R. P. D. de Corea	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155	Samoa	3-4	5	53	5	50	100	100	53	48	58	1,21
156	Singapur	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157	Tailandia	3-5	2 745	49	2 540	49	19	21	97	96	97	1,01
158	Timor-Leste	4-5	...	...	7 ^y	51 ^y	...	...	...	...	...	...
159	Tokelau ¹	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Tonga	3-4	2	53	1 ^y	56 ^y	...	...	30	27	33	1,24
161	Tuvalu ¹	3-5	...	...	0,7 ^z	52 ^z	...	...	...	...	...	...
162	Vanuatu	3-5	...	...	1 ^z	47 ^z	...	94 ^z	...	...	...	...
163	Viet Nam ⁸	3-5	2 179	48	3 113	44	49	57	39	41	38	0,94
Europa Central y Oriental												
164	Arabia Saudita	3-5	...	...	179	48*	...	49	...	...	...	...
165	Argelia	5-5	36	49	171	50	·	34	3	3	3	1,01
166	Bahrein	3-5	14	48	19 ^z	48 ^z	100	100 ^z	36	37	36	0,96
167	Djibuti	4-5	0,2	60	1	47	100	89	0,4	0,3	0,5	1,50
168	Egipto	4-5	328	48	580	47	54	30	11	11	10	0,95
169	Emiratos Árabes Unidos	4-5	64	48	100	48	68	78	64	65	63	0,97
170	Iraq	4-5	68	48	93 ^y	49 ^y	·	· ^y	5	5	5	0,98
171	Jamahiriyá Árabe Libia	4-5	10	48	22 ^z	48 ^z	·	17 ^z	5	5	5	0,97
172	Jordania	4-5	74	46	93	47	100	92	29	30	27	0,91
173	Kuwait	4-5	57	49	70	49	24	40 ^z	78	78	79	1,02
174	Libano	3-5	143	48	150	49	78	80	61	62	60	0,97

Cuadro 3B

	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA PREESCOLAR Y OTROS PROGRAMAS DE AEPI (en %)				ALUMNOS RECIÉN INGRESADOS EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA CON UNA EXPERIENCIA DE AEPI (en %)			
	Año escolar finalizado en 2007				Año escolar finalizado en 2007				Año escolar finalizado en 2007				Año escolar finalizado en 2007			
	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	
54	52	55	1,06	46	45	48	1,06	70	68	72	1,07	49	48	49	118	
9	10	9	0,90	7	7	6	0,91	...	...	...	...	1	1	1	119
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	120
27	27	26	0,94	21 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	121
Asia Meridional y Occidental																
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	122
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	45 ^y	44 ^y	46	123
1	1	1	1,09	...	...	...	...	1	1	1	1,09	...	...	...	124
40 ^z	39 ^z	40 ^z	1,04 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	125
54	51	57	1,11	...	...	...	...	54	51	57	1,11	31 ^y	34 ^y	29	126
85	84	86	1,03	67	67	68	1,01	85	84	86	1,03	88	88	87	127	
57	60	54	0,90	35	38	32	0,84	57	60	54	0,90	35	36	34	128	
52 ^y	55 ^y	50 ^y	0,90 ^y	43 ^y	45 ^y	40 ^y	0,89 ^y	...	...	...	...	57 ^y	52 ^y	63	129
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	130
Asia Oriental y el Pacífico																
104 ^z	106 ^z	103 ^z	0,97 ^z	62 ^y	62 ^y	62 ^y	1,00 ^y	104 ^z	106 ^z	103 ^z	0,97 ^z	...	...	...	131
50	49	51	1,03	44	43	45	1,04	55	54	56	1,04	99 ^z	99 ^z	99	132	
11	11	12	1,06	11	11	12	1,06	11	11	12	1,06	17	16	18	133	
42	43	40	0,94	...	...	...	...	42	43	40	0,94	85	...	...	134
16 ^z	16 ^z	16 ^z	1,01 ^z	15 ^z	15 ^z	15 ^z	1,01 ^z	16 ^z	16 ^z	16 ^z	1,01 ^z	...	...	...	135
46	46	47	1,03	37	37	36	0,96	46	46	47	1,03	58 ^z	57 ^z	60	136	
44	43	45	1,04	31	31	32	1,04	44	43	45	1,04	87	87	88	137	
94	97	91	0,94	92	94	90	0,96	94	97	91	0,94	100 ^y	100 ^y	100	138	
45	45	45	1,00	...	...	...	...	45	45	45	1,00	...	...	...	139
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	140
86	...	...	...	86	...	...	...	102	...	...	...	...	...	...	141
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	142
85	85	85	1,00	80	79	81	1,01	85	85	85	1,00	96	96	96	143	
57 ^z	54 ^z	60 ^z	1,10 ^z	57 ^z	54 ^z	60 ^z	1,10 ^z	57 ^z	54 ^z	60 ^z	1,10 ^z	76 ^y	74 ^y	79	144	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	145
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12	...	...	146
89	71	107	1,51	57	58	57	0,99	89	71	107	1,51	...	...	...	147
119 ^y	108 ^y	129 ^y	1,19 ^y	...	...	...	...	119 ^y	108 ^y	129 ^y	1,19 ^y	...	...	...	148
93	93	94	1,02	92	91	92,9	1,02	93	93	94	1,02	...	...	...	149
64 ^y	59 ^y	68 ^y	1,16 ^y	...	...	...	...	64 ^y	59 ^y	68 ^y	1,16 ^y	...	...	...	150
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	151
106	104	108	1,04	53	52	54	1,04	106	104	108	1,04	...	...	...	152
13	13	13	1,04	12	...	...	...	13	13	13	1,04	11	10	11	153
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	154
48	46	50	1,09	30	29	30	1,05	48	46	50	1,09	...	...	...	155
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	156
95	94	96	1,02	86	85	87	1,02	95	94	96	1,02	...	...	...	157
10 ^y	10 ^y	11 ^y	1,09 ^y	...	...	...	...	10 ^y	10 ^y	11 ^y	1,09 ^y	...	...	...	158
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	159
23 ^y	19 ^y	26 ^y	1,37 ^y	...	...	...	...	23 ^y	19 ^y	26 ^y	1,37 ^y	...	...	...	160
107 ^z	98 ^z	116 ^z	1,18 ^z	92 ^z	84 ^z	100 ^z	1,19 ^z	...	...	...	...	...	...	...	161
7 ^z	7 ^z	7 ^z	0,95 ^z	5 ^z	5 ^z	5 ^z	0,98 ^z	7 ^z	7 ^z	7 ^z	0,95 ^z	...	...	...	162
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	163
Europa Central y Oriental																
11	11*	10*	0,94*	10*	10*	10*	0,93*	...	...	...	...	...	...	...	164
30	29	30	1,03	26	25	26	1,04	...	...	...	...	30	19	43	165
52 ^z	52 ^z	51 ^z	0,98 ^z	51 ^z	51 ^z	50 ^z	0,98 ^z	55 ^z	56 ^z	54 ^z	0,97 ^z	82 ^z	83 ^z	81	166	
3	3	3	0,91	2	2	2	0,87	3	3	3	0,91	8	8	8	167	
17	18	17	0,94	16	17	16	0,93	17	18	17	0,94	...	...	...	168
85	85	84	0,98	60	61	59	0,98	85	85	84	0,98	82	82	81	169	
6 ^y	6 ^y	6 ^y	1,00 ^y	6 ^y	6 ^y	6 ^y	1,00 ^y	6 ^y	6 ^y	6 ^y	1,00 ^y	...	...	...	170
9 ^z	9 ^z	9 ^z	0,97 ^z	8 ^z	8 ^z	7 ^z	0,96 ^z	9 ^z	9 ^z	9 ^z	0,97 ^z	...	...	...	171
32	33	31	0,94	30 ^z	31 ^z	29 ^z	0,95 ^z	32	33	31	0,94	70	73	68	172	
77	78	75	0,97	61	62	60	0,97	77	78	75	0,97	82	81	83	173	
67	68	67	0,98	65	66	65	0,99	67	68	67	0,98	100	100	100	174	

Cuadro 3B (continuación)

País o territorio	Grupo de edad 2007	NIÑOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR				Niños escolarizados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)					
		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en					
		1999		2007		1999		2007		1999			
		Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N			Total	V	N	IPS (N/V)		
175 Marruecos	4-5	805	34	706	41	100	96	62	82	43	0,52		
176 Mauritania	3-5	...	...	5 ^y	...	...	78 ^y	...	...	...	...
177 Omán	4-5	7	45	35	51	100	31	6	6	6	0,88		
178 Qatar	3-5	8	48	17	49	100	88	25	25	25	0,98		
179 República Árabe Siria	3-5	108	46	146	48	67	72	8	9	8	0,90		
180 Sudán	4-5	366	...	491	50	90	38	19	...	...	...
181 Territorios Autónomos Palestinos	4-5	77	48	78	48	100	100	39	40	39	0,96		
182 Túnez	3-5	78	47	...	...	88	...	14	14	13	0,95
183 Yemen	3-5	12	45	18 ^y	45 ^y	37	49 ^y	0,7	0,7	0,6	0,86		
Europa Central y Oriental													
184 Albania	3-5	82	50	...	...	...	...	40	39	41	1,06
185 Belarrús	3-5	263	47*	271	48	—	4	75	77*	73*	0,95*		
186 Bosnia y Herzegovina	3-5	...	...	13	47	...	...	...	...	...	...
187 Bulgaria	3-6	219	48	207	48	0,1	0,5	67	67	66	0,99		
188 Croacia	3-6	81	48	91	48	5	11	40	40	39	0,98		
189 Eslovaquia	3-5	169	...	144	48	0,4	3	82	...	...	...
190 Eslovenia	3-5	59	46	43	48	1	2	75	78	71	0,91		
191 Estonia	3-6	55	48	47	49	0,7	3	87	88	87	0,99		
192 Federación de Rusia	3-6	4 379	...	4 713	53	...	2	68	...	...	...
193 Hungría	3-6	376	48	328	48	3	5	78	79	77	0,98		
194 la ex R. Y. de Macedonia	3-6	33	49	37	49	...	...	27	27	28	1,01
195 Letonia	3-6	58	48	65 ^z	48 ^z	1	3 ^z	53	54	51	0,95		
196 Lituania	3-6	94	48	87	48	0,3	0,3	50	50	49	0,97		
197 Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198 Polonia	3-6	958	49	863	49	3	9	50	50	50	1,01		
199 República Checa	3-5	312	50	287	48	2	1	90	87	93	1,07		
200 República de Moldova ^{1,9}	3-6	103	48	104	48	...	0,1	48	49	48	0,96		
201 Rumania	3-6	625	49	649	49	0,6	2	62	61	63	1,02		
202 Serbia	3-6	175	46	173	49	...	0,1	54	57	51	0,90		
203 Turquía	3-5	261	47	641	48	6	9	6	6	6	0,94		
204 Ucrania	3-5	1 103	48	1 081	48	0,0	2	50	50	49	0,98		
		Suma	% M	Suma	% M	Mediana		Media ponderada					
I	Mundo	112 562	48	139 345	48	32	34	33	33	32	0,96		
II	Países desarrollados	25 376	49	26 308	48	6	9	73	73	73	0,99		
III	Países en desarrollo	80 139	47	105 529	48	47	49	27	28	27	0,96		
IV	Países en transición	7 047	47	7 508	51	0,02	0,8	45	47	44	0,95		
V	África Subsahariana	5 416	48	9 873	50	53	49	10	10	10	0,94		
VI	América del N./Europa Occ.	19 133	48	20 236	48	25	20	75	76	74	0,98		
VII	América Latina y el Caribe	16 392	49	19 952	49	29	39	56	55	56	1,02		
VIII	América Latina	15 720	49	19 173	49	23	20	55	55	56	1,01		
IX	Caribe	672	50	779	51	88	83	65	64	67	1,05		
X	Asia Central	1 273	48	1 433	48	0,1	0,8	19	20	19	0,95		
XI	Asia Oriental y el Pacífico	37 027	47	38 623	46	49	57	40	40	39	0,98		
XII	Asia Oriental	36 615	47	38 163	46	57	56	40	40	39	0,98		
XIII	Pacífico	412	49	460	48	...	...	61	61	61	1,00
XIV	Asia Meridional y Occidental	21 425	46	36 225	48	...	...	21	22	20	0,94
XV	Estados Árabes	2 441	43	3 079	47	83	72	15	17	13	0,77		
XVI	Europa Central y Oriental	9 455	48	9 924	50	0,7	2	50	50	49	0,97		

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU, 2009).

- Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.
- Los datos abarcan también los departamentos y territorios franceses de ultramar.
- No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.
- La disminución de la escolarización obedece principalmente a una reclasificación de los programas. A partir de 2004, se decidió incluir a los niños de más de cuatro años en las estadísticas de la enseñanza primaria y no en las de la enseñanza preescolar, aunque hubieran empezado el año escolar en este nivel de enseñanza. Se trata de niños que van a cumplir cinco años (esto es, que tienen más de cuatro años y medio) y empiezan generalmente —aunque no siempre— su primer año de escolaridad en primaria en el segundo o tercer trimestre del año escolar.

- La disminución de la escolarización entre 2005 y 2007 obedece principalmente al cambio de la fecha de referencia del acopio de datos, que se ha desplazado del último miércoles de marzo al último miércoles de mayo para tener en cuenta las duplicaciones en las matriculaciones y las transferencias de alumnos y docentes de una escuela a otra, dos hechos frecuentes a principios del año escolar. Habida cuenta de que en mayo el sistema escolar se ha estabilizado ya, los datos acopiados deberían en principio reflejar más fielmente la realidad del año escolar en curso.
- Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Nagorno-Karabakh.

Cuadro 4
Acceso a la enseñanza primaria

País o territorio	Enseñanza obligatoria (Grupo de edad)	Gratuidad de la enseñanza garantizada por la ley ¹	Nuevos alumnos ingresados (en miles)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)							
			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en							
			1999	2007	1999				2007			
			Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)		
África Subsahariana												
Angola	6-14	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	6-11	No	...	291 ²	...	...	...	...	115 ²	122 ²	108 ²	0,89 ²
Botswana	6-15	No	50	53 ^Y	114	115	113	0,99	122 ^Y	124 ^Y	120 ^Y	0,97 ^Y
Burkina Faso	6-16	No	154	389	45	52	37	0,72	88	92	85	0,92
Burundi	...	No	146	320	71	78	64	0,83	140	144	137	0,95
Cabo Verde ²	6-16	No	13	11	101	102	100	0,98	83	84	82	0,97
Camerún	6-11	No	335	550	74	82	67	0,81	111	118	103	0,88
Chad ^{2,3}	6-14	Sí	175	316	72	84	60	0,71	97	111	83	0,75
Comoras ²	6-14	No	13	16 ^Y	70	76	64	0,84	70 ^Y	74 ^Y	66 ^Y	0,89 ^Y
Congo ³	6-16	Sí	32	91	37	36	37	1,02	88	89	86	0,97
Côte d'Ivoire	6-15	No	309	362	64	71	57	0,80	70	76	64	0,84
Eritrea	7-14	No	57	53	54	60	49	0,81	41	44	38	0,87
Etiopía	·	No	1 537	3 221	78	92	63	0,69	136	144	128	0,89
Gabón	6-16	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia ³	7-12	Sí	30	42	83	86	79	0,92	90	85	94	1,10
Ghana ^{2,3}	6-15	Sí	469	659	85	87	83	0,96	110	109	111	1,02
Guinea Bissau ³	7-12	Sí	35	...	92	106	79	0,74	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	7-11	Sí	...	15	...	...	...	...	111	114	109	0,96
Guinea ²	7-16	No	119	244	52	58	46	0,80	94	97	90	0,93
Kenya	6-13	No	892	1 113 ^Y	102	104	101	0,97	110 ^Y	112 ^Y	108 ^Y	0,96 ^Y
Lesotho	...	No	51	56 ²	99	99	100	1,01	102 ²	105 ²	99 ²	0,94 ²
Liberia ²	6-16	No	50	119	60	73	46	0,63	100	100	100	1,00
Madagascar ³	6-10	Sí	495	970	107	108	106	0,98	169	171	168	0,98
Malawi	6-13	No	616	639	175	174	177	1,02	142	137	147	1,07
Mali ³	7-15	Sí	171	317	58	67	50	0,75	85	92	79	0,86
Mauricio ³	5-16	Sí	22	19	98	96	99	1,04	101	100	102	1,02
Mozambique	6-12	No	536	1 049	104	112	95	0,84	161	166	156	0,94
Namibia ³	7-16	Sí	54	56	98	97	99	1,02	109	108	111	1,03
Níger ³	...	Sí	133	279	43	50	35	0,71	65	72	58	0,81
Nigeria ³	6-14	Sí	3 606	4 127 ²	99	110	87	0,79	98 ²	106 ²	90 ²	0,85 ²
República Centroafricana	6-15	No	...	97	...	...	...	...	79	90	68	0,76
R. D. del Congo ³	6-15	Sí	767	2 034	50	49	52	1,07	106	114	99	0,87
República Unida de Tanzania ³	7-13	No	714	1 414	75	75	74	0,99	115	116	114	0,98
Rwanda ³	7-12	Sí	295	537	127	129	126	0,97	207	209	205	0,98
Santo Tomé y Príncipe ³	7-13	Sí	4	5	106	108	105	0,97	116	115	117	1,03
Senegal ³	7-12	Sí	190	332	66	68	65	0,96	100	98	103	1,05
Seychelles ⁴	6-15	Sí	2	1	117	116	118	1,02	127	131	124	0,94
Sierra Leona	6-11	No	...	296	...	...	...	...	180	188	172	0,92
Somalia	...	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	7-15	No	1 157	1 092	115	117	114	0,97	106	110	102	0,93
Swazilandia	...	Sí	31	31	99	101	97	0,96	110	112	108	0,96
Togo	6-15	No	139	175	91	97	86	0,88	94	97	90	0,94
Uganda	6-12	No	...	1 523	...	...	...	...	149	149	149	1,01
Zambia	7-13	No	252	462	84	84	84	1,01	128	126	129	1,02
Zimbabwe	6-12	No	398	...	111	113	109	0,97	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental												
Alemania	6-18	Sí	869	794	100	101	100	1,00	102	102	101	0,99
Andorra ^{2,4}	6-16	...	...	0,8	...	...	...	...	88	90	85	0,94
Austria ^{2,5}	6-15	Sí	100	85	106	107	105	0,98	103	105	101	0,97
Bélgica ⁵	6-18	Sí	...	115	...	...	...	...	100	100	101	1,02
Canadá	6-16	Sí	...	351 ²	...	...	...	...	98 ²	98 ²	98 ²	0,99 ²
Chipre ^{2,4}	6-15	Sí	...	9	...	...	...	...	107	109	106	0,98
Dinamarca	7-16	Sí	66	67	100	100	100	1,00	99	98	99	1,01
España	6-16	Sí	403	433	104	104	104	1,00	106	106	106	1,00
Estados Unidos	6-17	No	4 322	4 205	104	107	101	0,95	105	102	108	1,05
Finlandia	7-16	Sí	65	57	100	100	100	1,00	99	99	99	1,00
Francia ⁶	6-16	Sí	736	...	102	103	101	0,98	...	...	...	...
Grecia ²	6-15	Sí	113	107	106	107	105	0,98	103	103	102	1,00
Irlanda	6-15	Sí	51	60	100	101	99	0,98	100	99	101	1,01

País o territorio	TASA NETA DE INGRESO (TNI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (número probable de años de enseñanza formal, desde la primaria hasta la superior)							
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en				
	1999				2007				1999			2007				
	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	Total	V	N		
África Subsahariana																
...
...	...	...	...	48 ^Y	51 ^Y	45 ^Y	0,89 ^Y	6,4	7,9	4,8	8,4 ^Y	...	...	...	...	Angola
23	21	25	1,20	31 ^Y	28 ^Y	34 ^Y	1,22 ^Y	11,5	11,4	11,5	11,9 ^Y	11,8 ^Y	12,0 ^Y	...	...	Botswana
19	22	16	0,71	43	45	40	0,91	3,4	4,0	2,7	5,7	6,2	5,1	...	...	Burkina Faso
...	...	...	...	52	53	51	0,97	...	...	...	8,2	8,7	7,7	...	...	Burundi
65	64	66	1,03	71	70	71	1,01	...	...	...	11,4	11,1	11,7	...	...	Cabo Verde ²
...	...	...	...	...	...	...	...	7,2	...	...	9,0	9,8	8,2	...	...	Camerún
22	25	18	0,72	...	...	...	...	...	...	...	5,9 ^V	7,4 ^Y	4,3 ^Y	...	...	Chad ^{2,3}
16	18	13	0,70	...	...	...	...	6,5	7,1	5,9	...	...	...	...	...	Comoras ²
...	...	...	...	53 ^Z	54 ^Z	52 ^Z	0,96 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	Congo ³
26	29	23	0,79	...	...	...	...	6,1	7,4	4,8	...	...	...	...	...	Côte d'Ivoire
17	18	16	0,89	18	19	17	0,92	4,1	4,6	3,5	...	...	...	...	...	Eritrea
20	23	18	0,80	59	61	57	0,94	3,8	4,8	2,9	7,6	8,5	6,8	...	...	Etiopía
...	...	...	...	...	...	...	...	13,1	13,5	12,7	...	...	...	...	...	Gabón
...	...	...	...	51	49	53	1,08	7,2	8,1	6,4	...	...	...	...	...	Gambia ³
29	29	29	1,00	35 ^Z	34 ^Z	36 ^Z	1,06 ^Z	...	...	...	9,3	9,6	9,0	...	...	Ghana ^{2,3}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea Bissau ³
...	...	...	...	37	37	36	0,95	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea Ecuatorial
20	21	18	0,87	42	43	41	0,95	...	...	...	8,2 ^Z	9,6 ^Z	6,8 ^Z	...	...	Guinea ²
30	29	31	1,05	...	...	...	...	...	...	...	10,5	10,8	10,1	...	...	Kenya
26	25	27	1,06	49 ^Z	48 ^Z	49 ^Z	1,01 ^Z	9,2	8,7	9,6	10,3 ^Z	10,1 ^Z	10,5 ^Z	...	...	Lesotho
...	...	...	...	...	...	...	...	8,1	9,6	6,5	...	...	...	...	...	Liberia ²
...	...	...	...	85	84	85	1,01	...	...	...	9,4	9,6	9,2	...	...	Madagascar ³
...	...	...	...	70	67	74	1,10	10,9	11,5	10,3	9,1	9,2	9,0	...	...	Malawi
...	...	...	...	27	29	25	0,84	4,7	5,7	3,7	7,2	...	...	...	...	Malí ³
72	71	73	1,03	89	88	90	1,02	12,1	12,2	12,0	13,5 ^Y	13,7 ^Y	13,4 ^Y	...	...	Mauricio ³
18	19	17	0,93	58	58	57	0,99	5,4	...	...	8,3 ^Y	9,1 ^Y	7,4 ^Y	...	...	Mozambique
56	54	57	1,06	62	60	64	1,07	...	...	...	10,8 ^Z	10,6 ^Z	10,9 ^Z	...	...	Namibia ³
27	32	22	0,68	43	48	38	0,79	...	...	...	4,0	4,7	3,3	...	...	Níger ³
...	...	...	...	...	...	...	...	7,3	8,1	6,5	...	...	...	...	...	Nigeria ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Centroafricana
23	22	24	1,09	42	46	39	0,86	4,3	...	...	7,8	9,1	6,4	...	...	R. D. del Congo ³
14	13	15	1,16	88	87	89	1,02	5,3	5,4	5,3	...	...	...	...	...	República Unida de Tanzania ³
...	...	...	...	96 ^Z	97 ^Z	95 ^Z	0,99 ^Z	6,4	...	...	8,6 ^Y	8,5 ^Y	8,6 ^Y	...	...	Rwanda ³
...	...	...	...	46	47	45	0,97	...	...	...	10,2	10,2	10,2	...	...	Santo Tomé y Príncipe ³
37	38	36	0,96	56	55	57	1,05	5,2	...	...	7,2	7,5	6,8	...	...	Senegal ³
75	74	77	1,03	96	97	94	0,97	14,0	13,9	14,2	14,7	14,2	15,4	...	...	Seychelles ⁴
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
44	45	43	0,95	52 ^Y	53 ^Y	50 ^Y	0,95 ^Y	13,5	13,3	13,6	13,1 ^Z	13,0 ^Z	13,2 ^Z	...	...	Sudáfrica
42	40	43	1,06	52	50	54	1,08	9,8	10,1	9,5	10,5 ^Z	10,9 ^Z	10,2 ^Z	...	...	Swazilandia
37	40	35	0,87	43	45	42	0,93	...	...	...	9,0	...	...	...	...	Togo
...	...	...	...	69	67	71	1,05	10,1	10,7	9,4	...	...	...	...	...	Uganda
37	36	38	1,07	48	46	49	1,06	6,9	7,3	6,5	...	...	...	...	...	Zambia
...	...	...	...	...	...	...	...	9,8	...	...	...	...	...	...	...	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental																
...
...	...	...	...	41	44	38	0,87	...	...	...	11,1 ^Z	10,9 ^{*,Z}	11,4 ^{*,Z}	...	...	Alemania
...	...	...	...	...	...	...	...	15,2	15,3	15,2	15,2	15,0	15,4	...	...	Andorra ^{2,4}
...	...	...	...	...	...	...	...	18,0	17,6	18,5	16,0	15,8	16,3	...	...	Austria ^{2,5}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bélgica ⁵
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canadá
...	...	...	...	...	...	...	...	12,5	12,4	12,7	13,8	13,7	13,9	...	...	Chipre ^{2,4}
...	...	...	...	73 ^Y	69 ^Y	77 ^Y	1,11 ^Y	16,1	15,6	16,6	16,9	16,2	17,5	...	...	Dinamarca
...	...	...	...	...	...	...	...	15,8	15,5	16,2	16,2	15,8	16,7	...	...	España
...	...	...	...	75	72	78	1,07	15,7	...	...	15,8	15,1	16,6	...	...	Estados Unidos
...	...	...	...	93 ^Y	91 ^Y	95 ^Y	1,04 ^Y	17,2	16,6	18,0	17,1	16,5	17,7	...	...	Finlandia
...	...	...	...	...	...	...	...	15,7	15,5	16,0	16,2	15,9	16,6	...	...	Francia ⁶
97	97	96	0,99	94 ^Y	93 ^Y	94 ^Y	1,00 ^Y	13,8	13,5	14,1	16,5	16,4	16,6	...	...	Grecia ²
...	...	...	...	...	...	...	...	16,5	16,1	16,9	17,8	17,6	18,1	...	...	Irlanda

Cuadro 4 (continuación)

País o territorio	Enseñanza obligatoria (Grupo de edad)	Gratuidad de la enseñanza garantizada por la ley ¹	Nuevos alumnos ingresados (en miles)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)									
					Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en							
							1999				2007			
					1999	2007	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)
Islandia	6-16	Sí	4	4	99	101	97	0,96	103	102	103	1,01		
Israel ³	5-15	Sí	...	132	...	...	...	...	101	100	103	1,03
Italia ²	6-18	Sí	558	567	100	101	99	0,99	107	107	106	0,99		
Luxemburgo	6-15	Sí	5	6	97	...	...	...	101	103	99	0,96
Malta ²	5-16	Sí	5	4 ^Y	102	103	102	0,99	94 ^Y	93 ^Y	95 ^Y	1,02 ^Y		
Mónaco ²	6-16	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	6-16	Sí	61	60	100	100	99	0,99	101	101	101	0,99		
Países Bajos ^{2,5}	5-17	Sí	199	204	99	100	99	0,99	103	103	102	0,99		
Portugal ²	6-15	Sí	...	122	...	...	...	...	111	112	110	0,98
Reino Unido	5-16	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Marino ^{2,7}	6-16	No	...	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	7-16	Sí	127	92	104	105	103	0,98	100	101	100	1,00		
Suiza	7-15	Sí	82	74	93	91	95	1,04	91	89	93	1,05		
América Latina y el Caribe														
Anguila ^{3,7}	5-17	Sí	0,2	0,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda ⁴	5-16	Sí	...	2	...	...	...	...	100	103	96	0,93
Antillas Neerlandesas	6-15	...	4	...	112	109	115	1,06	...	...	...	...
Argentina ^{2,3}	5-15	Sí	781	751 ^Z	112	112	111	0,99	111 ^Z	111 ^Z	111 ^Z	1,00 ^Z		
Aruba	6-16	...	1	1	109	112	106	0,94	98	99	98	0,99		
Bahamas	5-16	No	7	6	116	122	111	0,91	112	114	110	0,97		
Barbados	5-16	Sí	4	4	99	99	98	0,99	118	119	117	0,98		
Belice	5-14	Sí	8	9	128	129	126	0,98	122	120	124	1,04		
Bermudas ⁴	5-16	...	...	0,8 ^Z	...	...	...	...	103 ^Z	...	...	...
Bolivia, Estado Plurinacional de ³	6-13	Sí	282	287	124	124	125	1,01	121	121	120	1,00		
Brasil ³	7-14	Sí	...	4 323 ^Y	...	...	...	...	125 ^Y	...	...	...
Chile ^{2,3}	6-21	Sí	284	256	95	95	94	0,99	103	103	102	0,98		
Colombia ²	5-15	No	1 267	1 099	137	140	134	0,96	122	123	121	0,98		
Costa Rica ³	6-15	Sí	87	81	104	104	105	1,01	102	101	102	1,01		
Cuba	6-14	Sí	164	138	106	109	104	0,95	98	98	98	1,00		
Dominica ^{4,7}	5-16	No	2	1	111	118	104	0,88	...	...	...	...
Ecuador ³	5-14	Sí	374	405	134	134	134	1,00	140	141	139	0,99		
El Salvador ³	7-15	Sí	196	168	134	138	129	0,94	109	111	107	0,97		
Granada ⁴	5-16	No	...	2	...	...	...	...	84	87	81	0,93
Guatemala ³	6-15	Sí	425	468	131	135	127	0,94	123	124	122	0,98		
Guyana ³	6-15	Sí	18	16	126	123	128	1,05	97	98	97	0,99		
Haití	6-11	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras ^{2,3}	6-13	Sí	...	252 ^Z	...	...	...	...	137 ^Z	139 ^Z	134 ^Z	0,96 ^Z
Islas Caimán ⁷	5-16	...	0,6	0,7	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	4-16	...	0,3	0,4 ^Y	...	...	...	...	83 ^Y	83 ^Y	84 ^Y	1,01 ^Y
Islas Vírgenes Británicas ⁴	5-16	...	0,4	0,5	106	109	103	0,95	105	105	105	1,00		
Jamaica	6-12	No	...	48	...	...	...	...	88	88	88	0,99
México ³	6-15	Sí	2 509	2 501	111	111	111	1,00	119	120	119	0,99		
Montserrat ⁴	5-16	...	0,1	0,1	...	...	...	...	99	77	125	1,63
Nicaragua ³	6-11	Sí	203	223	141	144	137	0,95	166	172	161	0,93		
Panamá ³	6-14	Sí	69	77	112	113	111	0,99	114	115	113	0,99		
Paraguay ³	6-14	Sí	179	158 ^Y	131	134	128	0,96	111 ^Y	113 ^Y	110 ^Y	0,97 ^Y		
Perú ^{2,3}	6-18	Sí	676	644	110	110	110	1,00	116	114	118	1,04		
República Dominicana ³	5-14	Sí	267	259	132	137	128	0,94	120	123	116	0,95		
Saint Kitts y Nevis	5-16	No	...	0,9	...	...	...	...	86	81	91	1,13
San Vicente/Granadinas	5-15	No	...	2	...	...	...	...	93	94	92	0,98
Santa Lucía	5-15	No	4	3	107	109	106	0,97	105	106	103	0,97		
Suriname ³	7-12	Sí	...	10	...	...	...	...	107	108	104	0,96
Trinidad y Tobago ^{2,3}	6-12	Sí	20	19	94	94	93	0,98	103	106	100	0,95		
Uruguay ³	6-15	Sí	60	53	107	107	107	1,00	104	104	103	0,99		
Venezuela, R. B. de ^{2,3}	5-14	Sí	537	589	98	99	97	0,98	105	106	104	0,98		
Asia Central														
Armenia ³	7-15	Sí	...	47	...	...	...	...	131	130	133	1,02
Azerbaián ^{3,4,8}	6-16	Sí	175	117	100	99	101	1,02	107	106	107	1,00		
Georgia ³	6-12	Sí	74	51	99	99	100	1,02	106	109	103	0,95		
Kazajstán	7-17	Sí	...	250	...	...	...	...	117	117	117	1,00
Kirguistán ³	7-15	Sí	120*	100	100*	99*	100*	1,02*	97	97	97	1,00		

País o territorio	TASA NETA DE INGRESO (TNI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (número probable de años de enseñanza formal, desde la primaria hasta la superior)					
	Año escolar finalizado en 1999				Año escolar finalizado en 2007				Año escolar finalizado en 1999			Año escolar finalizado en 2007		
	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	Total	V	N
	98	100	96	0,97	96 ^Y	98 ^Y	95 ^Y	0,97 ^Y	16,7	16,1	17,3	18,3	17,0	19,7
Islandia	...	...	...	...	...	...	...	...	15,0	14,6	15,4	15,6	15,1	16,0
Israel ³	...	...	...	...	...	...	...	...	14,7	14,5	15,0	16,5	16,0	16,9
Italia ²	...	...	...	...	...	...	...	...	13,6	13,5	13,7	13,5 ²	13,4 ²	13,6 ²
Luxemburgo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14,8 ^Y	14,8 ^Y	14,9 ^Y
Malta ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mónaco ²	...	...	...	...	...	...	...	...	17,2	16,7	17,7	17,5	16,9	18,2
Noruega	...	...	...	...	...	...	...	...	16,4	16,7	16,2	16,6	16,7	16,6
Países Bajos ^{2,5}	...	...	...	...	...	...	...	...	15,7	15,3	16,0	15,4	15,1	15,7
Portugal ²	...	...	...	...	...	...	...	...	15,9	15,7	16,1	15,9	15,4	16,5
Reino Unido	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Marino ^{2,7}	...	...	...	...	97	98	97	0,99	18,8	17,2	20,5	15,6	14,9	16,4
Suecia	...	...	...	...	...	...	...	...	14,7	15,1	14,3	14,9	15,1	14,7
Suiza	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe														
Anguila ^{3,7}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11,2 ²	11,0 ²	11,4 ²
Antigua y Barbuda ⁴	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	77	72	82	1,14	...	...	...	...	14,6	14,3	14,9	...	...	...
Argentina ^{2,3}	...	...	...	...	99 ²	100 ²	97 ²	0,97 ²	14,3	13,6	14,9	15,4 ²	14,4 ²	16,3 ²
Aruba	90	91	89	0,98	81 ^Y	80 ^Y	82 ^Y	1,02 ^Y	13,3	13,1	13,6	13,8	13,5	14,1
Bahamas	84	85	82	0,96	71	71	71	1,01	...	...	...	...	...	...
Barbados	77	77	76	0,99	97	98	96	0,98	13,3	12,7	13,9	15,0	13,9	16,0
Belice	78	80	76	0,95	68	67	68	1,02	...	...	...	...	...	...
Bermudas ⁴	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13,1 ^Y	12,5 ^Y	13,7 ^Y
Bolivia, Estado Plurinacional de ³	69	68	69	1,03	71 ²	71 ²	72 ²	1,01 ²	13,5	...	...	...	...	...
Brasil ³	...	...	...	...	...	...	...	...	14,1	13,9	14,4	13,8	13,5	14,1
Brasil ³	...	...	...	...	...	...	...	...	12,8	12,9	12,7	14,5	14,6	14,4
Chile ^{2,3}	60	61	59	0,96	60	60	59	0,99	11,1	10,8	11,4	12,6	12,3	12,9
Colombia ²	...	...	...	...	64	63	66	1,04	10,3	10,2	10,4	11,7 ^Y	11,5 ^Y	12,0 ^Y
Costa Rica ³	98	...	...	...	98	98	98	1,00	12,4	12,2	12,6	17,1	15,6	18,8
Cuba	80	83	78	0,94	...	...	...	...	12,3	11,7	13,0	...	...	...
Dominica ^{4,7}	84	83	84	1,01	90	90	90	1,01	...	...	...	13,3	13,1	13,5
Ecuador ³	...	...	...	...	60	59	60	1,02	10,8	11,0	10,7	12,2	12,1	12,4
El Salvador ³	...	...	...	...	67	70	64	0,92	...	...	...	12,1 ^Y	12,0 ^Y	12,2 ^Y
Granada ⁴	56	58	54	0,92	73	74	72	0,98	...	...	...	10,6	11,0	10,3
Guatemala ³	91	90	93	1,03	63	63	63	1,00	...	...	...	12,7	12,7	12,6
Guyana ³	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haití	...	...	...	...	70 ²	69 ²	72 ²	1,05 ²	...	...	...	...	...	...
Honduras ^{2,3}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Caimán ⁷	...	...	...	...	54 ^Y	57 ^Y	51 ^Y	0,90 ^Y	...	...	...	11,4 ^Y	10,9 ^Y	11,8 ^Y
Islas Turcos y Caicos	73	70	76	1,09	70 ^Y	66 ^Y	74 ^Y	1,12 ^Y	15,9	15,0	16,8	17,3 ^Y	15,5 ^Y	19,1 ^Y
Islas Vírgenes Británicas ⁴	...	...	...	...	75 ^Y	74 ^Y	76 ^Y	1,03 ^Y	...	...	...	...	...	...
Jamaica	89	89	89	1,01	...	...	...	...	11,8	11,9	11,7	13,6	13,7	13,5
México ³	...	...	...	...	48	41	56	1,37	...	...	...	15,1	13,8	16,9
Montserrat ⁴	39	40	38	0,95	71	70	72	1,02	...	...	...	...	...	...
Nicaragua ³	84	84	84	1,00	...	...	...	...	12,6	12,1	13,1	13,4 ²	12,7 ²	14,1 ²
Panamá ³	...	...	...	...	69 ^Y	68 ^Y	70 ^Y	1,04 ^Y	11,5	11,5	11,5	12,0 ^Y	12,0 ^Y	12,0 ^Y
Paraguay ³	79	79	79	1,00	81	81	82	1,01	...	...	...	14,0 ²	13,7 ²	14,3 ²
Paraguay ³	58	58	58	1,00	72	73	72	0,98	...	...	...	...	...	...
Perú ^{2,3}	...	...	...	...	60	54	65	1,20	...	...	...	12,3 ^Y	12,1 ^Y	12,5 ^Y
República Dominicana ³	...	...	...	...	62 ^Y	66 ^Y	58 ^Y	0,88 ^Y	...	...	...	12,0 ^Y	11,8 ^Y	12,2 ^Y
Saint Kitts y Nevis	76	76	75	0,99	75 ²	73 ²	77 ²	1,05 ²	...	...	...	13,4	12,9	14,0
San Vicente/Granadinas	...	...	...	...	88	88	88	1,00	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	67	66	67	1,02	72	73	72	0,99	11,3	11,1	11,5	11,2 ^Y	11,1 ^Y	11,4 ^Y
Suriname ³	...	...	...	...	...	...	...	...	13,9	13,0	14,7	15,7	14,9	16,4
Trinidad y Tobago ^{2,3}	60	60	60	1,01	69	69	69	1,01	...	...	...	12,7 ²	...	...
Uruguay ³	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Venezuela, R. B. de ^{2,3}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central														
Armenia ³	...	...	...	...	56	55	57	1,04	11,2	...	...	12,0	11,5	12,5
Azerbaiyán ^{3,4,8}	...	...	...	...	79	80	77	0,97	11,0	11,2	10,8	12,8	12,9	12,7
Georgia ³	69	68	69	1,02	86	88	85	0,97	11,6	11,6	11,6	12,7	12,6	12,8
Kazajistán	...	...	...	...	55	57	53	0,93	12,1	11,9	12,3	15,1	14,6	15,6
Kirguistán ³	58*	59*	58*	0,99*	59	60	58	0,97	11,5	11,3	11,6	12,5	12,1	12,9

Cuadro 4 (continuación)

País o territorio	Enseñanza obligatoria (Grupo de edad)	Gratuidad de la enseñanza garantizada por la ley ¹	Nuevos alumnos ingresados (en miles)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)							
			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en							
			1999	2007	1999				2007			
Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)					
Mongolia ³	7-15	Sí	70	56	109	109	109	1,00	125	124	126	1,02
Tayikistán ³	7-15	Sí	177	176	99	102	96	0,95	104	106	102	0,96
Turkmenistán ³	7-15	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán ³	7-17	Sí	677	505	102	...	...	...	93	95	92	0,97
Asia Meridional y Occidental												
Afganistán ³	7-15	Sí	...	811	...	...	...	...	98	116	80	0,69
Bangladesh ³	6-10	Sí	...	3 986 ²	...	...	...	...	112 ²	110 ²	115 ²	1,04 ²
Bhután ³	...	Sí	12	15	79	83	75	0,90	122	120	123	1,03
India ³	6-14	Sí	29 639	32 366 ²	120	129	111	0,86	130 ²	133 ²	126 ²	0,95 ²
Irán, República Islámica del ^{3,9}	6-10	Sí	1 563	1 400 ²	91	91	91	0,99	130 ²	112 ²	150 ²	1,35 ²
Maldivas	6-12	No	8	6	102	101	102	1,01	102	102	103	1,00
Nepal ³	5-10	Sí	879	904	132	150	113	0,76	126	125	127	1,01
Pakistán	5-9	No	...	4 551	...	...	...	...	118	127	109	0,86
Sri Lanka ²	5-14	No	...	329 ²	...	...	...	...	112 ²	112 ²	112 ²	1,00 ²
Asia Oriental y el Pacífico												
Australia	5-15	Sí	...	269 ^Y	...	...	...	...	106 ^Y	106 ^Y	105 ^Y	1,00 ^Y
Brunei Darussalam	...	Sí	8	7	107	107	106	0,99	98	98	98	1,00
Camboya ³	...	Sí	404	447	109	112	106	0,95	137	141	132	0,94
China ^{3,10}	6-14	Sí	...	17 339	...	...	...	...	93	93	92	0,99
Fiji	6-15	No	...	17	...	...	...	...	92	92	92	1,00
Filipinas ³	6-12	Sí	2 551	2 657	133	136	129	0,95	130	134	125	0,94
Indonesia ³	7-15	Sí	...	5 279	...	...	...	...	124	127	121	0,96
Islas Cook ⁴	5-15	...	0,6	0,3	131	...	...	...	69	68	70	1,04
Islas Marshall ^{2,4}	6-14	No	1	2	123	122	123	1,01	100	105	96	0,91
Islas Salomón	...	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón ⁵	6-15	Sí	1 222	1 187	101	102	101	1,00	98	98	99	1,00
Kiribati ⁴	6-15	No	3	3 ^Y	109	106	113	1,06	120 ^Y	119 ^Y	121 ^Y	1,02 ^Y
Macao (China)	5-14	...	6	4	88	88	89	1,02	96	98	94	0,96
Malasia	6-11	No	...	513 ²	...	...	...	...	96 ²	96 ²	96 ²	0,99 ²
Micronesia, Estados Federados de	6-14	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar ^{3,11}	5-9	Sí	1 226	1 204	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	6-16	No	...	0,2*	...	...	...	...	71	65	77	1,19
Niue ⁴	5-16	...	0,05	0,02 ^Y	105	79	137	1,73	81 ^Y	69 ^Y	93 ^Y	1,34 ^Y
Nueva Zelandia ⁵	5-16	Sí	...	58 ^Y	...	...	...	...	104 ^Y	105 ^Y	104 ^Y	1,00 ^Y
Palau ^{2,4}	6-17	Sí	0,4	...	118	120	115	0,96	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	No	...	53 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
R. D. P. Lao ³	6-14	Sí	180	192	114	121	108	0,89	131	135	126	0,94
R. P. D. de Corea	6-16	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Corea ^{2,5}	6-15	Sí	720	609	105	110	100	0,91	114	113	115	1,02
Samoa	5-12	No	5	5	105	106	104	0,98	96	96	95	0,99
Singapur	6-14	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	6-16	Sí	1 037	684	110	111	107	0,96	77	71	83	1,16
Timor-Leste ³	6-11	Sí	...	39	...	...	...	...	112	113	111	0,98
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	6-14	No	3	3 ²	104	107	100	0,94	116 ²	118 ²	114 ²	0,97 ²
Tuvalu ⁴	7-14	No	0,2	0,3 ²	89	94	83	0,89	112 ²	120 ²	104 ²	0,86 ²
Vanuatu	...	No	6	...	109	109	109	1,00	...	...	...	...
Viet Nam ^{3,11}	6-14	Sí	2 035	1 355 ²	106	110	103	0,93	...	...	...	...
Europa Central y Oriental												
Arabia Saudita	6-11	Sí	...	538*	...	...	...	...	99*	98*	99*	1,00*
Argelia ²	6-16	Sí	745	580	101	102	100	0,98	101	102	100	0,98
Bahrein	6-14	Sí	13	15 ²	105	103	107	1,04	125 ²	124 ²	126 ²	1,02 ²
Djibuti	6-15	No	6	13	29	33	25	0,74	63	65	60	0,92
Egipto ³	6-14	Sí	1 451	1 702	92	94	91	0,96	103	105	102	0,97
Emiratos Árabes Unidos ^{2,3}	6-11	Sí	47	61	93	95	92	0,97	107	108	106	0,99
Iraq	6-11	Sí	709	844 ^Y	102	109	95	0,88	108 ^Y	111 ^Y	105 ^Y	0,94 ^Y
Jamahiriya Árabe Libia ²	6-15	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordania ²	6-16	Sí	126	135	101	100	101	1,00	92	92	93	1,02
Kuwait	6-14	Sí	35	43	97	97	98	1,01	95	97	94	0,98
Líbano ³	6-15	Sí	71	67	93	97	90	0,92	89	90	87	0,97

TASA NETA DE INGRESO (TNI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (número probable de años de enseñanza formal, desde la primaria hasta la superior)						País o territorio
Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en						
1999				2007				1999			2007			
Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	Total	V	N	
81	81	81	0,99	79	80	78	0,97	8,7	7,8	9,6	13,0	12,2	13,9	Mongolia ³
93	95	90	0,95	98 ²	100 ²	95 ²	0,95 ²	9,7	10,6	8,9	11,0	12,0	10,0	Tayikistán ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán ³
...	...	...	...	77 ²	...	...	...	10,6	10,7	10,5	11,6	11,8	11,4	Uzbekistán ³
Asia Meridional y Occidental														
...	...	...	...	55	65	45	0,69	...	...	...	...	...	...	Afganistán ³
...	...	...	...	86 ²	86 ²	86 ²	1,00 ²	...	...	...	8,0	7,8	8,1	Bangladesh ³
20	21	19	0,91	43 ²	44 ²	42 ²	0,95 ²	7,4	8,1	6,6	10,3 ²	10,6 ²	10,0 ²	Bhután ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10,0 ²	10,6 ²	9,4 ²	India ³
44	45	43	0,97	94 ^Y	...	...	...	11,6	12,2	10,9	12,8 ^Y	12,8 ^Y	12,9 ^Y	Irán, República Islámica del ^{3,9}
87	86	87	1,01	76	...	...	...	12,0	11,9	12,0	12,3 ²	12,2 ²	12,3 ²	Maldivas
...	...	...	...	74	74	74	1,00	...	...	...	9,8	...	...	Nepal ³
...	...	...	...	92	99	85	0,86	...	...	...	7,1	7,9	6,3	Pakistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka ²
Asia Oriental y el Pacífico														
...	...	...	...	72 ^Y	69 ^Y	75 ^Y	1,08 ^Y	20,2	20,0	20,4	20,7	20,4	20,9	Australia
...	...	...	...	63	64	63	0,99	13,5	13,2	13,9	13,9	13,6	14,2	Brunei Darussalam
64	65	63	0,97	85	86	84	0,98	...	...	...	9,8	10,4	9,2	Camboya ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11,4	11,4	11,4	China ^{3,10}
...	...	...	...	70 ^Y	70 ^Y	70 ^Y	1,00 ^Y	...	...	...	13,0 ^Y	12,8 ^Y	13,2 ^Y	Fiji
46	47	45	0,95	45 ²	42 ²	47 ²	1,12 ²	11,6	11,4	11,9	11,8 ²	11,5 ²	12,1 ²	Filipinas ³
...	...	...	...	40	38	41	1,09	...	...	...	12,3	12,5	12,2	Indonesia ³
...	...	...	...	51 ^Y	49 ^Y	53 ^Y	1,08 ^Y	10,6	10,5	10,6	9,4	9,3	9,5	Islas Cook ⁴
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall ^{2,4}
...	...	...	...	...	...	...	...	7,3	7,7	6,8	8,5 ^Y	8,8 ^Y	8,2 ^Y	Islas Salomón
...	...	...	...	...	...	...	...	14,4	14,6	14,3	15,0	15,1	14,8	Japón ⁵
...	...	...	...	...	...	...	...	11,7	11,2	12,2	12,3 ^Y	11,9 ^Y	12,7 ^Y	Kiribati ⁴
63	61	65	1,07	81	82	79	0,97	12,1	12,4	11,9	15,0	15,6	14,6	Macao (China)
...	...	...	...	...	...	...	...	11,8	11,7	11,9	12,7 ^Y	12,4 ^Y	13,1 ^Y	Malasia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Micronesia, Estados Federados de
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Myanmar ^{3,11}
...	...	...	...	51	50	52	1,05	...	...	...	8,5 ²	8,2 ²	8,8 ²	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	11,9	11,5	12,4	12,3 ^Y	12,3 ^Y	12,3 ^Y	Niue ⁴
...	...	...	...	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	1,00 ^Y	17,3	16,7	17,9	19,9	19,1	20,6	Nueva Zelandia ⁵
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palau ^{2,4}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papua Nueva Guinea
52	53	51	0,96	74	73	74	1,00	8,2	9,2	7,2	9,4	10,2	8,5	R. D. P. Lao ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. P. D. de Corea
96	100	91	0,91	98	...	...	...	15,3	16,3	14,2	16,9	18,0	15,7	República de Corea ^{2,5}
77	77	77	1,00	...	...	...	...	12,3	12,1	12,5	...	...	...	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapur
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13,7	13,2	14,2	Tailandia
...	...	...	...	39	39	40	1,02	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
48	50	47	0,94	...	...	...	...	13,2	13,0	13,5	...	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu ⁴
...	...	...	...	...	...	...	...	9,2	...	...	...	...	...	Vanuatu
79	...	...	...	...	...	...	...	10,2	10,7	9,7	...	...	...	Viet Nam ^{3,11}
Europa Central y Oriental														
...	...	...	...	60*	58*	62*	1,06*	...	...	...	13,2 ^Y	13,3 ^Y	13,0 ^Y	Arabia Saudita
77	79	76	0,97	87	88	85	0,97	...	...	...	12,8 ^Y	12,7 ^Y	12,9 ^Y	Argelia ²
89	86	91	1,06	99 ²	99 ²	100 ²	1,01 ²	13,3	12,7	13,9	15,1 ²	14,5 ²	16,0 ²	Bahrein
21	24	18	0,75	41	44	39	0,91	3,1	3,6	2,6	4,7	5,3	4,1	Djibuti
...	...	...	...	...	...	...	...	12,7	...	...	...	...	...	Egipto ³
49	49	49	1,00	42	43	41	0,97	10,8	10,4	11,5	...	...	...	Emiratos Árabes Unidos ^{2,3}
79	83	74	0,90	83 ^Y	86 ^Y	79 ^Y	0,92 ^Y	8,2	9,4	7,0	9,7 ^Y	11,1 ^Y	8,3 ^Y	Iraq
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya Árabe Libia ²
67	67	68	1,02	...	...	...	...	...	...	...	13,1	12,9	13,3	Jordania ²
62	63	61	0,97	56	57	55	0,95	13,6	13,0	14,3	12,5 ²	11,9 ²	13,2 ²	Kuwait
69	70	67	0,95	62	64	60	0,95	12,1	12,0	12,2	13,3	12,8	13,7	Libano ³

Cuadro 4 (continuación)

País o territorio	Enseñanza obligatoria (Grupo de edad)	Gratuidad de la enseñanza garantizada por la ley ¹	Nuevos alumnos ingresados (en miles)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)								
			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en								
			1999	2007	1999				2007				
			Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)			
Marruecos	6-15	Sí	731	680	112	115	108	0,94	114	116	112	0,97	
Mauritania ³	6-16	Sí	...	97	...	...	...	...	117	115	120	1,05
Omán	...	Sí	52	45	87	87	87	1,00	78	77	78	1,01	
Qatar ³	6-17	Sí	11	14	108	109	107	0,98	115	115	116	1,01	
República Árabe Siria	6-14	Sí	466	565	106	109	103	0,94	121	123	119	0,97	
Sudán ³	6-13	Sí	...	835	...	...	...	...	80	86	74	0,86
Territorios Autónomos Palestinos	6-15	...	95	100	103	103	104	1,01	79	80	79	0,99	
Túnez	6-16	Sí	204	160	100	100	100	1,00	101	100	101	1,01	
Yemen ³	6-14	Sí	440	720 ^Y	76	88	63	0,71	112 ^Y	122 ^Y	102 ^Y	0,83 ^Y	
Europa Central y Oriental													
Albania ³	6-13	Sí	67	...	96	97	95	0,98	...	...	...	...
Belarrús ³	6-14	Sí	173	91	131	132	131	0,99	102	103	101	0,99	
Bosnia y Herzegovina ³	...	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria ^{2,3}	7-16	Sí	93	69	101	102	100	0,98	109	109	110	1,01	
Croacia	7-15	Sí	50	44	94	95	93	0,98	95	95	95	0,99	
Eslovaquia ²	6-16	Sí	75	54	102	102	101	0,99	102	103	102	1,00	
Eslovenia ²	6-15	Sí	21	18	98	98	97	0,99	100	100	100	1,00	
Estonia	7-15	Sí	18	12	100	101	100	0,99	99	99	98	0,99	
Federación de Rusia ³	6-15	Sí	1 866	1 244	96	...	...	...	97	...	...	...
Hungría	7-16	Sí	127	95	102	104	101	0,97	97	97	96	0,99	
la ex R. Y. de Macedonia ^{2,3}	6-15	Sí	32	24	102	102	102	1,00	96	95	96	1,01	
Letonia ³	7-15	Sí	32	18 ^Z	98	99	98	1,00	95 ^Z	95 ^Z	95 ^Z	1,00 ^Z	
Lituania ²	7-16	Sí	54	34	104	105	104	0,99	99	99	98	0,99	
Montenegro	7-14	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Polonia ^{2,5}	7-15	Sí	535	373	101	101	100	0,99	97	...	...	...
República Checa	6-15	Sí	124	92	100	101	99	0,98	109	110	108	0,98	
República de Moldova ^{3,4,12}	7-15	Sí	62	38	105	105	104	1,00	96	96	96	0,99	
Rumania ³	7-14	Sí	269	219	94	95	94	0,99	98	98	98	1,00	
Serbia	7-14	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turquía ³	6-14	Sí	...	1 335	...	...	...	...	97	98	95	0,96
Ucrania ³	6-17	Sí	623	390	97	98*	97*	0,99*	100	101*	100*	0,99*	

	Enseñanza obligatoria (Grupo de edad)	Gratuidad de la enseñanza garantizada por la ley ¹	Suma		Media ponderada							
			1999	2007	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)
Mundo	130 242	137 069	104	109	100	0,92	113	115	110	0,96
Países desarrollados	12 380	11 581	102	103	101	0,98	102	101	103	1,02
Países en desarrollo	113 422	122 401	105	110	100	0,91	114	117	111	0,95
Países en transición	4 440	3 086	99	100	99	0,99	99	100	98	0,98
África Subsahariana	16 488	25 042	90	96	84	0,87	115	120	110	0,92
América del N./Europa Occ.	9 328	9 010	103	104	101	0,97	103	102	105	1,02
América Latina y el Caribe	13 176	13 384	119	122	116	0,95	124	126	121	0,96
América Latina	12 612	12 800	118	121	115	0,95	122	125	120	0,96
Caribe	565	584	156	153	159	1,04	157	158	156	0,99
Asia Central	1 785	1 379	101	100	101	1,01	102	103	100	0,98
Asia Oriental y el Pacífico	37 055	32 356	103	103	102	0,99	101	102	101	0,99
Asia Oriental	36 522	31 949	103	103	102	0,99	102	102	101	0,99
Pacífico	533	408	102	104	101	0,97	76	77	75	0,97
Asia Meridional y Occidental	40 478	44 207	114	122	104	0,85	125	129	121	0,94
Estados Árabes	6 297	7 366	90	93	87	0,93	102	104	99	0,94
Europa Central y Oriental	5 635	4 325	97	99	96	0,97	98	99	97	0,98

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU, 2009).

1. Tomasevski (2006).

2. Los datos sobre la educación obligatoria proceden de los informes elaborados en el marco de la aplicación de los tratados de las Naciones Unidas relativos a los derechos humanos.

3. Se siguen percibiendo derechos de matrícula en la enseñanza primaria, a pesar de que la ley garantiza la gratuidad de la educación (Banco Mundial, 2002, 2006; Bentaouet-Kattan, 2005; y Tomasevsky, 2006).

4. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

5. No se perciben derechos de matrícula, pero se ha señalado la existencia de algunos costos directos (Banco Mundial 2002; Bentaouet-Kattan, 2005; y Tomasevsky, 2006).

6. Los datos abarcan también los departamentos y territorios franceses de ultramar.

7. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

8. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Nagorno-Karabakh.

	TASA NETA DE INGRESO (TNI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (número probable de años de enseñanza formal, desde la primaria hasta la superior)						País o territorio
	Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en						
	1999				2007				1999			2007			
	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	Total	V	N	
	51	53	48	0,92	85	87	84	0,96	8,0	8,9	7,0	10,5	11,1	9,8	Marruecos
	...	...	...	...	38	38	38	1,02	7,0	...	...	8,2	...	...	Mauritania ³
	70	70	71	1,01	53	53	54	1,02	...	...	...	11,5	11,5	11,5	Omán
	...	...	...	...	66	65	67	1,03	12,5	11,7	13,6	13,6	13,3	14,3	Qatar ³
	60	60	59	0,98	58	58	58	1,00	...	...	...	...	...	...	República Árabe Siria
	...	...	...	...	...	...	...	...	4,6	...	...	...	...	...	Sudán ³
	...	...	...	...	57	58	57	0,98	12,0	12,0	12,1	13,2	12,7	13,7	Territorios Autónomos Palestinos
	...	...	...	...	90	90	90	1,00	12,8	12,9	12,7	14,0	...	...	Túnez
	25	30	20	0,68	...	...	...	...	7,6	10,2	4,8	8,7 ^y	10,6 ^y	6,6 ^y	Yemen ³
Europa Central y Oriental															
	...	...	...	...	...	...	...	...	10,5	10,5	10,6	...	...	...	Albania ³
	76	77	76	0,99	85	85	84	0,99	13,7	13,4	13,9	14,6	14,2	15,1	Belarrús ³
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12,5	...	...	Bosnia y Herzegovina ³
	...	...	...	...	...	...	...	...	13,0	12,6	13,4	13,7	13,6	13,8	Bulgaria ^{2,3}
	68	69	66	0,97	...	...	...	...	12,0	11,9	12,2	13,7	13,3	14,0	Croacia
	...	...	...	...	...	...	...	...	13,2	13,0	13,3	14,9	14,3	15,4	Eslovaquia ²
	...	...	...	...	...	...	...	...	14,7	14,2	15,1	16,8	16,1	17,6	Eslovenia ²
	...	...	...	...	81	83	78	0,95	14,4	13,9	14,9	15,8	14,8	16,8	Estonia
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13,7	13,2	14,3	Federación de Rusia ³
	...	...	...	...	65 ^y	67 ^y	63 ^y	0,94 ^y	13,9	13,7	14,2	15,1	14,6	15,7	Hungría
	...	...	...	...	...	...	...	...	11,9	11,9	11,9	12,4	12,3	12,5	la ex R. Y. de Macedonia ^{2,3}
	...	...	...	...	...	...	...	...	13,7	13,0	14,4	15,5 ^z	14,5 ^z	16,6 ^z	Letonia ³
	...	...	...	...	...	...	...	...	13,9	13,5	14,4	15,7	14,9	16,6	Lituania ²
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montenegro
	...	...	...	...	...	...	...	...	14,6	14,2	14,9	15,2	14,7	15,8	Polonia ^{2,5}
	...	...	...	...	...	...	...	...	13,3	13,2	13,4	15,2	14,8	15,5	República Checa
	...	...	...	...	76	77	75	0,98	11,4	11,2	11,6	12,1	11,7	12,6	República de Moldova ^{3,4,12}
	...	...	...	...	...	...	...	...	11,9	11,7	12,0	14,3	13,9	14,8	Rumania ³
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbia
	...	...	...	...	74 ^y	75 ^y	73 ^y	0,97 ^y	...	...	...	11,6	12,4	10,8	Turquía ³
	69	...	...	...	78	78*	78*	0,99*	12,8	12,6	13,0	14,6	14,2*	14,9*	Ucrania ³
Mediana															
	...	...	...	...	69	68	70	1,04	9,7	10,1	9,2	11,0	11,2	10,7	Mundo
	...	...	...	...	...	...	...	...	15,5	15,1	15,8	15,8	15,4	16,3	Países desarrollados
	...	...	...	...	64	63	64	1,02	9,0	9,5	8,4	10,4	10,8	10,1	Países en desarrollo
	...	...	...	...	77	...	...	...	11,7	11,6	11,8	13,2	12,9	13,4	Países en transición
	27	29	26	0,89	51	51	52	1,01	6,6	7,2	5,9	8,6	9,3	7,9	África Subsahariana
	...	...	...	...	...	...	...	...	15,8	15,4	16,2	16,0	15,5	16,5	América del N./Europa Occ.
	77	72	82	1,14	71	70	72	1,02	12,5	12,4	12,6	13,4	13,2	13,6	América Latina y el Caribe
	69	68	69	1,03	71	71	72	1,02	12,5	12,4	12,6	13,5	13,3	13,7	América Latina
	...	...	...	...	70	70	71	1,02	10,7	10,8	10,7	10,9	10,8	10,9	Caribe
	...	...	...	...	78	...	...	...	10,8	10,9	10,7	12,2	12,2	12,1	Asia Central
	...	...	...	...	...	...	...	...	10,5	10,7	10,3	11,8	11,8	11,8	Asia Oriental y el Pacífico
	...	...	...	...	68	69	68	1,00	10,4	10,6	10,2	11,8	11,8	11,8	Asia Oriental
	...	...	...	...	...	...	...	...	14,8	14,8	14,9	14,4	14,3	14,4	Pacífico
	...	...	...	...	76	...	...	...	7,9	8,8	6,9	9,6	10,0	9,0	Asia Meridional y Occidental
	65	65	64	0,99	60	58	60	1,04	9,8	10,5	9,0	10,8	11,3	10,3	Estados Árabes
	...	...	...	...	...	...	...	...	12,0	12,1	12,0	13,4	13,3	13,4	Europa Central y Oriental
Media ponderada															
	...	...	...	...	...	...	...	...	9,7	10,1	9,2	11,0	11,2	10,7	Mundo
	...	...	...	...	...	...	...	...	15,5	15,1	15,8	15,8	15,4	16,3	Países desarrollados
	...	...	...	...	64	63	64	1,02	9,0	9,5	8,4	10,4	10,8	10,1	Países en desarrollo
	...	...	...	...	77	...	...	...	11,7	11,6	11,8	13,2	12,9	13,4	Países en transición
	27	29	26	0,89	51	51	52	1,01	6,6	7,2	5,9	8,6	9,3	7,9	África Subsahariana
	...	...	...	...	...	...	...	...	15,8	15,4	16,2	16,0	15,5	16,5	América del N./Europa Occ.
	77	72	82	1,14	71	70	72	1,02	12,5	12,4	12,6	13,4	13,2	13,6	América Latina y el Caribe
	69	68	69	1,03	71	71	72	1,02	12,5	12,4	12,6	13,5	13,3	13,7	América Latina
	...	...	...	...	70	70	71	1,02	10,7	10,8	10,7	10,9	10,8	10,9	Caribe
	...	...	...	...	78	...	...	...	10,8	10,9	10,7	12,2	12,2	12,1	Asia Central
	...	...	...	...	...	...	...	...	10,5	10,7	10,3	11,8	11,8	11,8	Asia Oriental y el Pacífico
	...	...	...	...	68	69	68	1,00	10,4	10,6	10,2	11,8	11,8	11,8	Asia Oriental
	...	...	...	...	...	...	...	...	14,8	14,8	14,9	14,4	14,3	14,4	Pacífico
	...	...	...	...	76	...	...	...	7,9	8,8	6,9	9,6	10,0	9,0	Asia Meridional y Occidental
	65	65	64	0,99	60	58	60	1,04	9,8	10,5	9,0	10,8	11,3	10,3	Estados Árabes
	...	...	...	...	...	...	...	...	12,0	12,1	12,0	13,4	13,3	13,4	Europa Central y Oriental

9. El aparente aumento del índice de paridad entre los sexos (IPS) se debe a que en las estadísticas de escolarización de los últimos años se han incluido los programas de alfabetización, en los que el 80% de los educandos son mujeres.

10. Los niños pueden ingresar en la escuela primaria a los seis o siete años, según los casos.

11. No se han calculado las tasas de escolarización debido a incoherencias en los datos de población.

12. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Transnistria.

Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2008.

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2006.

(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2005.

(*) Estimación nacional.

Cuadro 5
Participación en la enseñanza primaria

País o territorio	Grupo de edad 2007	Población en edad escolar ¹ (en miles) 2006	ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA				Niños escolarizados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)					
			Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en					
			1999		2007		1999		2007		1999			
			Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N	Total	V	N	IPS (N/V)				
África Subsahariana														
1	Angola	6-9	1 968	...	...	...	...	9	...	...	...	...	...
2	Benin	6-11	1 452	872	39	1 357 ^Z	44 ^Z	7	13 ^Z	74	89	59	0,67	
3	Botswana	6-12	303	322	50	327 ^Y	49 ^Y	5	...	104	104	104	1,00	
4	Burkina Faso	7-12	2 391	816	40	1 742	46	11	13	43	51	36	0,70	
5	Burundi	7-12	1 303	702	44	1 491	48	0,8	1	60	67	54	0,80	
6	Cabo Verde	6-11	78	92	49	79	48	-	0,4	119	122	116	0,96	
7	Camerún	6-11	2 846	2 134	45	3 120	46	28	22	84	92	75	0,82	
8	Chad	6-11	1 790	840	37	1 324	41	25	34 ^Z	63	79	46	0,58	
9	Comoras	6-11	132	83	45	107 ^Y	46 ^Y	12	10 ^Y	76	82	69	0,85	
10	Congo	6-11	587	276	49	622	48	10	35	56	58	55	0,95	
11	Côte d'Ivoire	6-11	3 022	1 911	43	2 180	44	12	12	69	79	59	0,74	
12	Eritrea	7-11	604	262	45	332	45	11	9	52	57	47	0,82	
13	Etiopía	7-12	13 415	5 168	38	12 175	47	...	...	48	59	36	0,61
14	Gabón	6-11	183	265	50	...	...	17	...	148	148	148	1,00
15	Gambia	7-12	253	170	46	217	51	14	18	87	94	81	0,86	
16	Ghana	6-11	3 446	2 377	47	3 616	49	13	17	75	78	72	0,92	
17	Guinea	7-12	1 451	727	38	1 318	45	15	27	57	70	45	0,64	
18	Guinea Bissau	7-12	274	145	40	...	...	19	...	70	84	56	0,67
19	Guinea Ecuatorial	7-11	65	75	44	81	49	33	30 ^Y	142	159	125	0,79	
20	Kenya	6-11	5 937	4 782	49	6 688	49	...	10	93	94	91	0,97	
21	Lesotho	6-12	373	365	52	425 ^Z	50 ^Z	...	0,4 ^Z	102	98	106	1,08	
22	Liberia	6-11	614	396	42	539	47	38	30	85	98	73	0,74	
23	Madagascar	6-10	2 714	2 012	49	3 837	49	22	19	93	95	92	0,97	
24	Malawi	6-11	2 526	2 582	49	2 943	50	...	1 ^Z	137	140	134	0,96	
25	Malí	7-12	2 065	959	41	1 717	44	22	38	59	70	49	0,70	
26	Mauricio	5-10	118	133	49	119	49	24	26	105	105	106	1,00	
27	Mozambique	6-12	4 111	2 302	43	4 564	46	...	2	70	80	59	0,74	
28	Namibia	7-13	375	383	50	410	50	4	4	107	107	108	1,01	
29	Níger	7-12	2 316	530	39	1 235	41	4	4	31	37	25	0,68	
30	Nigeria ³	6-11	24 111	17 907	44	22 862 ^Z	45 ^Z	4	5 ^Z	88	98	78	0,79	
31	República Centroafricana	6-11	700	...	...	522	42	...	13	...	...	...	...
32	R. D. del Congo	6-11	10 383	4 022	47	8 840	45	19	11	48	51	46	0,90	
33	República Unida de Tanzania	7-13	7 436	4 190	50	8 624	50	0,2	1	67	67	67	1,00	
34	Rwanda	7-12	1 459	1 289	50	2 150	51	...	2	92	93	91	0,98	
35	Santo Tomé y Príncipe	7-12	25	24	49	33	49	-	-	108	109	106	0,97	
36	Senegal	7-12	1 882	1 034	46	1 572	50	12	12	64	69	59	0,86	
37	Seychelles ⁴	6-11	7*	10	49	9	49	5	6	116*	117*	116*	0,99*	
38	Sierra Leona	6-11	899	...	...	1 322	48	...	3	...	...	...	...
39	Somalia	6-12	1 581	148	35	...	...	...	...	12	16	9	0,54
40	Sudáfrica	7-13	7 134	7 935	49	7 312	49	2	2	116	117	114	0,97	
41	Swazilandia	6-12	205	213	49	233	48	-	.Y	100	102	97	0,95	
42	Togo	6-11	1 052	954	43	1 022	46	36	42	112	127	96	0,75	
43	Uganda	6-12	6 489	6 288	47	7 538	50	...	10	125	130	119	0,92	
44	Zambia	7-13	2 346	1 556	48	2 790	49	...	3	80	84	77	0,92	
45	Zimbabwe	6-12	2 396	2 460	49	2 446 ^Z	50 ^Z	88	...	100	101	98	0,97	
América del Norte y Europa Occidental														
46	Alemania	6-9	3 177	3 767	49	3 311	49	2	3	106	106	105	0,99	
47	Andorra ⁴	6-11	5*	...	...	4	47	...	2	...	...	...	...
48	Austria	6-9	344	389	48	347	48	4	5	103	103	102	0,99	
49	Bélgica	6-11	713	763	49	732	49	55	54	105	105	105	0,99	
50	Canadá	6-11	2 295	2 429	49	2 305 ^Z	49 ^Z	6	6 ^Z	99	99	99	1,00	
51	Chipre ⁴	6-11	56*	64	48	58	49	4	6	97	98	97	1,00	
52	Dinamarca	7-12	420	372	49	416	49	11	12	101	102	101	1,00	
53	España	6-11	2 418	2 580	48	2 556	48	33	33	106	106	105	0,99	
54	Estados Unidos	6-11	24 730	24 938	49	24 492	49	12	10	101	100	102	1,03	
55	Finlandia	7-12	374	383	49	365	49	1	1	99	99	99	1,00	
56	Francia ⁵	6-10	3 723	3 944	49	4 106	48	15	15	107	107	106	0,99	
57	Grecia	6-11	631	646	48	639	49	7	7	94	94	95	1,00	
58	Irlanda	4-11	456	457	49	476	49	0,9	0,9	104	104	103	0,99	

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)

NIÑOS SIN ESCOLARIZAR²

	Año escolar finalizado en 2007				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en			
	Total	V	N	IPS (N/V)	1999				2007				1999		2007	
					Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N
África Subsahariana																
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	
96 ^Z	105 ^Z	87 ^Z	0,83 ^Z	50*	59*	40*	0,68*	80 ^Z	87 ^Z	73 ^Z	0,84 ^Z	586*	59*	244 ^Z	71 ^Z	2
107 ^Y	107 ^Y	106 ^Y	0,99 ^Y	80	79	82	1,04	84 ^Y	83 ^Y	85 ^Y	1,03 ^Y	55	44	49 ^Y	45 ^Y	3
71	76	66	0,87	35	41	28	0,70	58	62	54	0,86	1 231	54	1 002	54	4
114	119	110	0,93	...	...	...	...	81	82	80	0,98	...	...	244	53	5
101	105	98	0,94	99	99	98	0,98	85	85	84	0,98	0,8	90	12	52	6
110	118	101	0,86	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7
74	87	61	0,70	51	63	39	0,62	...	...	...	...	654	62	...	...	8
85 ^Y	91 ^Y	80 ^Y	0,88 ^Y	49	54	45	0,85	...	...	...	...	53	54	...	...	9
106	110	102	0,93	...	...	...	...	54	56	52	0,92	...	...	244	52	10
72	81	64	0,79	52	60	45	0,75	...	...	...	...	1 290	58	...	...	11
55	60	50	0,83	33	36	31	0,86	41	44	38	0,88	335	52	349	52	12
91	97	85	0,88	34	41	28	0,69	71	74	68	0,92	7 069	55	3 721	55	13
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14
83	80	86	1,07	72	76	67	0,89	67	64	69	1,09	53	58	80	45	15
104	104	103	0,99	57	58	55	0,96	73	73	73	1,01	1 349	50	930	48	16
91	98	84	0,85	45	52	36	0,69	74	79	69	0,87	698	56	362	60	17
...	...	...	...	45	53	37	0,71	...	...	...	...	114	57	...	...	18
124	128	121	0,95	89	...	...	...	67	68	66	0,97	...	...	20	52	19
113	113	112	0,99	63	63	64	1,01	86	86	86	1,00	1 859	49	769	50	20
114 ^Z	115 ^Z	114 ^Z	1,00 ^Z	57	54	61	1,12	72 ^Z	71 ^Z	74 ^Z	1,04 ^Z	152	46	101 ^Z	47 ^Z	21
83	88	79	0,89	42	47	36	0,77	31	32	30	0,93	268	55	447	51	22
141	144	139	0,97	63	63	63	1,01	98	98	99	1,01	796	50	20	16	23
116	114	119	1,04	98	99	97	0,98	87	84	90	1,07	20	...	314	37	24
83	92	74	0,80	46	55	38	0,70	63	70	56	0,80	862	58	763	59	25
101	101	101	1,00	91	90	91	1,01	95	95	96	1,01	12	47	5	42	26
111	119	103	0,87	52	58	46	0,79	76 ^Z	79 ^Z	73 ^Z	0,93 ^Z	1 574	56	954 ^Z	56 ^Z	27
109	110	109	0,99	81	78	83	1,07	87	84	89	1,06	65	42	45	38	28
53	61	46	0,75	26	31	21	0,68	45	51	38	0,75	1 255	52	1 262	55	29
97 ^Z	104 ^Z	89 ^Z	0,85 ^Z	58	64	52	0,82	64 ^Z	68 ^Z	60 ^Z	0,88 ^Z	8 218	57	8 221 ^Z	55 ^Z	30
74	86	61	0,71	...	...	...	...	56	65	48	0,74	...	...	310	60	31
85	94	76	0,81	33	34	32	0,95	...	...	...	...	5 570	51	...	...	32
112	112	113	1,00	50	49	50	1,04	98 ^Z	98 ^Z	97 ^Z	0,99 ^Z	3 148	49	143 ^Z	65 ^Z	33
147	146	149	1,02	...	...	...	...	94	92	95	1,03	...	...	88	40	34
130	131	129	0,98	86	86	85	0,99	97	98	97	0,99	2,7	50	0,1	...	35
84	84	84	1,00	54	57	50	0,88	72	72	72	1,00	740	54	506	50	36
125*	126*	125*	0,99*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	37
147	155	139	0,90	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	38
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
103	104	101	0,97	94	93	94	1,01	86	86	86	1,00	97	2	642	44	40
113	118	109	0,93	74	73	75	1,02	87	86	88	1,02	54	48	26	47	41
97	104	90	0,86	79	89	70	0,79	77	82	72	0,88	148	81	222	63	42
116	116	117	1,01	...	...	...	...	95	93	96	1,03	...	...	341	36	43
119	121	117	0,97	68	69	67	0,96	94	94	94	1,01	616	52	108	44	44
101 ^Z	102 ^Z	101 ^Z	0,99 ^Z	83	83	83	1,01	88 ^Z	87 ^Z	88 ^Z	1,01 ^Z	406	49	281 ^Z	47 ^Z	45
América del Norte y Europa Occidental																
104	104	104	1,00	100	...	...	...	98	98	98	1,00	3	...	7	...	46
88	89	87	0,98	...	...	...	...	81	81	80	0,99	...	...	0,9	49	47
101	101	100	0,99	97	97	98	1,01	97 ^Z	97 ^Z	98 ^Z	1,01 ^Z	10	38	9 ^Z	38 ^Z	48
103	103	103	1,00	99	99	99	1,00	98	98	98	1,01	6	43	12	42	49
99 ^Z	99 ^Z	99 ^Z	0,99 ^Z	99	99	99	1,00	...	...	...	...	30	42	...	...	50
102	103	102	0,99	95	95	95	1,00	99	99	99	1,00	1,3	49	0,4	56	51
99	99	99	1,00	97	97	97	1,00	96	95	96	1,01	8	42	17	39	52
106	106	105	0,99	100	100	100	1,00	100	100	100	1,00	6	69	5,5	80	53
99	99	99	1,00	94	94	94	1,00	92	92	93	1,01	1 215	49	1 564	43	54
98	98	97	1,00	99	99	98	1,00	96	96	96	1,00	5	57	13	46	55
110	111	110	0,99	99	99	99	1,00	99	98	99	1,00	9	34	29	32	56
101	101	101	1,00	92	92	93	1,01	100	100	100	1,00	31	44	1,4	49	57
104	105	104	1,00	94	93	94	1,01	96	96	96	1,01	28	45	18	43	58

Cuadro 5 (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar ¹ (en miles)	ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA				Niños escolarizados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)				
			Año escolar finalizado en 1999		Año escolar finalizado en 2007		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en 1999				
			Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N	1999	2007	Total	V	N	IPS (N/V)	
59	Islandia	6-12	31	30	48	30	49	1	2	99	100	98	0,98
60	Israel	6-11	746	722	49	826	49	...	.	112	112	111	0,99
61	Italia	6-10	2 695	2 876	48	2 820	48	7	7	103	103	102	0,99
62	Luxemburgo	6-11	35	31	49	36	49	7	8	101	100	102	1,02
63	Malta	5-10	28	35	49	30 ^Y	48 ^Y	36	38 ^Y	107	106	107	1,01
64	Mónaco ⁶	6-10	...	2	50	2	47	31	25	...	...	...	...
65	Noruega	6-12	436	412	49	431	49	1	2	101	101	101	1,00
66	Países Bajos	6-11	1 200	1 268	48	1 281	48	68	...	108	109	107	0,98
67	Portugal	6-11	655	815	48	754	47	9	11	123	126	121	0,96
68	Reino Unido	5-10	4 243	4 661	49	4 409	49	5	5	101	101	101	1,00
69	San Marino ⁶	6-10	...	...	...	2	48	...	.	...	...	...	...
70	Suecia	7-12	636	763	49	601	49	3	8	110	108	111	1,03
71	Suiza	7-12	525	530	49	511	49	3	4	102	102	102	1,00
América Latina y el Caribe													
72	Anguila ⁶	5-11	...	2	50	2	49	5	8	...	...	...	...
73	Antigua y Barbuda ⁴	5-11	11*	...	...	12	49	...	50	...	...	...	...
74	Antillas Neerlandesas	6-11	17	25	48	...	...	74	...	131	135	127	0,95
75	Argentina	6-11	4 092	4 664	49	4 686 ^Z	49 ^Z	20	22 ^Z	113	113	112	0,99
76	Aruba	6-11	9	9	49	10	49	83	78	114	114	114	0,99
77	Bahamas	5-10	36	34	49	37	49	...	29	95	96	94	0,98
78	Barbados	5-10	21	25	49	23	49	...	10	98	99	98	0,98
79	Belice	5-10	42	44	48	52	49	...	95	118	120	116	0,97
80	Bermudas ⁴	5-10	...	...	...	5 ^Z	46 ^Z	...	35 ^Z	...	...	...	...
81	Bolivia, Estado Plurinacional de	6-11	1 397	1 445	49	1 512	49	...	8	113	114	112	0,98
82	Brasil ⁷	7-10	13 885	20 939	48	17 996	47	8	11	154	159	150	0,94
83	Chile	6-11	1 589	1 805	48	1 679	48	45	55	101	102	99	0,97
84	Colombia	6-10	4 554	5 162	49	5 299	49	20	19	114	114	114	1,00
85	Costa Rica	6-11	487	552	48	536	48	7	8	108	109	107	0,98
86	Cuba	6-11	870	1 074	48	883	48	.	.	111	113	109	0,97
87	Dominica ^{4,6}	5-11	...	12	48	9	48	24	32	104	107	102	0,95
88	Ecuador	6-11	1 721	1 899	49	2 039	49	21	28	114	114	114	1,00
89	El Salvador	7-12	912	940	48	1 075	49	11	10	112	114	109	0,96
90	Granada ⁴	5-11	17	...	...	14	49	...	77	...	...	...	...
91	Guatemala	7-12	2 159	1 824	46	2 449	48	15	11	101	108	94	0,87
92	Guyana	6-11	97	107	49	109	49	1	2	121	122	120	0,98
93	Haití	6-11	1 397	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	6-11	1 096	...	...	1 308	49	...	7 ^Z	...	...	...	...
95	Islas Caimán ⁶	5-10	...	3	47	4	48	36	35	...	...	...	...
96	Islas Turcos y Caicos	6-11	...	2	49	2 ^Y	51 ^Y	18	30 ^Y	...	...	...	...
97	Islas Vírgenes Británicas ⁴	5-11	3	3	49	3	49	13	28	112	113	110	0,97
98	Jamaica	6-11	339	316	49	310	49	4	8	92	93	92	1,00
99	México	6-11	12 847	14 698	49	14 631	49	7	8	111	112	109	0,98
100	Montserrat ⁴	5-11	0,5*	0,4	44	0,5	49	38	31	...	...	...	...
101	Nicaragua	6-11	823	830	49	953	48	16	15	100	100	101	1,01
102	Panamá	6-11	396	393	48	446	48	10	11	108	110	106	0,97
103	Paraguay	6-11	848	951	48	934 ^Y	48 ^Y	15	17 ^Y	119	121	116	0,96
104	Perú	6-11	3 411	4 350	49	3 994	49	13	19	122	123	121	0,99
105	República Dominicana	6-11	1 268	1 315	49	1 355	48	14	19	113	114	111	0,98
106	Saint Kitts y Nevis	5-11	7	...	...	6	49	...	22	...	...	...	...
107	San Vicente/Granadinas	5-11	16	...	...	16	48	...	4	...	...	...	...
108	Santa Lucía	5-11	20	26	49	22	49	2	3	109	110	108	0,98
109	Suriname	6-11	55	...	...	65	48	...	46	...	...	...	...
110	Trinidad y Tobago	5-11	130	172	49	130	49	72	73	96	96	95	1,00
111	Uruguay	6-11	315	366	49	359	48	...	14	111	112	111	0,99
112	Venezuela, R. B. de	6-11	3 320	3 261	49	3 521	48	15	15	100	101	99	0,98
Asia Central													
113	Armenia	7-9	116	255	...	128	47	...	2	100	...	...	...
114	Azerbaiyán ^{4,8}	6-9	443*	707	49	513	47	-	0,3	98*	98*	98*	1,00*
115	Georgia	6-11	325	302	49	322	47	0,5	6	98	98	98	1,00
116	Kazajstán	7-10	900	1 249	49	956	49	0,5	0,8	97	97	98	1,01
117	Kirguistán	7-10	428	470	49	408	49	0,2	1	98	98	97	0,99

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)					TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR ²					
Año escolar finalizado en 2007					Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en					
2007					1999				2007				1999		2007			
Total	V	N	IPS (N/V)		Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N		
97	97	98	1,00		99	100	98	0,98	97	97	97	1,00	0,3	...	0,8	46	59	
111	110	112	1,01		98	98	98	1,00	97	97	98	1,01	15	51	21	39	60	
105	105	104	0,99		99	99	99	0,99	99	99	98	0,99	7	...	17	73	61	
102	102	103	1,00		97	96	98	1,03	97	97	98	1,01	0,6	16	0,4	19	62	
100 ^y	101 ^y	99 ^y	0,98 ^y		95	94	96	1,02	91 ^y	92 ^y	91 ^y	0,99 ^y	2	41	2,6 ^y	51 ^y	63	
...	64	
99	99	99	1,00		100	100	100	1,00	99	99	99	1,00	0,6	60	6	49	65	
107	108	106	0,98		99	100	99	0,99	98	99	98	0,99	6,4	99	17	70	66	
115	118	112	0,95		99	99	98	0,99	6	70	67	
104	104	104	1,01		100	100	100	1,00	97	97	98	1,01	2	25	68	37	68	
...	69	
94	95	94	1,00		100	94	94	94	1,00	2	...	38	50	70	
97	98	97	0,99		94	94	94	1,00	89	89	89	0,99	10	37	34	48	71	
América Latina y el Caribe																		
...	72
102	106	99	0,94	74	75	73	0,98	3	52	73	
...	74	
114 ^z	115 ^z	113 ^z	0,98 ^z	99	99	99	0,99	98 ^z	26	82	39 ^z	...	75	
114	115	112	0,97	98	97	100	1,03	100	100	100	1,00	0,1	...	0,04	46	76		
103	103	103	1,00	89	90	89	0,99	91	89	92	1,03	4	50	3	41	77		
105	105	105	1,00	94	94	94	0,99	97	96	97	1,01	2	51	0,7	41	78		
123	124	122	0,99	94	94	94	0,99	97	96	98	1,01	2	49	0,5	...	79		
100 ^z	108 ^z	92 ^z	0,85 ^z	92 ^z	0,3 ^z	...	80	
108	108	108	1,00	95	95	95	1,00	94	93	94	1,01	52	51	70	45	81		
130	134	125	0,93	91	...	...	...	93	93	93	1,00	1 033	...	901	49	82
106	108	103	0,95	...	...	...	...	94	95	94	0,99	...	...	87	53	83
116	117	116	0,99	89	89	90	1,01	87	87	87	1,00	369	46	413	47	84		
110	111	110	0,99	85	
102	103	100	0,98	97	97	98	1,01	98	98	98	1,00	9	...	10	58	86		
...	94	95	93	0,98	0,4	61	87	
118	119	118	1,00	97	97	98	1,01	97	96	97	1,01	17	16	12	...	88		
118	118	118	1,00	...	...	...	...	92	92	92	1,01	...	...	58	46	89
81	83	79	0,96	...	...	...	...	76	77	75	0,97	...	...	4	51	90
113	117	110	0,94	82	86	78	0,91	95	97	93	0,96	299	61	69	76	91		
112	113	111	0,98	92	
...	93	
119	120	119	1,00	...	...	...	...	93	93	94	1,01	...	...	66	43	94
...	95	
90 ^y	88 ^y	92 ^y	1,04 ^y	78 ^y	75 ^y	81 ^y	1,07 ^y	0,5 ^y	42 ^y	...	96	
108	110	105	0,96	96	95	97	1,02	93	93	94	1,01	0,04	42	0,1	27	97		
91	91	92	1,01	88	87	88	1,00	86	86	87	1,02	38	49	45	45	98		
114	115	112	0,97	97	97	97	1,00	98	...	...	...	55	17	109	...	99
107	101	113	1,12	...	...	...	...	92	89	96	1,08	...	...	0,02	...	100
116	117	115	0,98	76	76	77	1,01	96	95	96	1,01	165	47	24	39	101		
113	114	111	0,97	96	96	96	0,99	98	99	98	0,99	11	53	4	62	102		
111 ^y	113 ^y	110 ^y	0,97 ^y	96	96	96	1,00	94 ^y	94 ^y	95 ^y	1,01 ^y	28	46	43 ^y	46 ^y	103		
117	117	118	1,01	98	98	97	1,00	96	95	97	1,02	6	...	35	...	104		
107	110	103	0,94	84	83	84	1,01	82	82	83	1,01	174	47	194	47	105		
94	93	94	1,01	...	...	...	...	87	86	88	1,02	...	...	0,6	42	106
102	105	100	0,94	...	...	...	...	91	94	88	0,94	...	...	1,0	65	107
109	111	108	0,97	96	97	96	0,99	98	98	97	0,99	0,7	52	0,2	62	108		
119	120	118	0,98	...	...	...	...	94	93	95	1,02	...	...	3	41	109
100	101	99	0,97	87	87	88	1,01	94	94	93	0,99	16	46	4	58	110		
114	116	113	0,97	...	...	...	...	97	97	97	1,00	...	...	7,4	47	111
106	107	105	0,97	86	85	86	1,01	92	92	92	1,00	424	47	195	46	112		
Asia Central																		
110	108	111	1,03	...	...	...	...	85	84	87	1,04	...	...	7	34	113
116*	116*	115*	0,99*	89*	88*	89*	1,01*	95*	96*	95*	0,99*	82*	46*	20*	55*	114		
99	100	98	1,00	...	...	...	...	94	95	92	0,97	...	...	18	60	115
109	108	109	1,07	...	...	...	...	90	90	90	1,00	...	...	9	25	116
95	96	95	0,99	88*	89*	87*	0,99*	84	85	84	0,99	28*	50*	32	50	117		

Cuadro 5 (continuación)

	País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar ¹ (en miles)	ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA				Niños escolarizados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)					
				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en					
				1999		2007		1999		2007		1999			
				Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N	1999	2007	Total	V	N	IPS (N/V)		
118	Mongolia	7-11	240	251	50	239	49	0,5	5	97	96	99	1,04		
119	Tayikistán	7-10	682	690	48	680	48	.	.	98	101	96	0,95		
120	Turkmenistán	7-9	288	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán	7-10	2 267	2 570	49	2 165	49	...	.	98	99	98	1,00
Asia Meridional y Occidental															
122	Afganistán	7-12	4 600	957	7	4 718	37	...	...	28	51	4	0,08
123	Bangladesh	6-10	17 842	...	...	16 313	51	...	42	...	...	...	...
124	Bhután	6-12	98	81	46	106	50	2	3	75	81	69	0,85		
125	India	6-10	124 425	110 986	43	139 170 ^z	47 ^z	...	...	93	100	85	0,84
126	Irán, República Islámica del ⁹	6-10	5 917	8 667	47	7 152	55	...	5	96	99	94	0,95		
127	Maldivas	6-12	45	74	49	50	48	3	1	134	134	135	1,01		
128	Nepal	5-9	3 574	3 588	42	4 419	49	...	10	114	128	98	0,77		
129	Pakistán	5-9	19 534	...	...	17 979	44	...	34 ^z	...	...	...	...
130	Sri Lanka	5-9	1 484	...	...	1 612 ^z	49 ^z	...	- ^z	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico															
131	Australia	5-11	1 840	1 885	49	1 973	49	27	30	100	100	100	1,00		
132	Brunei Darussalam	6-11	44	46	47	46	48	36	37	114	115	112	0,97		
133	Camboya	6-11	2 080	2 127	46	2 480	47	2	0,7	97	104	90	0,87		
134	China ¹⁰	7-11	95 607	...	...	107 395	47	...	4	...	...	...	...
135	Fiji	6-11	110	116	48	104	48	...	99 ^y	109	109	108	0,99		
136	Filipinas	6-11	12 017	12 503	49	13 145	48	8	8	113	113	113	1,00		
137	Indonesia	7-12	25 412	...	...	29 797	48	...	18	...	...	...	...
138	Islas Cook ⁴	5-10	3	3	46	2	47	15	21	96	99	94	0,95		
139	Islas Marshall ⁴	6-11	9*	8	48	8	48	25	...	101	102	100	0,98		
140	Islas Salomón	6-11	77	58	46	75 ^y	47 ^y	...	...	88	91	86	0,94
141	Japón	6-11	7 209	7 692	49	7 220	49	0,9	1	101	101	101	1,00		
142	Kiribati ⁴	6-11	...	14	49	16 ^y	49 ^y	...	...	104	104	105	1,01
143	Macao (China)	6-11	31	47	47	33	47	95	96	100	102	97	0,96		
144	Malasia	6-11	3 217	3 040	48	3 133 ^z	49 ^z	...	0,8 ^y	98	99	97	0,98		
145	Micronesia, Estados Federados de	6-11	17	...	...	19	49	...	8	...	...	...	...
146	Myanmar ¹¹	5-9	...	4 733	49	5 014	...	.	.	...	...	...	...
147	Nauru	6-11	2	...	...	1	49	...	.	...	...	...	...
148	Niue ⁴	5-10	...	0,3	46	0,2 ^y	51 ^y	.	...	99	99	98	1,00
149	Nueva Zelandia	5-10	344	361	49	349	49	...	12	100	100	100	1,00		
150	Palau ⁴	6-10	2*	2	47	2	48	18	23	114	118	109	0,93		
151	Papua Nueva Guinea	7-12	988	...	...	532 ^z	44 ^z	...	...	...	...	...	...
152	R. D. P. Lao	6-10	758	828	45	892	46	2	3	111	120	102	0,85		
153	R. P. D. de Corea	6-9	1 559	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
154	República de Corea	6-11	3 602	3 946	47	3 838	48	1	1	98	100	96	0,95		
155	Samoa	5-10	32	27	48	30	48	16	17 ^y	99	99	98	0,98		
156	Singapur ¹¹	6-11	...	...	...	301	48	...	5	...	...	...	...
157	Tailandia	6-11	5 381	6 120	48	5 565	48	13	18	106	107	105	0,99		
158	Timor-Leste	6-11	191	...	...	174	47	...	10	...	...	...	...
159	Tokelau	5-10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Tonga	5-10	15	17	46	17 ^z	47 ^z	7	...	108	110	106	0,96		
161	Tuvalu ⁴	6-11	...	1	48	1 ^z	48 ^z	...	...	98	97	99	1,02
162	Vanuatu	6-11	35	34	48	38	48	...	27	111	112	110	0,98		
163	Viet Nam ¹¹	6-10	...	10 250	47	7 041	48	0,3	0,5	108	112	104	0,93		
Europa Central y Oriental															
164	Arabia Saudita	6-11	3 234	...	...	3 174	49*	...	8	...	...	...	...
165	Argelia	6-11	3 720	4 779	47	4 079	47	.	-	105	110	100	0,91		
166	Bahreïn	6-11	75	76	49	90 ^z	49 ^z	19	25 ^z	107	106	108	1,01		
167	Djibuti	6-11	122	38	41	56	47	9	14	33	39	28	0,71		
168	Egipto	6-11	9 544	8 086	47	9 988	48	...	8	102	106	97	0,91		
169	Emiratos Árabes Unidos	6-10	267	270	48	284	49	44	67	90	92	89	0,97		
170	Iraq	6-11	4 612	3 604	44	4 430 ^y	44 ^y	.	. ^y	92	101	83	0,82		
171	Jamahiriya Árabe Libia	6-11	699	822	48	755 ^z	48 ^z	.	5 ^z	120	121	118	0,98		
172	Jordania	6-11	844	706	49	808	49	29	33	98	98	98	1,00		
173	Kuwait	6-10	215	140	49	212	49	32	34 ^z	100	99	101	1,01		
174	Libano	6-11	472	395	48	445	48	66	70	105	108	103	0,95		

Cuadro 5

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)					TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR ²				
Año escolar finalizado en 2007					Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en				
					1999				2007				1999		2007		
Total	V	N	IPS (N/V)		Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N	
100	99	101	1,02		89	87	90	1,04	89	88	89	1,01	22	38	6	21	118
100	102	98	0,96		...	...	...	...	97	99	95	0,96	...	...	17	86	119
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	120
95	97	94	0,97		...	...	...	...	91	92	90	0,97	...	...	145	59	121
Asia Meridional y Occidental																	
103	125	78	0,63		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	122
91	88	95	1,08		...	...	...	...	87 ²	83 ²	90 ²	1,08 ²	...	...	1 837 ²	33 ²	123
111	111	111	1,00		56	60	53	0,89	87	86	88	1,02	47	53	11	45	124
112 ²	114 ²	109 ²	0,96 ²		...	...	...	...	89 ²	90 ²	87 ²	0,96 ²	...	...	7 142 ²	65 ²	125
121	106	137	1,29		82	83	81	0,97	94 ²	...	...	...	1 616	52	391 ²	...	126
111	112	109	0,97		98	97	98	1,01	96	96	97	1,01	1,1	41	1,4	39,1	127
124	123	125	1,01		65*	72*	57*	0,79*	80	81	78	0,96	1 043*	61*	714	53	128
92	101	83	0,82		...	...	...	...	66 ²	73 ²	57 ²	0,78 ²	...	...	6 821 ²	60 ²	129
108 ²	108 ²	108 ²	1,00 ²		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	130
Asia Oriental y el Pacífico																	
107	107	107	1,00		94	94	94	1,01	97	97	97	1,01	108	46	51	43	131
106	106	105	0,99		...	...	...	...	93	93	93	1,00	...	...	2	43	132
119	124	115	0,93		83	87	79	0,91	89	91	87	0,96	366	61	220	58	133
112	113	112	0,99		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	134
94	96	93	0,97		99	98	99	1,01	91 ²	91 ²	91 ²	1,00 ²	1,4	30	6 ²	47 ²	135
109	110	109	0,98		92	92	92	1,00	91	90	92	1,02	895	48	1 003	43	136
117	120	115	0,96		...	...	...	...	95	97	93	0,96	...	...	507	...	137
73	74	71	0,97		85	87	83	0,96	67	69	66	0,96	0,4	54	0,9	50	138
93	94	92	0,97		...	...	...	...	66	67	66	0,99	...	...	3	49	139
101 ^Y	102 ^Y	98 ^Y	0,96 ^Y		...	...	...	...	62 ^Y	62 ^Y	61 ^Y	0,99 ^Y	...	...	29 ^Y	48 ^Y	140
100	100	100	1,00		100	...	...	...	100	...	...	...	3	...	16	...	141
113 ^Y	112 ^Y	114 ^Y	1,01 ^Y		97	96	98	1,01	...	...	...	...	0,1	...	...	...	142
108	112	103	0,92		85	84	85	1,01	93	94	91	0,97	7	47	2	59	143
98 ²	98 ²	98 ²	0,99 ²		98	99	97	0,98	97 ²	98 ²	97 ²	1,00 ²	70	70	82 ²	52 ²	144
110	109	110	1,01		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	145
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	146
79	78	80	1,03		...	...	...	...	72	72	73	1,01	...	...	0,4	47,0	147
105 ^Y	107 ^Y	102 ^Y	0,95 ^Y		99	99	98	1,00	...	...	...	...	0,0	50	...	...	148
102	101	102	1,01		99	99	99	1,00	99	99	99	1,01	2,0	45	2,5	24	149
99	98	100	1,02		97	99	94	0,94	...	...	...	...	0,1	91	...	...	150
55 ²	60 ²	50 ²	0,84 ²		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	151
118	124	111	0,90		76	79	73	0,92	86	88	84	0,95	178	56	104	57	152
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	153
107	107	106	0,98		97	99	94	0,95	98 ²	...	...	...	129	84	57 ²	...	154
95	96	95	1,00		92	92	91	0,99	...	...	...	...	1,6	50	...	...	155
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	156
104	104	104	1,00		...	...	...	...	95	95	96	1,01	...	...	264	43	157
91	93	88	0,94		...	...	...	...	63	64	62	0,96	...	...	71	50	158
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	159
113 ²	116 ²	110 ²	0,95 ²		88	90	86	0,96	96 ^Y	97 ^Y	94 ^Y	0,97 ^Y	2	56	0,2 ^Y	...	160
106 ²	106 ²	105 ²	0,99 ²		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	161
108	110	106	0,97		91	92	91	0,99	87	88	86	0,99	2,5	51	4	51	162
...	...	...	...		95	...	...	...	...	...	...	...	447	...	...	...	163
Europa Central y Oriental																	
98	100*	96*	0,96*		...	...	...	...	85*	85*	84*	0,99*	...	...	497*	51*	164
110	113	106	0,94		91	93	89	0,96	95	96	95	0,98	357	61	149	59	165
120 ²	120 ²	119 ²	1,00 ²		96	95	97	1,03	98 ^Y	98 ^Y	98 ^Y	1,00 ^Y	1,0	6	0,4 ^Y	33 ^Y	166
56	59	52	0,88		27	32	23	0,73	45	48	43	0,89	83	53	56	52	167
105	107	102	0,95		94	97	90	0,93	96	98	94	0,96	285	97	232	96	168
107	107	106	0,99		79	80	79	0,99	91	91	90	0,99	55	50	5	59	169
99 ^Y	109 ^Y	90 ^Y	0,83 ^Y		85	91	78	0,85	89 ^Y	95 ^Y	82 ^Y	0,86 ^Y	605	71	508 ^Y	78 ^Y	170
110 ²	113 ²	108 ²	0,95 ²		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	171
96	95	97	1,02		91	91	91	1,01	89	88	89	1,02	40	46	60	43	172
98	100	97	0,98		87	86	87	1,01	88	89	87	0,97	10	46	13	58	173
95	97	94	0,97		86	88	85	0,96	83	84	83	0,99	44	55	74	50	174

Cuadro 5 (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar ¹ (en miles)	ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA				Niños escolarizados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)			
			Año escolar finalizado en 1999		Año escolar finalizado en 2007		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en 1999			
			Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N	1999	2007	Total	V	N	IPS (N/V)
			2007	2006								
175 Marruecos	6-11	3 673	3 462	44	3 939	46	4	8	86	95	77	0,81
176 Mauritania	6-11	469	346	48	484	50	2	9	89	89	88	0,99
177 Omán	6-11	347	316	48	278	49	5	6	91	93	89	0,97
178 Qatar	6-11	69	61	48	75	49	37	49	102	104	100	0,96
179 República Árabe Siria	6-9	1 830	2 738	47	2 310	48	4	4	102	107	98	0,92
180 Sudán	6-11	5 966	2 513	45	3 959	45	2	4	49	53	45	0,85
181 Territorios Autónomos Palestinos	6-9	477	368	49	384	49	9	10	105	105	106	1,01
182 Túnez	6-11	1 021	1 443	47	1 069	48	0,7	1	113	116	111	0,95
183 Yemen	6-11	3 803	2 303	35	3 220 ^Y	42 ^Y	1	2 ^Y	71	91	51	0,56
Europa Central y Oriental												
184 Albania	6-9	211	292	48	...	...	-	...	103	104	102	0,98
185 Belarrús	6-9	372	632	48	361	48	0,1	0,05	111	111	110	0,99
186 Bosnia y Herzegovina	6-9	196	...	...	192	47	...	...	...	...	...	...
187 Bulgaria	7-10	265	412	48	268	48	0,3	0,5	106	108	105	0,98
188 Croacia	7-10	193	203	49	191	49	0,1	0,2	92	93	92	0,98
189 Eslovaquia	6-9	226	317	49	231	49	4	5	103	103	102	0,99
190 Eslovenia	6-10	92	92	48	95	48	0,1	0,2	100	100	99	0,99
191 Estonia	7-12	77	127	48	76	48	1	3	102	103	100	0,97
192 Federación de Rusia ¹²	7-10	5 232	6 743	49	5 010	49	...	0,6	108	109	107	0,98
193 Hungría	7-10	417	503	48	399	48	5	7	102	103	101	0,98
194 la ex R. Y. de Macedonia	7-10	106	130	48	101	48	-	-	101	102	100	0,98
195 Letonia	7-10	79	141	48	79 ^Z	48 ^Z	1	1 ^Z	100	101	99	0,98
196 Lituania	7-10	151	220	48	144	48	0,4	0,6	102	103	101	0,98
197 Montenegro	7-10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198 Polonia	7-12	2 560	3 434	48	2 485	49	...	2	98	99	97	0,98
199 República Checa	6-10	460	655	49	463	48	0,8	1	103	104	103	0,99
200 República de Moldova ^{4,13}	7-10	170*	262	49	161	49	...	0,8	100*	100*	100*	1,00*
201 Rumania	7-10	877	1 285	49	918	48	-	0,3	105	106	104	0,98
202 Serbia ⁴	7-10	307*	387	49	297	49	...	...	112	112	111	0,99
203 Turquía	6-11	8 399	...	...	8 065	48	...	2 ^Z	...	...	...	...
204 Ucrania	6-9	1 651	2 200	49	1 648	49*	0,3	0,5	109	110	109	0,99

	...	Suma	Suma	% M	Suma	% M	Mediana		Media ponderada			
I Mundo	...	653 493	646 227	47	693 877	47	7	8	99	103	95	0,92
II Países desarrollados	...	65 378	70 414	49	66 334	49	4	5	102	102	102	1,00
III Países en desarrollo	...	575 240	559 370	46	614 914	47	11	10	98	103	93	0,91
IV Países en transición	...	12 875	16 443	49	12 628	49	0,2	0,7	104	105	104	0,99
V África Subsahariana	...	124 815	82 226	46	124 146	47	12	10	78	85	72	0,85
VI América del N./Europa Occ.	...	50 571	52 882	49	51 500	49	7	6	103	102	103	1,01
VII América Latina y el Caribe	...	58 223	70 049	48	68 037	48	15	19	121	123	119	0,97
VIII América Latina	...	55 991	67 549	48	65 637	48	15	14	121	123	119	0,97
IX Caribe	...	2 232	2 500	49	2 400	49	21	30	112	113	111	0,98
X Asia Central	...	5 690	6 857	49	5 687	48	0,3	1,0	98	99	98	0,99
XI Asia Oriental y el Pacífico	...	173 175	217 665	48	190 901	47	8	9	112	113	112	0,99
XII Asia Oriental	...	169 703	214 493	48	187 736	47	2	4	113	113	112	0,99
XIII Pacífico	...	3 471	3 172	48	3 165	48	...	21	95	97	94	0,97
XIV Asia Meridional y Occidental	...	177 522	155 083	44	191 678	47	...	5	89	96	81	0,84
XV Estados Árabes	...	41 457	35 402	46	40 506	47	4	8	90	96	84	0,87
XVI Europa Central y Oriental	...	22 041	26 063	48	21 421	48	0,3	0,6	102	104	100	0,96

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU, 2009).

- Los datos corresponden al año 2006, excepto para los países donde el año escolar coincide con el año civil. En este último caso, los datos corresponden al año 2007.
- Los datos reflejan el número real de niños que no están escolarizados en absoluto. Ese número se obtiene a partir de las tasas de escolarización, por edad específica, de los niños en edad de cursar primaria, que mide la proporción de los matriculados en las escuelas primarias o en centros docentes de secundaria (TEEE).
- Debido a las incoherencias persistentes en el número de alumnos matriculados por edad, la tasa neta de escolarización en la enseñanza primaria se ha estimado recurriendo a los datos de distribución por edad de la Encuesta de Demografía y Salud (DHS) de 2004.

4. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

5. Los datos abarcan también los departamentos y territorios franceses de ultramar.

6. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

7. La disminución de la escolarización entre 2005 y 2007 obedece principalmente al cambio de la fecha de referencia del acopio de datos, que se ha desplazado del último miércoles de marzo al último miércoles de mayo para tener en cuenta las duplicaciones en las matriculaciones y las transferencias de alumnos y docentes de una escuela a otra, dos hechos frecuentes a principios del año escolar. Habida cuenta de que en mayo el sistema escolar se ha estabilizado ya, los datos acopiados deberían en principio reflejar más fielmente la realidad del año escolar en curso.

	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR ²				
	Año escolar finalizado en 2007				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en				
	Total	V	N	IPS (N/V)	1999				2007				Total (en miles)	% N	2007		
					Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)			Total (en miles)	% N	
	107	113	101	0,90	70	76	65	0,85	89	91	86	0,95	1 183	59	395	60	175
	103	100	106	1,06	64	65	64	0,99	80	78	83	1,06	139	49	89	42	176
	80	80	81	1,01	81	81	81	1,00	73	72	74	1,02	61	48	87	47	177
	109	110	109	0,99	92	92	92	1,01	93	93	93	1,00	2	50	1,2	39	178
	126	129	123	0,96	92	95	88	0,93	...	...	...	...	139	84	...	...	179
	66	71	61	0,86	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	180
	80	80	80	1,00	97	97	97	1,00	73	73	73	1,00	4	31	108	48	181
	105	106	103	0,97	93	94	92	0,98	95	95	95	1,01	82	55	35	40	182
	87 ^Y	100 ^Y	74 ^Y	0,74 ^Y	56	70	41	0,59	75 ^Y	85 ^Y	65 ^Y	0,76 ^Y	1 410	65	906 ^Y	70 ^Y	183

	...	...	...	...	94	95	94	0,98	...	...	...	...	16	55	...	...	184
	97	98	96	0,99	...	...	...	...	90	...	...	...	...	...	36	...	185
	98	101	94	0,93	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
	101	102	100	0,99	97	98	96	0,98	95	95	94	0,99	4	77	10	52	187
	99	99	99	1,00	85	86	85	0,98	90	91	90	0,99	18	52	2,2	5	188
	102	103	101	0,99	...	...	...	...	92 ^Y	92 ^Y	92 ^Y	1,01 ^Y	...	...	19 ^Y	47 ^Y	189
	104	104	103	0,99	96	97	95	0,99	96	96	96	1,00	2	58	3	50	190
	99	100	98	0,99	96	96	95	0,98	95	95	94	1,00	0,1	66	2	44	191
	96	96	96	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	192
	96	96	95	0,98	88	88	88	0,99	87	87	86	0,98	15	46	29	48	193
	95	95	95	1,00	93	94	92	0,98	89	89	89	1,00	1,4	95	6	45	194
	95 ^Z	96 ^Z	93 ^Z	0,96 ^Z	97	98	96	0,98	90 ^Y	89 ^Y	92 ^Y	1,03 ^Y	2	56	7 ^Y	37 ^Y	195
	95	96	95	0,99	95	96	95	0,99	90	91	90	0,99	4	44	10	48	196
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	197
	97	97	97	1,00	96	96	96	1,00	96	95	96	1,01	133	48	110	45	198
	101	101	100	0,99	97	96	97	1,00	93 ^Y	91 ^Y	94 ^Y	1,03 ^Y	21	46	37 ^Y	41 ^Y	199
	94*	95*	94*	0,98*	93	...	...	...	88*	88*	87*	0,99*	11	...	17*	51*	200
	105	105	104	0,99	96	96	95	0,99	94	94	94	1,00	2	...	30	46	201
	97*	97*	97*	1,00*	...	...	...	...	95*	95*	95*	1,00*	...	...	9*	47*	202
	96	99	93	0,95	...	...	...	...	92	94	91	0,97	...	...	643	59	203
	100	100*	100*	1,00*	...	...	...	...	89	89*	89*	1,00*	...	...	167	49*	204
	Medía ponderada				Medía ponderada								Suma	% M	Suma	% M	
	106	109	104	0,96	82	85	79	0,93	87	88	86	0,97	105 035	58	71 791	54	I
	101	102	101	1,00	97	97	97	1,00	96	95	96	1,01	1 791	50	2 334	44	II
	107	110	104	0,95	80	83	77	0,92	86	87	84	0,97	101 773	58	68 638	55	III
	98	99	98	0,99	88	89	88	0,99	91	91	90	0,99	1 471	51	819	50	IV
	99	104	94	0,90	56	60	53	0,89	73	76	71	0,93	45 012	54	32 226	54	V
	102	102	102	1,00	97	97	97	1,00	95	95	95	1,01	1 420	50	1 931	44	VI
	117	119	115	0,97	92	93	91	0,98	93	94	93	1,00	3 538	54	2 989	50	VII
	117	119	115	0,96	93	94	92	0,98	94	94	94	1,00	3 045	55	2 367	49	VIII
	107	108	107	0,99	75	76	74	0,97	72	73	70	0,97	493	50	621	51	IX
	100	101	99	0,98	88	88	88	0,99	92	93	91	0,98	464	50	271	58	X
	110	111	109	0,99	96	96	96	1,00	94	94	93	1,00	5 992	52	9 039	48	XI
	111	111	110	0,99	96	96	96	1,00	94	94	94	1,00	5 674	52	8 484	48	XII
	91	93	90	0,97	90	91	89	0,98	84	85	83	0,97	318	54	555	52	XIII
	108	110	105	0,95	74	80	67	0,84	86	87	84	0,96	38 594	63	18 031	58	XIV
	98	103	93	0,90	78	82	74	0,90	84	88	81	0,92	7 980	59	5 752	61	XV
	97	98	96	0,98	91	93	90	0,97	92	92	91	0,99	2 036	59	1 552	52	XVI

8. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Nagorno-Karabakh.
 9. El aparente aumento del índice de paridad entre los sexos (IPS) se debe a que en las estadísticas de escolarización de los últimos años se han incluido los programas de alfabetización, en los que el 80% de los educandos son mujeres.
 10. Los niños ingresan en la escuela primaria a los seis o siete años, según los casos. Habida cuenta de que el ingreso a los siete años es más común, las tasas de escolarización se han calculado utilizando el grupo con edades comprendidas entre siete y once años para los datos de población.
 11. No se han calculado las tasas de escolarización debido a incoherencias en los datos de población.
 12. En la Federación de Rusia existían antes dos estructuras educativas, en las que los niños empezaban su escolaridad a los siete años de edad. Los indicadores se calculaban sobre la base de la estructura más común o generalizada, en la que la escolaridad duraba tres años. En la segunda estructura, que acogía a un tercio de los alumnos de primaria, la escolaridad duraba cuatro años. Desde 2004, esta última estructura se ha hecho extensiva al conjunto del país.
 13. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Transnistria.

Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU.
 Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2008.
 (z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2006.
 (y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2005.
 (*) Estimación nacional.

Cuadro 6
Eficacia interna: repetición en la enseñanza primaria

País o territorio	Duración de la enseñanza primaria ¹	TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)											
		Año escolar finalizado en 2006											
		Primer Grado			Segundo Grado			Tercer Grado			Cuarto Grado		
2007	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	
África Subsahariana													
1 Angola	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
2 Benin	6	1,4 ^y	1,6 ^y	1,1 ^y	9,3 ^y	9,4 ^y	9,2 ^y	11,2 ^y	11,1 ^y	11,3 ^y	11,5 ^y	11,0 ^y	12,2 ^y
3 Botswana	7	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x
4 Burkina Faso	6	5,0	5,1	4,7	8,9	9,2	8,6	10,4	10,7	10,1	13,4	13,5	13,3
5 Burundi	6	34,4	33,6	35,1	34,2	34,2	34,2	32,3	31,7	32,9	30,9	29,9	32,0
6 Cabo Verde	6	1,5	...	...	22,5	...	...	...	...	...	14,2	...	...
7 Camerún	6	26,4	26,9	25,8	17,9	18,2	17,7	23,2	...	...	15,8	...	...
8 Chad	6	22,8	22,1	23,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
9 Comoras	6	33,3 ^x	35,0 ^x	31,2 ^x	28,9 ^x	27,5 ^x	30,4 ^x	28,5 ^x	30,4 ^x	26,2 ^x	24,1 ^x	26,0 ^x	21,9 ^x
10 Congo	6	27,7 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
11 Côte d'Ivoire	6	20,3	21,3	19,2	18,0	19,3	16,6	21,6	22,1	21,0	20,7	20,7	20,8
12 Eritrea	5	13,0	13,0	12,9	15,6	16,0	15,3	13,6	13,8	13,3	13,8	13,8	13,8
13 Etiopía	6	7,1	7,4	6,8	5,2	5,6	4,8	5,8	6,4	5,1	7,6	8,2	6,8
14 Gabón	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15 Gambia	6	9,2	9,0	9,3	5,7	5,8	5,7	4,5	4,6	4,4	4,1	4,4	3,8
16 Ghana	6	8,1	8,2	8,0	7,5	8,5	6,5	7,9	...	...	5,4	...	...
17 Guinea	6	3,9	3,8	4,1	12,1	11,7	12,6	5,0	4,6	5,5	12,6	12,0	13,4
18 Guinea Bissau	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
19 Guinea Ecuatorial	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20 Kenya	6	6,2 ^x	6,4 ^x	5,9 ^x	5,8 ^x	6,0 ^x	5,6 ^x	6,1 ^x	6,4 ^x	5,8 ^x	6,2 ^x	6,5 ^x	5,9 ^x
21 Lesotho	7	28,1 ^y	31,5 ^y	24,1 ^y	24,5 ^y	28,2 ^y	20,1 ^y	21,0 ^y	25,0 ^y	16,6 ^y	21,1 ^y	24,9 ^y	17,1 ^y
22 Liberia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23 Madagascar	5	13,0	13,4	12,6	27,1	28,2	26,0	26,7	27,6	25,8	9,2	9,3	9,0
24 Malawi	6	23,4	23,7	23,2	21,9	22,4	21,4	22,9	23,6	22,3	17,7	18,4	17,1
25 Malí	6	9,9	9,8	10,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
26 Mauricio	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
27 Mozambique	7	3,6	3,7	3,4	9,0	9,1	8,8	4,3	4,4	4,1	4,5	4,7	4,3
28 Namibia	7	20,0	22,1	17,7	13,6	16,6	10,6	13,0	15,4	10,5	13,9	16,6	11,2
29 Níger	6	0,1	0,1	0,1	2,9	2,8	2,9	3,5	3,3	3,8	4,9	4,5	5,5
30 Nigeria	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
31 República Centroafricana	6	28,5	27,3	30,2	23,2	22,7	23,8	31,1	30,8	31,6	27,1	26,4	28,1
32 R. D. del Congo	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
33 República Unida de Tanzania	7	8,5	8,6	8,4	4,9	5,1	4,7	4,2	4,2	4,2	8,7	8,7	8,8
34 Rwanda	6	19,9	20,8	19,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
35 Santo Tomé y Príncipe	6	25,4	27,5	23,2	24,0	26,4	21,6	21,5	23,3	19,6	18,2	19,6	16,8
36 Senegal	6	4,9	5,0	4,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
37 Seychelles	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
38 Sierra Leona	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
39 Somalia	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40 Sudáfrica	7	6,7	6,7	6,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41 Swazilandia	7	21,7	24,4	18,6	18,7	21,9	15,1	21,2	24,7	17,2	17,9	20,6	14,9
42 Togo	6	23,8	24,0	23,7	22,2	22,0	22,4	24,5	24,2	24,9	22,0	21,3	22,9
43 Uganda	7	12,3 ^x	11,1 ^x	13,6 ^x	12,2 ^x	12,5 ^x	11,9 ^x	14,3 ^x	15,2 ^x	13,4 ^x	13,2 ^x	13,2 ^x	13,2 ^x
44 Zambia	7	5,6	5,6	5,7	5,5	5,6	5,4	5,8	6,0	5,5	6,4	6,7	6,0
45 Zimbabwe	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental													
46 Alemania	4	1,2	1,2	1,1	1,4	1,4	1,4	1,3	1,4	1,2	0,7	0,8	0,6
47 Andorra	6	2,0	1,6	2,3	6,3	6,3	6,2	1,3	1,7	0,9	3,1	3,9	2,2
48 Austria	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
49 Bélgica	6	6,5	6,8	6,2	4,4	4,4	4,5	2,8	2,9	2,8	2,5	2,7	2,3
50 Canadá	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51 Chipre	6	1,2	1,5	0,8	0,1	0,0	0,1	0,0	-	0,1	0,0	0,0	0,0
52 Dinamarca	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...
53 España	6	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
54 Estados Unidos	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
55 Finlandia	6	0,9	1,2	0,7	0,9	1,2	0,7	0,3	0,4	0,2	0,2	0,3	0,1
56 Francia	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57 Grecia	6	1,4	1,6	1,2	0,7	0,8	0,6	0,6	0,6	0,5	0,4	0,5	0,4
58 Irlanda	8	1,9	2,1	1,7	1,2	1,4	1,0	0,7	0,8	0,6	...	...	...
59 Islandia	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
60 Israel	6	1,7	...	...	0,9	...	...	1,0	...	...	1,2	...	...

TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)										REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS (en %)					
Año escolar finalizado en 2006										Año escolar finalizado en					
Quinto Grado			Sexto Grado			Séptimo Grado			1999			2007			
Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	
África Subsahariana															
...	
12,2 ^y	11,5 ^y	13,2 ^y	4,4 ^y	4,6 ^y	4,1 ^y	.	.	.	...	...	...	7,8 ^z	7,9 ^z	7,8 ^z
.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	3,3	3,9	2,7	.y	.y	.y	
13,6	12,9	14,5	28,8	26,8	31,4	.	.	.	17,7	17,5	18,0	10,5	10,6	10,5	
42,2	40,4	44,2	49,1	46,4	52,3	.	.	.	20,3	20,3	20,4	32,0	31,5	32,4	
9,2	...	...	10,2	...	...	.	.	.	11,6	12,8	10,3	12,9	15,3	10,3
18,3	...	...	20,3	...	...	.	.	.	26,7	26,8	26,5	20,1	20,0	20,1
...	...	...	23,0	22,5	23,9	.	.	.	25,9	25,7	26,3	21,8	21,1	22,8
22,7 ^x	23,6 ^x	21,7 ^x	26,2 ^x	27,9 ^x	24,3 ^x	.	.	.	26,0	26,4	25,5	27,1 ^y	28,2 ^y	25,9 ^y	
...	...	...	...	...	...	.	.	.	39,1	40,0	38,2	21,2	21,5	20,9
23,0	22,7	23,3	31,7	32,4	30,7	.	.	.	23,7	22,8	24,9	21,6	22,3	20,7	
9,5	9,7	9,1	...	...	...	.	.	.	19,4	18,2	20,8	14,6	14,9	14,2
9,0	9,6	8,3	7,1	8,1	5,7	.	.	.	10,6	9,8	11,9	6,0	6,6	5,4	
...	
3,2	3,2	3,1	2,4	2,4	2,4	.	.	.	8,5	8,6	8,5	5,2	5,3	5,1	
5,7	...	...	6,7	...	...	.	.	.	4,2	4,3	4,1	6,5	7,0	6,0
5,1	4,7	5,6	19,5	18,1	21,5	.	.	.	26,2	25,5	27,4	9,1	8,7	9,5	
...	...	...	...	...	...	.	.	.	24,0	23,6	24,5	...	...	...
...	...	...	.	.	.	.	.	.	11,8	9,3	14,9	24,3	25,1	23,4
5,9 ^x	...	...	5,5 ^x	...	...	.	.	.	...	...	...	5,8 ^y	6,0 ^y	5,6 ^y
17,6 ^y	20,4 ^y	14,9 ^y	13,4 ^y	15,1 ^y	12,1 ^y	16,0 ^y	14,5 ^y	17,1 ^y	20,3	22,9	17,9	20,9 ^z	24,3 ^z	17,6 ^z	
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	6,7	7,4	5,9
19,3	19,2	19,4	.	.	.	.	.	.	28,3	27,7	28,9	19,1	19,8	18,4
16,8	17,2	16,3	13,4	13,7	13,1	.	.	.	14,4	14,4	14,4	20,7	21,1	20,3	
...	...	...	25,4	24,4	26,9	.	.	.	17,4	17,2	17,7	17,0	16,7	17,3
.	.	.	17,8	20,5	14,9	.	.	.	3,8	4,1	3,5	3,7	4,4	3,0	
13,2	13,4	12,9	2,0	2,2	1,8	10,6	10,7	10,4	23,8	23,2	24,7	5,9	6,1	5,7	
23,0	26,4	19,5	15,4	17,3	13,6	16,9	17,5	16,3	12,3	13,9	10,7	16,4	18,7	14,2	
6,2	5,7	6,9	23,4	22,5	24,9	.	.	.	12,2	12,4	11,8	4,9	4,8	5,1	
...	...	...	...	...	...	.	.	.	3,1	3,0	3,1	2,9 ^z	2,8 ^z	3,0 ^z
26,2	25,4	27,3	30,8	31,2	30,2	.	.	.	...	...	...	26,3	26,0	26,8
...	...	...	...	...	...	.	.	.	15,5	18,8	11,9	15,9	15,6	16,4
0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,2	3,1	3,2	4,2	4,3	4,2	
...	...	...	...	...	...	.	.	.	29,1	29,2	29,0	14,6	14,6	14,6
27,6	29,0	26,2	36,3	36,7	35,9	.	.	.	30,7	32,6	28,7	24,2	25,6	22,8	
...	...	...	24,0	23,8	24,1	.	.	.	14,4	14,5	14,2	10,6	10,8	10,5
.	
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	9,9	9,7	10,2
...	
...	...	...	...	...	...	5,2	5,2	5,3	10,4	11,6	9,2	8,0	8,4	7,5
18,6	20,5	16,5	18,0	19,5	16,4	6,8	7,3	6,4	17,1	19,5	14,5	18,0	20,5	15,3	
23,3	22,9	23,9	21,8	21,4	22,2	.	.	.	31,2	30,9	31,6	23,7	23,5	24,0	
13,8 ^x	13,7 ^x	13,9 ^x	13,2 ^x	11,9 ^x	14,5 ^x	10,2 ^x	10,8 ^x	9,5 ^x	...	...	...	13,1 ^y	13,0 ^y	13,3 ^y
6,4	6,7	6,2	7,2	7,5	6,9	12,4	13,9	10,7	6,1	6,4	5,8	6,5	6,8	6,2	
...	
América del Norte y Europa Occidental															
...	...	...	...	...	...	.	.	.	1,7	1,9	1,5	1,2	1,2	1,1
1,1	1,3	0,9	...	...	...	.	.	.	...	...	...	2,9	3,3	2,5
...	...	...	...	...	...	.	.	.	1,5	1,8	1,3	...	...	...
2,5	2,8	2,2	1,0	1,1	0,9	.	.	.	...	...	...	3,2	3,3	3,1
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	-z	-z	-z
0,0	0,0	-	0,0	0,1	0,0	.	.	.	0,4	0,5	0,3	0,2	0,3	0,2	
...	-	-	-	-	-	-	
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	2,8 ^z	3,2 ^z	2,4 ^z
-	-	-	-	-	-	.	.	.	-	-	-	-	-	-	
0,1	0,2	0,1	0,2	0,2	0,1	.	.	.	0,4	0,6	0,3	0,4	0,6	0,3	
...	...	...	...	...	...	.	.	.	4,2	4,2	4,2	...	...	...
0,4	0,5	0,4	0,5	0,6	0,4	.	.	.	-	-	-	0,7	0,8	0,6	
...	...	...	...	...	...	-	...	...	1,8	2,1	1,6	0,7	0,8	0,6
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
1,2	...	...	1,0	...	...	.	.	.	...	...	...	1,4	1,9	0,9

Cuadro 6 (continuación)

País o territorio	Duración de la enseñanza primaria ¹	TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)											
		Año escolar finalizado en 2006											
		Primer Grado			Segundo Grado			Tercer Grado			Cuarto Grado		
2007	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	
61 Italia	5	0,5	0,6	0,3	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1
62 Luxemburgo	6	4,8	5,3	4,2	5,3	5,9	4,6	5,6	6,9	4,3	3,1	3,5	2,7
63 Malta	6	0,8 ^x	0,8 ^x	0,8 ^x	0,8 ^x	0,9 ^x	0,7 ^x	...	...	...	...	...	...
64 Mónaco	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65 Noruega	7	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
66 Países Bajos	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
67 Portugal	6	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68 Reino Unido	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69 San Marino	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
70 Suecia	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
71 Suiza	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe													
72 Anguila	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
73 Antigua y Barbuda	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74 Antillas Neerlandesas	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
75 Argentina	6	10,1 ^y	11,5 ^y	8,5 ^y	7,0 ^y	8,2 ^y	5,8 ^y	6,2 ^y	7,3 ^y	5,0 ^y	6,1 ^y	7,3 ^y	4,9 ^y
76 Aruba	6	13,4	15,3	11,6	10,6	11,6	9,6	9,1	10,5	7,5	8,9	9,4	8,3
77 Bahamas	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
78 Barbados	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
79 Belice	6	13,8	14,9	12,6	9,6	11,0	8,2	8,5	10,2	6,6	9,3	11,3	7,3
80 Bermudas	6	.y	...	...	.y	...	...	.y	...	...	.y	...	...
81 Bolivia, Estado Plurinacional de	6	2,6	2,7	2,4	2,3	2,5	2,1	2,7	2,9	2,5	2,1	2,3	1,9
82 Brasil	4	24,4 ^x	...	...	19,2 ^x	...	...	14,2 ^x	...	...	14,3 ^x	...	...
83 Chile	6	2,7	3,2	2,2	2,5	2,9	2,0	2,2	2,8	1,7	1,8	2,2	1,3
84 Colombia	5	5,7	6,3	5,1	4,1	4,5	3,7	3,3	3,7	2,9	2,8	3,2	2,4
85 Costa Rica	6	13,9	15,6	12,0	8,1	9,3	6,7	7,2	8,4	5,9	9,3	10,9	7,5
86 Cuba	6	-	-	-	1,7	2,4	0,9	-	-	-	0,8	1,1	0,4
87 Dominica	7	9,9	13,8	5,5	4,5	6,1	3,1	5,7	8,0	3,2	3,1	3,8	2,3
88 Ecuador	6	2,9	3,2	2,6	2,0	2,2	1,7	1,2	1,4	1,0	0,9	1,1	0,8
89 El Salvador	6	13,3	14,7	11,8	6,6	7,5	5,6	5,2	6,2	4,2	5,4	6,5	4,2
90 Granada	7	1,7 ^y	2,6 ^y	0,8 ^y	3,0 ^y	3,3 ^y	2,6 ^y	2,9 ^y	3,7 ^y	2,0 ^y	...	...	...
91 Guatemala	6	24,3	25,8	22,8	14,1	15,2	12,9	10,5	11,5	9,4	7,0	7,9	5,9
92 Guyana	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
93 Haití	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94 Honduras	6	16,4 ^y	17,6 ^y	15,1 ^y	9,5 ^y	10,8 ^y	8,2 ^y	6,4 ^y	7,2 ^y	5,5 ^y	4,1 ^y	4,6 ^y	3,5 ^y
95 Islas Caimán	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
96 Islas Turcos y Caicos	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
97 Islas Vírgenes Británicas	7	7,1	11,6	2,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
98 Jamaica	6	3,9 ^x	5,1 ^x	2,6 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...
99 México	6	6,1	7,2	5,0	6,1	7,2	4,8	4,2	5,1	3,2	3,4	4,2	2,5
100 Montserrat	7	11,8	11,1	12,5	-	-	-	3,0	2,3	4,3	1,3	2,4	-
101 Nicaragua	6	13,8	15,0	12,4	11,1	12,8	9,3	7,0	8,0	6,0	7,3	8,6	6,0
102 Panamá	6	9,0	10,1	7,7	8,4	9,8	6,9	6,2	7,4	4,9	4,2	5,2	3,1
103 Paraguay	6	10,2 ^x	11,5 ^x	8,7 ^x	6,9 ^x	8,3 ^x	5,5 ^x	5,1 ^x	6,1 ^x	4,0 ^x	3,4 ^x	4,2 ^x	2,5 ^x
104 Perú	6	3,8	4,0	3,6	12,9	13,4	12,5	10,9	11,2	10,6	7,7	8,0	7,4
105 República Dominicana	6	6,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
106 Saint Kitts y Nevis	7	.x	.x	.x	.x	.x	.x	...	...	...	...	...	...
107 San Vicente/Granadinas	7	5,3 ^x	6,5 ^x	3,9 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108 Santa Lucía	7	6,3	7,9	4,7	2,2	3,0	1,4	1,5	2,2	0,8	1,2	1,5	0,9
109 Suriname	6	18,4	21,1	15,2	14,3	17,3	10,9	15,1	17,4	12,5	13,8	16,2	11,2
110 Trinidad y Tobago	7	10,8 ^{*.x}	12,8 ^{*.x}	8,6 ^{*.x}	3,5 ^{*.x}	2,7 ^{*.x}	4,3 ^{*.x}	4,1 ^{*.x}	5,1 ^{*.x}	3,0 ^{*.x}	4,1 ^{*.x}	4,9 ^{*.x}	3,2 ^{*.x}
111 Uruguay	6	14,2	16,7	11,5	9,1	10,3	7,8	6,9	8,1	5,5	5,3	6,4	4,2
112 Venezuela, R. B. de	6	8,1	9,6	6,5	6,4	7,8	4,9	6,2	7,8	4,6	4,5	5,7	3,2
Asia Central													
113 Armenia	3	-	-	-	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,2	...	...	...
114 Azerbaiyán	4	0,4	0,4	0,4	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	0,2
115 Georgia	6	0,5	0,7	0,3	0,3	...	...	0,3	...	...	0,3	...	...
116 Kazajistán	4	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,1	0,0
117 Kirguistán	4	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1	0,1
118 Mongolia	5	1,2	1,3	1,1	1,2	1,3	1,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
119 Tayikistán	4	0,1	0,1	-	0,3	...	...	0,2	...	...	0,2	...	...
120 Turkmenistán	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121 Uzbekistán	4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)									REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS (en %)					
Año escolar finalizado en 2006									Año escolar finalizado en					
Quinto Grado			Sexto Grado			Séptimo Grado			1999			2007		
Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N
0,3	0,3	0,2	...	...	...	.	.	.	0,4	0,5	0,3	0,2	0,3	0,2
3,8	4,5	3,1	1,1	1,4	0,7	.	.	.	...	...	...	4,0	4,6	3,3
...	...	...	...	...	...	.	.	.	2,1	2,4	1,8	2,6Y	2,9Y	2,2Y
...	—	—	—
.
.
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	10,2Y	...	...
...	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	.	.	.	—	—	—	—	—	—
...	...	...	...	...	...	.	.	.	1,8	1,9	1,6	1,5	1,6	1,3
...	...	...	...	...	...	.	.	.	América Latina y el Caribe					
—	—	—	...	...	...	...	...	...	0,3	0,4	0,3	—	—	—
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,1	2,4	1,7
...	...	...	...	...	...	.	.	.	12,0	14,5	9,3	...	...	...
5,6Y	6,9Y	4,4Y	4,7Y	5,7Y	3,7Y	.	.	.	5,9	6,9	4,9	6,6Z	7,7Z	5,3Z
7,2	8,4	6,0	3,5	3,9	3,1	.	.	.	7,7	9,5	5,9	8,4	9,3	7,5
—	—	—	—	—	—
.
7,3	8,7	5,9	7,1	8,1	6,1	.	.	.	9,7	10,8	8,4	9,4	10,9	7,9
.y	...	...	.y	...	...	.	.	.	...	...	...	.z	.z	.z
2,2	2,5	2,0	3,0	3,5	2,5	.	.	.	2,4	2,6	2,3	2,5	2,7	2,2
...	...	...	...	...	...	.	.	.	24,0	24,0	24,0	18,7Y	...	...
...	...	...	...	...	...	.	.	.	2,4	2,9	1,9	2,4	2,9	1,8
2,4	2,8	2,0	.	.	.	.	.	.	5,2	5,8	4,6	3,7	4,2	3,2
5,9	6,9	4,8	0,8	0,9	0,6	.	.	.	9,2	10,4	7,9	7,6	8,8	6,3
0,3	0,5	0,2	0,2	0,2	0,1	.	.	.	1,9	2,6	1,1	0,5	0,7	0,3
2,3	3,2	1,4	2,7	3,7	1,5	2,6	3,5	1,6	3,6	3,8	3,5	4,5	6,2	2,7
0,6	0,8	0,5	0,3	0,4	0,3	.	.	.	2,7	3,0	2,4	1,4	1,6	1,2
4,5	5,5	3,4	4,3	5,3	3,3	.	.	.	7,1	7,7	6,4	6,6	7,9	5,4
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,4	3,0	1,7
4,7	5,4	3,9	1,4	1,7	1,2	.	.	.	14,9	15,8	13,8	12,2	13,2	11,2
...	...	...	...	...	...	.	.	.	3,1	3,6	2,5	1,4	1,7	1,2
...
2,6Y	3,1Y	2,1Y	0,7Y	0,9Y	0,6Y	.	.	.	...	...	...	6,8	6,8	6,8
—	—	—	...	...	...	.	.	.	0,2	0,2	0,1	—	—	—
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,9Y	3,2Y	2,6Y
...	...	...	...	...	...	...	...	...	3,8	4,1	3,6	4,5	6,2	2,7
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	3,0	3,5	2,5
2,4	3,2	1,7	0,5	0,6	0,4	.	.	.	6,6	7,6	5,5	3,8	4,7	2,9
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,8	1,4	—	3,2	3,6	2,9
4,0	4,8	3,2	2,2	2,6	1,8	.	.	.	4,7	5,3	4,1	9,0	10,2	7,6
2,9	3,7	2,1	1,2	1,6	0,8	.	.	.	6,4	7,4	5,2	5,5	6,5	4,4
2,0X	2,5X	1,4X	1,0X	1,3X	0,7X	.	.	.	7,8	8,8	6,7	5,1Y	6,1Y	4,1Y
6,5	6,9	6,1	3,5	3,7	3,4	.	.	.	10,2	10,5	9,9	7,8	8,1	7,5
...	...	...	...	...	...	.	.	.	4,1	4,5	3,7	5,6	6,9	4,1
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,8	2,6	1,0
...	...	...	...	...	...	16,0X	21,9X	11,2X	...	...	...	4,1Y	5,0Y	3,0Y
0,9	1,2	0,7	...	...	...	...	...	...	2,4	2,8	2,0	2,7	3,3	2,0
13,9	15,9	11,9	16,8	16,8	16,7	...	...	...	...	...	...	15,7	17,8	13,5
4,2*.X	5,0*.X	3,3*.X	5,2*.X	6,5*.X	4,0*.X	3,2*.X	2,9*.X	3,4*.X	4,7	4,9	4,4	2,9	3,5	2,3
4,1	5,2	2,9	1,9	2,4	1,5	.	.	.	7,9	9,3	6,5	7,0	8,2	5,6
2,9	3,8	2,1	1,1	1,5	0,8	.	.	.	7,0	8,5	5,5	4,9	6,1	3,7
									Asia Central					
.	.	.	.	.	.	.	.	.	...	...	...	0,2	0,2	0,2
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,4	0,4	0,4	0,3	0,3	0,2
0,4	...	...	0,4	0,6	0,3	.	.	.	0,3	0,5	0,2	0,4	...	...
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,3	...	...	0,1	0,1	0,1
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,3	0,4	0,2	0,1	0,1	0,1
0,1	0,1	0,1	.	.	.	.	.	.	0,9	1,0	0,8	0,5	0,5	0,5
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,5	0,5	0,6	0,2	...	...
.
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,1	...	...	0,0	0,0	0,0

Cuadro 6 (continuación)

País o territorio	Duración de la enseñanza primaria ¹	TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)												
		Año escolar finalizado en 2006												
		Primer Grado			Segundo Grado			Tercer Grado			Cuarto Grado			
		Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	
Asia Meridional y Occidental														
122	Afganistán	6	8,8 ^x	8,1 ^x	10,5 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Bangladesh	5	11,5 ^y	11,9 ^y	11,2 ^y	10,6 ^y	10,8 ^y	10,3 ^y	13,6 ^y	13,6 ^y	13,5 ^y	12,7 ^y	12,6 ^y	12,8 ^y
124	Bhután	7	8,1 ^y	8,6 ^y	7,5 ^y	7,8 ^y	8,9 ^y	6,6 ^y	7,9 ^y	8,7 ^y	7,1 ^y	5,9 ^y	6,5 ^y	5,4 ^y
125	India	5	3,7 ^y	3,7 ^y	3,7 ^y	2,7 ^y	2,7 ^y	2,7 ^y	3,8 ^y	3,8 ^y	3,9 ^y	4,1 ^y	4,2 ^y	4,0 ^y
126	Irán, República Islámica del	5	4,0 ^y	4,9 ^y	3,2 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	Maldivas	7	0,5 ^y	...	...	0,4 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
128	Nepal	5	30,0	30,1	29,8	12,9	12,6	13,3	9,8	9,6	10,0	9,5	9,5	9,4
129	Pakistán	5	6,5	6,6	6,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
130	Sri Lanka	5	0,5 ^y	0,6 ^y	0,5 ^y	0,9 ^y	1,0 ^y	0,8 ^y	0,9 ^y	1,0 ^y	0,8 ^y	1,1 ^y	1,2 ^y	0,9 ^y
Asia Oriental y el Pacífico														
131	Australia	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
132	Brunei Darussalam	6	0,7	0,9	0,5	0,9	1,4	0,4	0,8	1,0	0,5	1,8	2,5	0,9
133	Camboya	6	20,6	21,7	19,4	13,5	14,7	12,2	11,2	12,5	9,6	7,8	9,0	6,5
134	China	5	1,2	1,3	1,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
135	Fiji	6	4,0	4,8	3,2	2,0	...	...	1,3	...	...	1,2	...	...
136	Filipinas	6	5,3	6,2	4,2	2,6	3,5	1,8	1,8	2,5	1,2	1,4	1,8	0,8
137	Indonesia	6	6,8	7,8	5,7	4,1	4,9	3,2	3,7	4,5	2,8	2,7	3,3	2,1
138	Islas Cook	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
139	Islas Marshall	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
140	Islas Salomón	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	Japón	6	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Kiribati	6	.x	.x	.x	.x	.x	.x	...	...	...	...	...	...
143	Macao (China)	6	2,1	...	...	2,8	...	...	...	...	...	...	...	...
144	Malasia	6	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y
145	Micronesia, Estados Federados de	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Myanmar	5	0,9	1,1	0,7	0,6	...	...	0,5	...	...	0,5	...	...
147	Nauru	6	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Niue	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
149	Nueva Zelanda	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Palau	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Papua Nueva Guinea	6	-y	-y	-y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152	República de Corea	6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
153	R. D. P. Lao	5	30,6	31,3	29,8	17,1	18,3	15,7	11,4	12,8	9,8	7,2	8,5	5,7
154	R. P. D. de Corea	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155	Samoa	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	Singapur	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157	Tailandia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
158	Timor-Leste	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
159	Tokelau	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Tonga	6	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y
161	Tuvalu	6	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y
162	Vanuatu	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
163	Viet Nam	5	2,9 ^y	...	...	0,9 ^y	...	...	0,7 ^y	...	...	0,6 ^y	...	...
Europa Central y Oriental														
164	Arabia Saudita	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
165	Argelia	6	12,0	13,8	9,9	10,6	12,8	8,2	9,5	12,1	6,8	8,3	10,6	5,7
166	Bahrein	6	3,0 ^x	2,4 ^x	3,5 ^x	3,2 ^x	3,7 ^x	2,6 ^x	3,4 ^x	4,0 ^x	2,8 ^x	2,5 ^x	3,2 ^x	1,8 ^x
167	Djibuti	6	3,6	3,4	3,7	8,0	7,8	8,1	6,5	5,9	7,3	...	...	...
168	Egipto	6	-	-	-	1,8	...	...	2,5	...	...	4,1	...	...
169	Emiratos Árabes Unidos	5	2,7	2,8	2,6	1,6	1,6	1,6	1,7	1,8	1,6	2,2	2,4	2,0
170	Iraq	6	9,2 ^x	10,3 ^x	7,9 ^x	7,7 ^x	8,7 ^x	6,5 ^x	6,4 ^x	7,4 ^x	5,2 ^x	7,2 ^x	8,5 ^x	5,5 ^x
171	Jamahiriyá Árabe Libia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	Jordania	6	0,6	...	...	0,5	...	...	0,6	...	...	1,3	...	...
173	Kuwait	5	0,7	0,8	0,5	0,3	0,3	0,2	1,5	1,7	1,3	1,3	1,6	1,1
174	Líbano	6	5,2	6,2	4,1	5,9	7,1	4,5	5,7	6,9	4,4	15,4	17,6	12,9
175	Marruecos	6	15,6	16,8	14,3	13,3	14,8	11,6	13,3	15,4	10,8	11,1	13,3	8,4
176	Mauritania	6	0,4	0,4	0,3	0,8	0,8	0,7	1,0	1,0	1,0	5,8	5,9	5,6
177	Omán	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
178	Qatar	6	1,0	1,2	0,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
179	República Árabe Siria	4	11,8	12,8	10,6	7,9	9,1	6,6	4,7	5,6	3,7	2,9	3,6	2,2
180	Sudán	6	2,7	2,8	2,6	2,6	2,7	2,4	3,2	3,3	3,0	2,8	2,9	2,7

Cuadro 6

TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)										REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS (en %)					
Año escolar finalizado en 2006										Año escolar finalizado en					
Quinto Grado			Sexto Grado			Séptimo Grado			1999			2007			
Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	
Asia Meridional y Occidental															
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	—	—	—	122
5,2 ^Y	5,5 ^Y	5,0 ^Y	...	...	...	.	.	.	...	...	...	10,9 ^Z	11,2 ^Z	10,7 ^Z	123
9,1 ^Y	10,4 ^Y	7,7 ^Y	5,8 ^Y	6,1 ^Y	5,5 ^Y	3,5 ^Y	3,7 ^Y	3,4 ^Y	12,1	12,5	11,7	6,4	7,2	5,5	124
4,0 ^Y	4,1 ^Y	3,8 ^Y	.	.	.	.	.	.	4,0	4,0	4,1	3,4 ^Z	3,4 ^Z	3,4 ^Z	125
...	...	...	.	.	.	.	.	.	...	...	...	2,0	2,8	1,4	126
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	4,7 ^Z	5,5 ^Z	3,7 ^Z	127
7,5	7,4	7,5	.	.	.	.	.	.	22,9	22,2	23,8	16,8	16,8	16,7	128
4,0	4,5	3,3	.	.	.	.	.	.	...	...	...	5,3	5,5	4,9	129
1,3 ^Y	1,5 ^Y	1,1 ^Y	.	.	.	.	.	.	...	...	...	0,9 ^Z	1,1 ^Z	0,8 ^Z	130
Asia Oriental y el Pacífico															
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	131
1,2	1,8	0,7	6,9	9,0	4,5	.	.	.	.	.	.	2,1	2,8	1,3	132
5,2	6,0	4,2	2,8	3,3	2,2	.	.	.	24,6	25,4	23,5	11,6	12,8	10,4	133
...	...	...	.	.	.	.	.	.	...	...	...	0,2	0,3	0,2	134
1,0	...	...	3,1	...	...	.	.	.	...	...	...	2,2	2,7	1,7	135
1,1	1,6	0,7	0,6	0,8	0,3	.	.	.	1,9	2,4	1,4	2,3	3,0	1,6	136
1,9	...	...	0,3	...	...	.	.	.	...	...	...	3,3	4,0	2,7	137
...	...	...	...	...	...	.	.	.	2,6	...	...	1,7	...	...	138
...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.	.	.	.	139
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	140
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	141
...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.	.y	.y	.y	142
...	...	...	...	...	...	.	.	.	6,3	7,3	5,1	5,8	7,4	4,0	143
.y	.y	.y	.y	.y	.y	.	.	.	.	.	.	.z	.z	.z	144
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	145
0,3	...	...	.	.	.	.	.	.	1,7	1,7	1,7	0,6	...	...	146
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	147
...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.	.y	.y	.y	148
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	149
...	...	...	.	.	.	.	.	.	—	—	—	...	...	...	150
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	151
0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	.	.	.	—	—	—	0,0	0,0	0,0	152
4,0	4,8	3,0	.	.	.	.	.	.	20,9	22,4	19,1	16,9	18,0	15,7	153
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	154
...	...	...	...	...	...	.	.	.	1,0	1,1	0,9	1,2	1,5	0,9	155
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	0,3*	0,4*	0,3*	156
...	...	...	...	...	...	.	.	.	3,5	3,4	3,5	9,2	11,8	6,5	157
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	14,5	15,3	13,5	158
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	159
.y	.y	.y	20,2 ^Y	22,7 ^Y	17,3 ^Y	.	.	.	8,8	8,5	9,2	5,2 ^Z	5,9 ^Z	4,4 ^Z	160
.y	.y	.y	.y	.y	.y	.	.	.	.	.	.	.z	.z	.z	161
...	...	...	...	...	...	.	.	.	10,6	11,1	9,9	...	...	...	162
0,1 ^Y	...	...	...	...	...	.	.	.	3,8	4,2	3,2	1,0 ^Z	...	...	163
Europa Central y Oriental															
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	3,2*	3,4*	2,9*	164
11,0	14,1	7,5	13,1	15,4	10,4	.	.	.	11,9	14,6	8,7	11,1	13,6	8,2	165
2,8 ^X	3,5 ^X	2,1 ^X	1,9 ^X	3,1 ^X	0,8 ^X	.	.	.	3,8	4,6	3,1	2,7 ^Z	3,0 ^Z	2,3 ^Z	166
...	...	...	.	.	.	.	.	.	16,6	16,9	16,1	10,6	10,6	10,5	167
3,9	...	...	6,8	...	...	.	.	.	6,0	7,1	4,6	3,1	3,9	2,2	168
1,5	2,0	1,0	...	...	...	.	.	.	3,5	4,4	2,5	1,9	2,0	1,7	169
13,1 ^X	15,2 ^X	10,2 ^X	4,2 ^X	4,4 ^X	3,8 ^X	.	.	.	10,0	10,7	9,2	8,0 ^Y	9,1 ^Y	6,5 ^Y	170
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	171
1,6	...	...	1,8	...	...	.	.	.	0,7	0,7	0,7	1,1	1,1	1,1	172
1,0	1,3	0,6	...	...	...	.	.	.	3,3	3,4	3,1	0,9	1,1	0,7	173
9,8	11,1	8,4	9,0	10,3	7,7	.	.	.	9,1	10,5	7,7	8,7	10,2	7,2	174
8,7	10,9	6,2	8,1	10,1	5,7	.	.	.	12,4	14,1	10,2	11,9	13,7	9,7	175
8,4	8,4	8,4	13,7	13,4	14,0	.	.	.	...	...	...	3,4	3,4	3,4	176
4,0	3,0	5,0	2,6	2,4	2,9	.	.	.	8,0	9,5	6,4	1,3	1,0	1,5	177
...	...	...	...	...	...	.	.	.	2,7	3,5	1,9	0,9	0,9	0,8	178
...	...	...	...	...	...	.	.	.	6,5	7,2	5,6	7,0	8,0	5,9	179
2,8	2,9	2,6	3,4	3,6	3,1	.	.	.	11,3	10,9	11,8	2,8	2,9	2,7	180

Cuadro 6 (continuación)

País o territorio	Duración de la enseñanza primaria ¹	TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)											
		Año escolar finalizado en 2006											
		Primer Grado			Segundo Grado			Tercer Grado			Cuarto Grado		
2007	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	
181 Territorios Autónomos Palestinos	4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,1	2,2	1,9
182 Túnez	6	1,3	1,5	1,1	9,6	10,9	8,1	2,2	2,7	1,8	12,5	15,0	9,6
183 Yemen	6	4,4 ^x	4,3 ^x	4,6 ^x	4,4 ^x	4,4 ^x	4,3 ^x	5,1 ^x	5,4 ^x	4,7 ^x	6,2 ^x	6,9 ^x	5,3 ^x
Europa Central y Oriental													
184 Albania	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
185 Belarrús	4	0,2	0,1	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
186 Bosnia y Herzegovina	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187 Bulgaria	4	0,5	0,7	0,3	2,6	3,0	2,1	2,1	2,5	1,6	3,1	3,5	2,7
188 Croacia	4	0,6	0,6	0,5	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1
189 Eslovaquia	4	5,3	5,6	4,9	2,1	2,3	1,9	1,5	1,8	1,3	1,8	1,9	1,6
190 Eslovenia	5	0,5	0,5	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
191 Estonia	6	—	—	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...
192 Federación de Rusia	4	0,8	...	...	0,5	...	...	0,3	...	...	...	...	...
193 Hungría	4	3,8	4,4	3,2	1,4	1,6	1,1	1,1	1,3	0,9	1,2	1,4	0,9
194 la ex R. Y. de Macedonia	4	0,3 ^x	0,3 ^x	0,2 ^x	0,2 ^x	0,2 ^x	0,2 ^x	0,1 ^x	0,1 ^x	0,1 ^x	0,2 ^x	0,2 ^x	0,1 ^x
195 Letonia	4	4,8 ^y	6,4 ^y	3,0 ^y	2,0 ^y	2,7 ^y	1,3 ^y	1,8 ^y	2,4 ^y	1,1 ^y	2,2 ^y	3,0 ^y	1,4 ^y
196 Lituania	4	1,3	1,5	1,1	0,5	0,6	0,3	0,4	0,4	0,4	0,3	0,4	0,3
197 Montenegro	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198 Polonia	6	0,8	...	...	0,4	...	...	0,4	...	...	0,9	...	...
199 República Checa	5	1,0	1,2	0,9	0,5	0,6	0,4	0,5	0,6	0,4	0,5	0,6	0,5
200 República de Moldova	4	0,4	0,5	0,3	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1	0,0	0,1	0,1	0,0
201 Rumania	4	0,9	0,9	0,8	1,7	2,0	1,3	1,2	1,5	0,8	1,3	1,6	1,0
202 Serbia	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
203 Turquía	6	3,9	4,2	3,5	1,8	1,8	1,8	1,8	1,6	2,0	2,2	1,8	2,6
204 Ucrania	4	0,3	0,3 [*]	0,3 [*]	0,1	0,1 [*]	0,1 [*]	0,0	0,0 [*]	0,0 [*]	0,0	0,0 [*]	0,0 [*]

I	Mundo ²	...	2,9	...	...	2,5	2,8	2,2	2,5	...	...	2,8	3,2	2,4
II	Países desarrollados	...	0,5	0,6	0,4	0,5	0,6	0,4	0,4	0,4	0,4	0,3	0,3	0,2
III	Países en desarrollo	...	5,5	5,9	5,0	5,6	5,7	5,6	5,0	5,4	4,7	4,7	4,6	4,9
IV	Países en transición	...	0,2	0,2	0,2	0,2	...	...	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0
V	África Subsahariana	...	9,9	9,8	10,1	12,2	12,5	11,9	13,0	15,4	10,5	13,2	13,2	13,2
VI	América del N./Europa Occ.	...	0,5	0,6	0,3	0,5	0,5	0,4	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1
VII	América Latina y el Caribe	...	6,7	...	...	5,3	6,6	4,0	5,1	6,1	4,0	3,7	4,4	3,0
VIII	América Latina	...	9,0	10,1	7,7	7,0	8,2	5,6	6,2	7,3	5,0	4,3	5,4	3,2
IX	Caribe	...	5,3	6,5	3,9	1,1	1,5	0,7	2,9	3,7	2,0	1,3	2,0	0,5
X	Asia Central	...	0,1	0,1	0,1	0,3	...	...	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1
XI	Asia Oriental y el Pacífico	...	0,8	1,0	0,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XII	Asia Oriental	...	1,7	...	...	1,8	2,4	1,1	0,8	1,0	0,5	1,4	1,8	0,8
XIII	Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XIV	Asia Meridional y Occidental	...	6,5	6,6	6,3	5,2	5,8	4,6	7,9	8,7	7,1	5,9	6,5	5,4
XV	Estados Árabes	...	2,7	2,8	2,6	3,2	3,7	2,6	3,2	3,3	3,0	3,5	...	...
XVI	Europa Central y Oriental	...	0,8	...	...	0,5	0,6	0,4	0,4	...	...	0,7	...	...

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU, 2009).

1. En este cuadro la duración de la enseñanza primaria se define en función de la CINE 97 y puede diferir de la que está vigente en el plano nacional.

2. Todos los valores indicados son medianas.

Los datos en **bastardilla** corresponden a estimaciones del IEU. Los datos en **negrita** corresponden al año escolar finalizado en 2007 para las tasas de repetición por grado, y al año escolar finalizado en 2008 para el porcentaje de repetidores en todos los grados.

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2006.

(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2005.

(x) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2004.

(*) Estimación nacional.

TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)										REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS (en %)						
Año escolar finalizado en 2006										Año escolar finalizado en						
Quinto Grado			Sexto Grado			Séptimo Grado			1999			2007				
Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N		
...	...	...	...	...	...	.	.	.	2,1	2,2	2,0	0,5	0,6	0,5	181
2,6	3,3	1,9	11,2	13,7	8,3	.	.	.	18,3	20,0	16,4	7,4	9,0	5,7	182	
5,8 ^x	6,5 ^x	4,7 ^x	5,0 ^x	5,6 ^x	3,9 ^x	.	.	.	10,6	11,7*	8,7*	4,9 ^y	5,3 ^y	4,3 ^y	183	
Europa Central y Oriental																
.	.	.	.	.	.	.	.	.	3,9	4,6	3,2	...	...	...	184
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,5	0,5	0,5	0,1	0,1	0,1	185
.	.	.	.	.	.	.	.	.	...	...	...	0,5	0,8	0,2	186
.	.	.	.	.	.	.	.	.	3,2	3,7	2,7	2,1	2,5	1,8	187
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,4	0,5	0,3	0,3	0,3	0,2	188
.	.	.	.	.	.	.	.	.	2,3	2,6	2,0	2,7	2,9	2,5	189
.	.	.	.	.	.	.	.	.	1,0	1,3	0,7	0,5	0,6	0,4	190
...	...	...	—	—	—	.	.	.	2,5	3,5	1,4	—	—	—	191
.	.	.	.	.	.	.	.	.	1,4	...	...	0,5	...	...	192
.	.	.	.	.	.	.	.	.	2,2	2,1	2,2	1,9	2,3	1,6	193
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,0	0,1	0,0	0,1	0,1	0,1	194
.	.	.	.	.	.	.	.	.	2,1	2,7	1,3	2,8 ^z	3,8 ^z	1,8 ^z	195
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,9	1,3	0,5	0,6	0,8	0,5	196
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	197
1,0	...	...	0,6	...	...	.	.	.	1,2	...	...	0,7	1,1	0,3	198
0,5	0,6	0,3	.	.	.	.	.	.	1,2	1,5	1,0	0,6	0,7	0,5	199
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,9	0,9	0,9	0,1	0,2	0,1	200
.	.	.	.	.	.	.	.	.	3,4	4,1	2,6	1,3	1,5	1,0	201
.	.	.	.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	202
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	2,7	2,5	2,8	203
...	...	...	.	.	.	.	.	.	0,8	0,8*	0,8*	0,1	0,1*	0,1*	204
2,1	2,5	1,7	0,9	1,1	0,6	.	.	.	3,6	4,1	3,0	2,9	3,4	2,5	I	
.	.	.	.	.	.	.	.	.	1,0	1,3	0,6	0,6	0,8	0,4	II
4,0	4,5	3,3	3,3	...	...	.	.	.	6,8	8,1	5,5	5,0	6,1	3,9	III
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,5	0,5	0,5	0,2	0,2	0,1	IV
13,2	13,4	12,9	14,4	15,5	13,3	.	.	.	16,3	19,1	13,2	13,0	14,1	11,8	V	
0,1	0,2	0,1	...	...	...	.	.	.	0,2	0,2	0,1	0,4	0,6	0,3	VI
2,6	3,1	2,1	1,7	2,0	1,3	.	.	.	4,7	5,3	4,4	3,8	4,4	2,8	VII	
2,9	3,7	2,1	1,2	1,5	0,8	.	.	.	6,5	7,5	5,3	5,6	6,9	4,1	VIII	
0,9	1,2	0,7	...	...	...	.	.	.	3,1	3,6	2,5	2,8	3,3	2,1	IX
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,3	0,5	0,2	0,2	...	...	X
...	...	...	...	...	...	.	.	.	1,7	1,7	1,7	1,5	...	...	XI
1,1	1,6	0,7	0,0	0,0	0,0	.	.	.	2,7	2,9	2,5	2,2	2,9	1,5	XII	
...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.	...	...	...	XIII
4,6	5,0	4,4	.	.	.	.	.	.	...	...	...	4,7	5,5	3,7	XIV
3,9	...	...	5,0	5,6	3,9	.	.	.	8,0	9,5	6,4	3,2	3,4	2,9	XV
.	.	.	.	.	.	.	.	.	1,2	1,5	1,0	0,6	0,8	0,4	XVI

Cuadro 7
Eficacia interna: deserción escolar y terminación de estudios en la enseñanza primaria

País o territorio	Duración de la enseñanza primaria ¹	TASAS DE DESERCIÓN ESCOLAR POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)														
		Año escolar finalizado en 2006														
		Primer Grado			Segundo Grado			Tercer Grado			Cuarto Grado			Quinto Grado		
2007	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	
África Subsahariana																
Angola	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	6	10,0Y	10,3Y	9,7Y	6,6Y	6,9Y	6,4Y	5,0Y	4,7Y	5,5Y	7,9Y	7,3Y	8,7Y	7,6Y	5,9Y	10,1Y
Botswana	7	8,8X	9,2X	8,3X	2,6X	2,9X	2,4X	-X	-X	-X	8,5X	10,4X	6,4X	3,5X	3,8X	3,1X
Burkina Faso	6	6,7	6,7	6,8	2,2	1,9	2,6	7,2	8,1	6,1	3,9	4,9	2,7	11,5	11,7	11,3
Burundi	6	14,6	14,4	14,9	1,7	2,0	1,3	3,6	4,2	3,0	2,5	3,6	1,2	3,7	5,3	1,9
Cabo Verde	6	-	...	...	2,7	...	...	1,7	...	...	3,6	...	...	3,6	...	...
Camerún	6	0,9	2,6	-	3,0	-	6,7	-	...	...	10,7	...	...	24,4	...	...
Chad	6	19,3Y	18,0Y	21,1Y	14,2Y	13,7Y	14,9Y	15,4Y	14,5Y	16,6Y	17,9Y	16,6Y	20,0Y	16,1Y	13,8Y	19,9Y
Comoras	6	1,4X	1,7X	1,2X	2,2X	2,3X	2,2X	3,2X	4,1X	2,3X	7,0X	6,1X	8,2X	7,4X	8,8X	5,9X
Congo	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	6	3,0	2,9	3,1	4,3	3,1	5,8	4,6	2,9	6,7	6,7	5,2	8,5	2,5	-	6,5
Eritrea	5	9,9	10,8	8,8	9,0	9,3	8,7	9,2	9,1	9,3	13,1	13,1	13,2	...	...	...
Etiopía	6	15,7	15,8	15,6	12,9	13,2	12,5	8,5	8,7	8,3	1,4	1,8	0,9	9,2	9,7	8,7
Gabón	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	6	12,6	11,7	13,5	4,6	6,4	2,8	3,9	5,6	2,3	6,8	7,2	6,4	12,0	11,7	12,2
Ghana	6	9,2	9,6	8,7	0,6	0,2	1,0	-	...	...	2,7	...	...	5,5	...	...
Guinea	6	0,4	-	2,1	2,9	1,4	4,7	7,2	6,7	7,7	6,1	5,7	6,5	6,4	5,5	7,7
Guinea Bissau	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	6	9,1X	9,9X	8,3X	5,9X	6,6X	5,1X	-X	-X	-X	4,0X	4,2X	3,8X	-X	...	...
Lesotho	7	9,3Y	9,8Y	8,8Y	2,0Y	2,9Y	0,9Y	3,7Y	4,8Y	2,5Y	6,3Y	7,8Y	4,7Y	7,1Y	9,7Y	4,6Y
Liberia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	5	21,8	22,0	21,5	13,0	13,3	12,7	12,0	12,1	11,9	15,9	15,9	16,0	...	...	...
Malawi	6	24,7	24,2	25,1	6,5	5,9	7,0	14,7	14,4	15,0	11,0	10,6	11,4	14,6	14,0	15,2
Malí	6	2,9Y	2,9Y	3,0Y	3,5Y	2,9Y	4,1Y	5,1Y	4,7Y	5,6Y	5,3Y	5,0Y	5,6Y	7,1Y	6,3Y	8,2Y
Mauricio	6	-	-	-	0,4	0,2	0,6	0,4	0,3	0,6	0,3	0,2	0,4	1,2	1,2	1,1
Mozambique	7	10,8	10,0	11,8	9,6	8,6	10,9	9,6	8,7	10,6	9,9	8,1	11,9	19,6	18,8	20,7
Namibia	7	2,7	3,5	1,8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6,5	5,7	7,2
Níger	6	10,4	9,5	11,6	6,4	5,6	7,6	7,7	7,2	8,5	6,2	5,9	6,5	2,7	2,6	3,0
Nigeria	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Centroafricana	6	8,3	9,1	7,3	-	-	-	11,6	11,6	11,6	12,9	11,9	14,4	10,5	9,3	12,3
República Democrática del Congo	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Unida de Tanzania	7	1,2	2,3	0,1	2,1	2,5	1,7	1,1	2,4	-	7,9	7,2	8,5	1,3	1,3	1,2
Rwanda	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santo Tomé y Príncipe	6	5,8	4,8	6,8	2,5	1,8	3,2	3,6	2,7	4,5	5,7	4,5	7,0	3,8	3,8	3,8
Senegal	6	17,4Y	17,6Y	17,2Y	6,6Y	6,2Y	7,0Y	8,7Y	8,9Y	8,6Y	4,3Y	4,4Y	4,1Y	15,6Y	15,2Y	16,2Y
Seychelles	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leona	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalia	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swazilandia	7	4,7	4,5	4,8	-	-	-	7,6	12,1	2,5	3,8	4,0	3,5	4,0	5,7	2,3
Togo	6	13,1	12,6	13,7	7,0	6,3	7,7	11,1	9,9	12,5	11,6	10,0	13,4	13,4	11,1	16,3
Uganda	7	31,6X	32,8X	30,5X	3,9X	4,7X	3,0X	7,1X	4,5X	9,6X	11,4X	11,7X	11,1X	15,2X	14,4X	16,0X
Zambia	7	5,1	3,8	6,4	0,3	-	1,2	2,9	1,6	4,1	2,4	0,5	4,4	7,9	6,4	9,4
Zimbabwe	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental																
Alemania	4	-	-	-	1,4	1,6	1,1	0,9	0,9	0,9	...	...	...	...	...	...
Andorra	6	0,1	-	0,2	0,1	-	1,4	-	-	-	-	-	-	...	...	...
Austria	4	2,2	3,2	1,0	0,1	0,2	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...
Bélgica	6	1,6	2,0	1,1	1,0	1,1	0,8	0,5	0,6	0,5	0,6	0,7	0,5	2,9	3,3	2,5
Canadá	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chipre	6	0,4	0,6	0,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dinamarca	6	1,0X	0,8X	1,3X	4,8X	4,8X	4,9X	1,6X	1,6X	1,6X	-X	-X	-X	1,4X	1,5X	1,3X
España	6	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y
Estados Unidos	6	1,6	4,5	-	-	-	-	-	...	...	-	...	...	-	...	...
Finlandia	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Francia	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grecia	6	1,4	1,7	1,0	-	-	-	0,1	0,3	0,0	0,1	0,2	-	0,2	0,2	0,2
Irlanda	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...

TERMINACIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA																	País o territorio	
TASAS DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO (en %)						TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (en %)						TASA DE TERMINACIÓN DE UNA COHORTE (en %)						
Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						
1999			2006			1999			2006			2006						
Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	
África Subsahariana																		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Angola
...	...	...	72 ^Y	72 ^Y	71 ^Y	...	...	...	65 ^Y	67 ^Y	63 ^Y	36,3 ^X	37,9 ^X	34,2 ^X	...	...	...	Benin
87	84	89	83 ^X	80 ^X	85 ^X	82	79	86	75 ^X	71 ^X	78 ^X	69,1 ^X	...	...	...	...	Botswana	
68	67	70	80	78	81	61	59	63	69	68	71	60,6	60,0	61,4	...	...	...	Burkina Faso
...	...	...	66	65	68	...	...	...	58	56	61	37,8	44,9	27,3	...	...	...	Burundi
...	...	...	92	...	...	...	...	...	88	...	...	83,8	...	...	...	...	...	Cabo Verde
81	...	...	84	...	...	78	...	...	59	...	...	45,2	...	...	...	...	...	Camerún
55	58	50	38 ^Y	41 ^Y	34 ^Y	47	50	41	30 ^Y	33 ^Y	25 ^Y	...	...	...	...	...	...	Chad
...	...	...	80 ^X	79 ^X	81 ^X	...	...	...	72 ^X	69 ^X	74 ^X	...	...	...	...	...	...	Comoras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Congo
69	73	65	78	83	73	62	67	56	75	83	66	...	...	...	...	...	...	Côte d'Ivoire
95	97	93	60	59	61	95	97	93	60	59	61	49,5	48,3	51,0	...	...	...	Eritrea
56	55	59	64	64	65	51	49	54	58	57	59	...	...	...	...	...	...	Etiopía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gabón
92	93	92	73	71	75	86	88	83	64	62	66	...	...	...	...	...	...	Gambia
...	...	...	89	...	...	...	...	...	83	...	...	...	...	...	...	...	...	Ghana
...	...	...	83	87	79	...	...	...	77	82	72	...	...	...	...	...	...	Guinea
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea Bissau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea Ecuatorial
...	...	...	83 ^X	81 ^X	85 ^X	...	...	...	84 ^X	...	...	...	...	...	...	...	...	Kenya
74	67	80	74 ^Y	68 ^Y	80 ^Y	58	50	66	62 ^Y	53 ^Y	71 ^Y	...	...	...	...	...	...	Lesotho
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Liberia
51	51	52	42	42	43	51	51	52	42	42	43	27,0 ^Y	...	...	...	...	...	Madagascar
49	55	43	43	44	43	37	39	34	36	37	35	17,9	22,3	13,8	...	...	...	Malawi
78	79	77	81 ^Y	83 ^Y	79 ^Y	66	67	63	73 ^Y	75 ^Y	70 ^Y	...	...	...	...	...	...	Malí
99	100	99	99	99	99	99	100	99	98	98	98	86,5	81,8	91,3	...	...	...	Mauricio
43	47	37	64	68	60	28	31	25	45	48	41	35,6	38,3	32,6	...	...	...	Mozambique
92	92	93	98	97	99	82	79	84	88	87	87	...	...	...	...	...	...	Namibia
...	...	...	72	74	69	...	...	...	70	72	67	38,7 ^X	40,1 ^X	36,5 ^X	...	...	...	Níger
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nigeria
...	...	...	59	61	57	...	...	...	50	53	47	...	...	...	...	...	...	República Centroafricana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Democrática del Congo
...	...	...	87	85	89	...	...	...	83	81	85	...	...	...	...	...	...	República Unida de Tanzania
45	...	...	...	...	...	30	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Rwanda
...	...	...	79	82	75	...	...	...	74	77	71	...	...	...	...	...	...	Santo Tomé y Príncipe
...	...	...	65 ^Y	65 ^Y	65 ^Y	...	...	...	53 ^Y	54 ^Y	53 ^Y	30,1 ^Y	24,3 ^Y	36,9 ^Y	...	...	...	Senegal
99	98	100	...	...	...	99	99	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Seychelles
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
65	65	64	...	...	...	57	59	56	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sudáfrica
80	72	88	82	76	88	64	62	66	74	71	76	...	...	...	...	...	...	Swazilandia
52	54	49	54	58	50	44	47	40	45	49	39	38,6	44,3	32,4	...	...	...	Togo
...	...	...	49 ^X	49 ^X	49 ^X	...	...	...	25 ^X	26 ^X	25 ^X	...	...	...	...	...	...	Uganda
81	83	78	89	94	84	66	70	62	75	83	67	...	...	...	...	...	...	Zambia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental																		
...	...	...	...	...	...	99	99	100	98	98	99	...	...	...	...	...	...	Alemania
...	...	...	98	100	96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorra
...	...	...	...	...	...	...	...	...	98	97	99	...	...	...	...	...	...	Austria
...	...	...	96	95	97	...	...	...	93	92	95	...	...	...	...	...	...	Bélgica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canadá
96	95	97	100	100	100	96	95	97	100	100	100	...	...	...	...	...	...	Chipre
100	100	100	93 ^X	93 ^X	93 ^X	100	100	100	92 ^X	92 ^X	92 ^X	...	...	...	...	...	...	Dinamarca
...	...	...	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	...	...	...	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	...	...	...	...	...	...	España
94	...	...	...	...	...	92	...	...	95	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Unidos
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	...	...	...	...	...	...	Finlandia
98	98	97	...	...	...	98	98	97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Francia
...	...	...	98	99	98	...	...	...	98	98	98	...	...	...	...	...	...	Grecia
95	94	97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Irlanda

Cuadro 7 (continuación)

País o territorio	Duración de la enseñanza primaria ¹	TASAS DE DESERCIÓN ESCOLAR POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)														
		Año escolar finalizado en 2006														
		Primer Grado			Segundo Grado			Tercer Grado			Cuarto Grado			Quinto Grado		
2007	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	
Islandia	7	0,8	2,9	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Israel	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,1	—	—
Italia	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Luxemburgo	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,7	1,1	0,2	11,3	12,6	9,9
Malta	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Mónaco	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Noruega	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Países Bajos	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Portugal	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Reino Unido	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
San Marino	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Suecia	6	0,5	0,6	0,3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Suiza	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
América Latina y el Caribe																
Anguila	7	1,0 ^x	3,2 ^x	— ^x	— ^x	— ^x	— ^x	0,9 ^x	— ^x	1,9 ^x	1,0 ^x	0,9 ^x	1,3 ^x	— ^x	—	—
Antigua y Barbuda	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Antillas Neerlandesas	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Argentina	6	2,1 ^y	2,2 ^y	2,0 ^y	0,5 ^y	0,7 ^y	0,3 ^y	0,2 ^y	0,3 ^y	0,1 ^y	0,9 ^y	1,1 ^y	0,7 ^y	1,5 ^y	2,1 ^y	0,8 ^y
Aruba	6	2,4	2,5	2,3	1,0	1,1	1,0	—	—	—	0,8	0,5	1,1	1,0	1,5	0,5
Bahamas	6	8,7 ^y	10,6 ^y	6,7 ^y	3,0 ^y	5,3 ^y	0,7 ^y	2,0 ^y	0,7 ^y	3,2 ^y	2,0 ^y	2,3 ^y	1,7 ^y	4,3 ^y	4,2 ^y	4,3 ^y
Barbados	6	3,2 ^y	1,6 ^y	4,8 ^y	0,5 ^y	1,6 ^y	— ^y	0,8 ^y	— ^y	1,6 ^y	1,0 ^y	2,6 ^y	— ^y	— ^y	—	—
Belice	6	8,1	7,7	8,5	0,8	1,0	0,5	2,0	2,4	1,5	0,7	0,6	0,8	3,6	5,4	1,6
Bermudas	6	1,6 ^y	—	—	1,4 ^y	—	—	9,8 ^y	—	—	— ^y	— ^y	— ^y	3,7 ^y	—	—
Bolivia, Estado Plurinacional de	6	8,3	8,5	8,0	2,3	2,1	2,4	4,3	4,2	4,5	2,4	2,3	2,6	3,6	3,0	4,3
Brasil	4	13,8 ^x	—	—	2,4 ^x	—	—	3,8 ^x	—	—	—	—	—	—	—	—
Chile	6	1,7	1,9	1,4	0,5	0,6	0,4	—	—	—	0,8	0,6	0,9	—	—	—
Colombia	5	7,1	7,6	6,5	1,0	3,0	—	4,8	5,4	4,2	—	—	—	—	—	—
Costa Rica	6	3,3	3,7	2,9	2,3	2,6	2,1	2,0	1,9	2,1	4,0	4,7	3,2	4,1	4,4	3,8
Cuba	6	1,3	1,8	0,9	1,4	1,4	1,4	0,4	0,1	0,6	—	—	—	—	—	—
Dominica	7	4,6	1,6	8,0	2,1	4,0	0,3	3,0	2,7	3,4	0,5	0,3	0,7	2,8	2,6	3,0
Ecuador	6	11,6	12,0	11,1	2,0	2,5	1,4	2,6	2,9	2,4	2,7	3,1	2,4	1,4	1,4	1,3
El Salvador	6	9,6	10,2	8,9	5,3	5,8	4,8	5,2	5,4	5,0	6,7	7,1	6,2	6,2	6,4	6,0
Granada	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Guatemala	6	9,5	9,6	9,5	5,8	5,5	6,2	7,2	6,5	7,9	8,1	7,6	8,7	8,2	8,2	8,2
Guyana	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Haití	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Honduras	6	6,9 ^y	8,0 ^y	5,7 ^y	2,7 ^y	3,5 ^y	1,9 ^y	2,8 ^y	3,4 ^y	2,3 ^y	3,2 ^y	3,5 ^y	2,9 ^y	2,9 ^y	3,7 ^y	2,1 ^y
Islas Caimán	6	5,6 ^x	4,9 ^x	6,3 ^x	5,7 ^x	1,9 ^x	9,9 ^x	6,6 ^x	7,8 ^x	5,4 ^x	6,4 ^x	9,8 ^x	2,0 ^x	— ^x	—	—
Islas Turcos y Caicos	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Islas Vírgenes Británicas	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Jamaica	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
México	6	1,8	2,0	1,6	0,8	0,9	0,7	1,5	1,7	1,3	1,0	1,3	0,7	2,3	2,6	2,0
Montserrat	7	2,4	2,2	2,5	—	—	—	4,5	7,0	—	2,7	2,4	2,9	—	—	—
Nicaragua	6	26,2	27,2	25,1	9,7	10,9	8,5	11,1	12,5	9,6	12,8	14,2	11,3	6,5	7,4	5,5
Panamá	6	4,3	4,6	4,0	1,6	1,5	1,6	1,4	1,6	1,3	2,3	2,3	2,4	1,9	2,1	1,7
Paraguay	6	4,9 ^x	5,2 ^x	4,5 ^x	1,7 ^x	2,1 ^x	1,2 ^x	2,0 ^x	2,4 ^x	1,5 ^x	3,4 ^x	4,0 ^x	2,8 ^x	4,2 ^x	4,7 ^x	3,6 ^x
Perú	6	2,1	2,4	1,8	1,9	1,9	1,9	1,1	1,0	1,2	1,3	1,2	1,4	3,5	3,2	3,7
República Dominicana	6	8,0 ^y	8,0 ^y	8,0 ^y	7,1 ^y	7,5 ^y	6,7 ^y	8,9 ^y	10,2 ^y	7,4 ^y	9,0 ^y	9,7 ^y	8,2 ^y	10,1 ^y	11,3 ^y	8,9 ^y
Saint Kitts y Nevis	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
San Vicente/Granadinas	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Santa Lucía	7	1,5 ^x	1,8 ^x	1,1 ^x	1,1 ^x	— ^x	2,3 ^x	0,2 ^x	0,1 ^x	0,3 ^x	1,2 ^x	1,8 ^x	0,6 ^x	2,0 ^x	3,3 ^x	0,7 ^x
Suriname	6	4,1	4,1	4,1	3,6	4,3	2,8	3,2	4,1	2,3	7,6	6,7	8,5	13,0	15,9	9,9
Trinidad y Tobago	7	— ^{*.x}	— ^{*.x}	— ^{*.x}	3,8 ^{*.x}	5,1 ^{*.x}	2,4 ^{*.x}	3,9 ^{*.x}	4,7 ^{*.x}	3,1 ^{*.x}	1,6 ^{*.x}	1,4 ^{*.x}	1,9 ^{*.x}	4,1 ^{*.x}	4,3 ^{*.x}	3,8 ^{*.x}
Uruguay	6	2,9	3,6	2,2	0,1	0,2	—	0,9	1,2	0,6	1,2	1,5	0,8	0,8	0,8	0,7
Venezuela, R. B. de	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,6	1,2	—	0,5	1,0	—
Asia Central																
Armenia	3	1,8	1,1	2,6	0,5	0,9	0,1	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Azerbaiyán	4	0,2	0,6	—	0,4	0,8	0,1	0,4	0,7	—	—	—	—	—	—	—
Georgia	6	0,3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Kazajistán	4	0,0	0,1	—	0,4	0,7	0,1	0,1	0,1	0,0	—	—	—	—	—	—
Kirguistán	4	1,2	1,3	1,0	1,3	1,6	1,0	1,1	1,0	1,1	—	—	—	—	—	—

TERMINACIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA																País o territorio
TASAS DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO (en %)						TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (en %)						TASA DE TERMINACIÓN DE UNA COHORTE (en %)				
Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en				
1999			2006			1999			2006			2006				
Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	N	
100	100	100	94	...	...	100	...	...	93	...	...	...	...	...	...	Islandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	99	...	...	...	...	...	...	Israel
97	...	...	100	99	100	97	...	...	100	99	100	...	...	...	...	Italia
96	93	100	99	98	100	89	84	94	90	88	92	...	...	...	...	Luxemburgo
99	100	99	...	...	...	99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Malta
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mónaco
100	100	100	100	100	99	100	100	100	99	100	99	...	...	...	...	Noruega
100	100	100	...	...	...	100	100	100	...	...	...	...	...	...	...	Países Bajos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Portugal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Reino Unido
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
99	99	99	100	100	100	100	100	99	100	100	100	...	...	...	...	Suecia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suiza
América Latina y el Caribe																
...	...	...	97 ^x	94 ^x	100 ^x	...	...	...	93 ^x	...	...	87,5 ^x	...	...	...	Anguila
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua y Barbuda
84	80	88	...	...	...	84	78	91	...	...	...	...	...	...	...	Antillas Neerlandesas
90	88	92	96 ^y	95 ^y	97 ^y	89	86	91	95 ^y	93 ^y	96 ^y	...	...	...	...	Argentina
97	97	96	97	96	97	97	99	95	96	94	97	94,6 ^x	92,5 ^x	96,7 ^x	...	Aruba
...	...	...	85 ^y	82 ^y	88 ^y	...	...	...	81 ^y	79 ^y	84 ^y	...	...	...	...	Bahamas
93	95	92	...	...	...	94	95	93	97 ^y	...	...	...	...	...	...	Barbados
78	76	79	87	87	88	77	77	76	84	82	86	...	...	...	...	Belice
...	...	...	90 ^y	...	...	...	...	...	86 ^y	...	...	...	...	...	...	Bermudas
82	83	81	83	83	83	80	82	77	80	81	80	...	...	...	...	Bolivia, Estado Plurinacional de
...	...	...	...	...	...	...	...	...	76 ^x	...	...	...	...	...	...	Brasil
100	100	100	98	98	98	100	99	100	...	...	...	...	...	...	...	Chile
67	64	69	88	85	92	67	64	69	88	85	92	74,6 ^x	72,7 ^x	76,7 ^x	...	Colombia
91	90	93	88	86	89	88	86	89	84	82	86	75,3 [*]	73,4 [*]	77,2 [*]	...	Costa Rica
94	94	94	97	97	97	93	92	93	97	97	97	...	...	...	...	Cuba
91	...	...	89	91	87	...	...	...	87	87	87	...	...	...	...	Dominica
77	77	77	82	80	83	75	74	75	81	79	82	78,5	77,1	80,0	...	Ecuador
65	64	66	74	72	76	62	63	62	69	67	71	62,2	57,1	67,7	...	El Salvador
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Granada
56	55	58	68	69	67	52	50	54	62	63	62	60,9 ^x	62,7 ^x	58,9 ^x	...	Guatemala
95	...	...	...	...	...	93	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
...	...	...	83 ^y	80 ^y	87 ^y	...	...	...	81 ^y	77 ^y	85 ^y	...	...	...	...	Honduras
74	...	...	...	...	...	...	...	...	78 ^x	...	...	...	...	...	...	Islas Caimán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Turcos y Caicos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Vírgenes Británicas
89	88	90	95	94	95	87	86	88	92	91	94	...	...	...	...	Jamaica
...	...	...	90	86	97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	México
48	44	53	47	43	51	46	42	50	44	40	48	40,0	35,9	44,6	...	Montserrat
92	92	92	90	90	90	90	90	91	88	88	89	87,6	87,3	87,8	...	Nicaragua
78	76	80	88 ^x	86 ^x	90 ^x	73	71	76	84 ^x	82 ^x	86 ^x	...	...	...	...	Panamá
87	88	87	93	93	93	83	84	82	90	90	90	...	...	...	...	Paraguay
75	71	79	68 ^y	66 ^y	71 ^y	71	66	75	61 ^y	58 ^y	65 ^y	...	...	...	...	Perú
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Dominicana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint Kitts y Nevis
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Vicente/Granadinas
90	...	...	...	...	...	...	...	...	96 ^x	95 ^x	97 ^x	...	...	...	...	Santa Lucía
...	...	...	80	78	81	...	...	...	68	63	72	...	...	...	...	Suriname
...	...	...	91 ^{*,x}	90 ^{*,x}	92 ^{*,x}	...	...	...	84 ^{*,x}	80 ^{*,x}	87 ^{*,x}	...	...	...	...	Trinidad y Tobago
...	...	...	94	93	96	...	...	...	94	92	95	...	...	...	...	Uruguay
91	88	94	98	96	100	88	84	92	97	95	100	95,1	92,2	98,3	...	Venezuela, R. B. de
Asia Central																
...	...	...	...	...	...	...	...	...	98	98	97	...	...	...	...	Armenia
...	...	...	...	...	...	97	96	98	99	98	100	97,7	95,6	100,0	...	Azerbaiján
...	...	...	100	...	...	99	99	100	100	...	...	84,5 ^y	...	...	...	Georgia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	99	100	99,1 ^y	98,6 ^y	99,6 ^y	...	Kazajstán
...	...	...	...	...	...	95 [*]	95 [*]	94 [*]	96	96	97	94,6 ^y	92,5 ^y	96,8 ^y	...	Kirguistán

Cuadro 7 (continuación)

País o territorio	Duración de la enseñanza primaria ¹	TASAS DE DESERCIÓN ESCOLAR POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)														
		Año escolar finalizado en 2006														
		Primer Grado			Segundo Grado			Tercer Grado			Cuarto Grado			Quinto Grado		
2007	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	
Mongolia	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tayikistán	4	-	-	-	0,4	...	...	0,6	...	...	...	...	...	...	...	...
Turkmenistán	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	4	-	-	-	0,5	0,3	0,6	0,4	0,2	0,5	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental																
Afganistán	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	5	13,2Y	14,1Y	12,4Y	9,1Y	10,1Y	8,0Y	11,2Y	12,8Y	9,6Y	15,4Y	15,6Y	15,2Y	...	...	...
Bhután	7	-Y	-Y	-Y	1,8Y	1,8Y	1,8Y	3,1Y	3,9Y	2,2Y	1,5Y	2,4Y	0,7Y	4,4Y	5,1Y	3,8Y
India	5	15,4Y	16,2Y	14,4Y	9,7Y	9,5Y	10,0Y	9,3Y	9,0Y	9,7Y	3,5Y	2,6Y	4,7Y	...	...	...
Irán, República Islámica del	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maldivas	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nepal	5	13,2	13,5	12,8	9,7	10,0	9,3	7,1	7,6	6,5	6,6	7,6	5,4	...	...	...
Pakistán	5	15,3 ^x	15,4 ^x	15,1 ^x	4,7 ^x	6,1 ^x	2,5 ^x	3,8 ^x	4,7 ^x	2,5 ^x	9,2 ^x	9,1 ^x	9,4 ^x	...	...	...
Sri Lanka	5	1,2Y	1,2Y	1,3Y	1,4Y	1,4Y	1,3Y	1,9Y	2,0Y	1,9Y	2,2Y	2,3Y	2,0Y	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico																
Australia	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	6	0,3	-	1,0	0,1	0,3	-	-	-	-	-	-	-	2,2	2,6	1,8
Camboya	6	9,4	9,1	9,8	9,3	9,7	8,8	9,5	10,0	8,9	10,6	11,1	10,1	11,7	11,7	11,8
China	5	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	6	6,0	6,2	5,7	-	...	...	8,0	...	...	4,3	...	...	9,0	...	...
Filipinas	6	12,6	14,2	10,8	4,4	5,4	3,4	3,6	4,6	2,5	3,6	4,6	2,5	4,6	5,7	3,6
Indonesia	6	3,6	3,7	3,4	3,1	3,4	2,8	0,5	0,7	0,2	-	-	-	-	...	...
Islas Cook	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao (China)	6	-	...	...	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malasia	6	2,2Y	2,4Y	2,0Y	2,1Y	2,0Y	2,2Y	2,0Y	2,0Y	2,0Y	2,2Y	2,2Y	2,1Y	2,6Y	2,7Y	2,5Y
Micronesia, Estados Federados de	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	5	10,4	...	...	5,5	...	...	6,3	...	...	8,0	...	...	...	...	...
Nauru	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palau	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Corea	6	0,2	0,2	0,1	0,5	0,4	0,6	0,6	0,5	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,6	0,7
R. D. P. Lao	5	13,8	13,8	13,8	6,8	6,8	6,8	7,9	7,9	8,0	7,4	6,5	8,5	...	...	...
R. P. D. de Corea	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapur	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Timor-Leste	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	6	4,2Y	4,3Y	4,0Y	1,6Y	0,2Y	3,1Y	2,8Y	3,8Y	1,5Y	-Y	-Y	-Y	1,3Y	2,3Y	0,2Y
Tuvalu	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	5	2,1Y	...	...	1,6Y	...	...	2,0Y	...	...	2,3Y	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental																
Arabia Saudita	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argelia	6	0,7	1,2	0,3	0,8	1,0	0,5	0,7	0,9	0,5	1,5	1,8	1,1	3,7	4,6	2,7
Bahrein	6	- ^x	- ^x	- ^x	- ^x	- ^x	- ^x	0,0 ^x	- ^x	0,4 ^x	0,2 ^x	- ^x	0,5 ^x	0,1 ^x	- ^x	0,2 ^x
Djibuti	6	2,2	5,1	-	2,7	3,7	1,5	-	...	...	...	...	...	...	...	...
Egipto	6	1,9	2,4	1,3	-	...	...	0,3	...	...	3,0	...	...	-	...	...
Emiratos Árabes Unidos	5	-	-	-	1,2	1,1	1,4	-	-	-	-	-	-	...	...	...
Iraq	6	11,1 ^x	9,1 ^x	13,4 ^x	1,4 ^x	- ^x	3,7 ^x	1,1 ^x	- ^x	2,9 ^x	5,2 ^x	3,2 ^x	7,8 ^x	11,2 ^x	8,8 ^x	14,6 ^x
Jamahiriya Árabe Libia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordania	6	-	...	...	2,1	...	...	-	...	...	0,0	...	...	-	...	...
Kuwait	5	0,4	0,8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...
Líbano	6	2,0	2,4	1,5	0,6	0,7	0,5	1,0	1,3	0,7	3,4	4,4	2,4	3,1	4,3	1,8

TERMINACIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA																	País o territorio	
TASAS DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO (en %)						TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (en %)						TASA DE TERMINACIÓN DE UNA COHORTE (en %)						
Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						
1999			2006			1999			2006			2006						
Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V		N
...	...	...	84	86	83	87	85	90	84	86	83	81,6	82,2	81,0				Mongolia
·	·	·	·	·	·	97	100	94	99	...	...	97,3 ^x	95,7 ^x	99,0 ^x				Tayikistán
·	·	·	·	·	·	...	...	...	...	...	...	...	...	...				Turkmenistán
·	·	·	·	·	·	100	100	99	99	99	99	...	...	...				Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental																		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				Afganistán
...	...	...	55 ^y	52 ^y	58 ^y	...	...	...	55 ^y	52 ^y	58 ^y	...	...	...				Bangladesh
90	89	92	93 ^y	91 ^y	95 ^y	81	78	86	84 ^y	81 ^y	88 ^y	...	...	...				Bhután
62	63	60	66 ^y	66 ^y	65 ^y	62	63	60	66 ^y	66 ^y	65 ^y	...	...	...				India
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				Irán, República Islámica del
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				Maldivas
58	56	61	62	60	64	58	56	61	62	60	64	57,0 ^x	50,9 ^x	65,2 ^x				Nepal
...	...	...	70 ^x	68 ^x	72 ^x	...	...	...	70 ^x	68 ^x	72 ^x	48,3 ^x	46,7 ^x	50,5 ^x				Pakistán
...	...	...	93 ^y	93 ^y	94 ^y	...	...	...	93 ^y	93 ^y	94 ^y	...	...	...				Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico																		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				Australia
...	...	...	99	99	100	...	...	...	98	97	99	80,7	75,6	86,1				Brunei Darussalam
56	58	54	62	61	64	49	52	45	54	53	56	48,0	47,6	48,5				Camboya
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				China
87	89	86	83	...	...	82	82	82	76	...	...	...	...	...				Fiji
...	...	...	77	73	81	...	...	...	73	69	78	...	...	...				Filipinas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	95	...	...	...	...	...				Indonesia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				Islas Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				Islas Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				Islas Salomón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				Japón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				Kiribati
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				Macao (China)
...	...	...	92 ^y	92 ^y	92 ^y	...	...	...	89 ^y	89 ^y	90 ^y	...	...	...				Malasia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				Micronesia, Estados Federados de
...	...	...	73	...	...	...	...	...	73	...	...	72,6	...	...				Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				Niue
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				Nueva Zelandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				Palau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				Papua Nueva Guinea
100	100	100	98	98	98	99	100	99	97	97	97	...	...	...				República de Corea
54	55	54	61	62	61	54	55	54	61	62	61	56,8	56,5	57,2				R. D. P. Lao
·	·	·	·	·	·	...	...	...	...	...	...	...	...	...				R. P. D. de Corea
94	91*	96*	...	...	...	92	91*	94*	...	...	...	...	...	...				Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				Singapur
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				Tailandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				Tokelau
...	...	...	92 ^y	92 ^y	92 ^y	...	...	...	91 ^y	90 ^y	92 ^y	...	...	...				Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				Tuvalu
72	72	72	...	...	...	69	67	71	...	...	...	...	...	...				Vanuatu
83	80	86	92 ^y	...	...	83	80	86	92 ^y	...	...	...	...	...				Viet Nam
Europa Central y Oriental																		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				Arabia Saudita
95	94	96	96	95	97	91	90	93	92	89	95	81,2	76,5	86,5				Argelia
97	97	98	99 ^x	100 ^x	98 ^x	92	91	93	99 ^x	100 ^x	97 ^x	...	...	...				Bahrein
77	71	85	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				Djibuti
99	99	99	97	...	...	99	99	99	97	...	...	...	...	...				Egipto
92	93	92	100	100	100	90	90	89	100	100	100	98,4	98,8	100,0				Emiratos Árabes Unidos
66	67	63	81 ^x	87 ^x	73 ^x	49	51	47	70 ^x	78 ^x	61 ^x	68,1 ^x	75,1 ^x	60,4 ^x				Iraq
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				Jamahiriyá Árabe Libia
98	98	97	...	...	...	97	97	97	99	...	...	...	...	...				Jordania
...	...	...	100	100	99	94	93	95	100	100	99	86,3 ^y	82,7 ^y	90,3 ^y				Kuwait
91	88	95	92	90	95	91	88	95	89	86	93	...	...	...				Libano

Cuadro 7 (continuación)

País o territorio	Duración de la enseñanza primaria ¹	TASAS DE DESERCIÓN ESCOLAR POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)														
		Año escolar finalizado en 2006														
		Primer Grado			Segundo Grado			Tercer Grado			Cuarto Grado			Quinto Grado		
2007	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	
Marruecos	6	4,6	4,5	4,6	2,0	1,7	2,3	3,4	3,0	3,8	4,9	4,6	5,2	6,9	6,2	7,8
Mauritania	6	9,1	10,4	7,7	7,0	7,4	6,7	10,6	10,6	10,6	14,6	14,5	14,6	13,3	12,2	14,4
Omán	6	1,3	1,9	0,7	0,4	0,6	0,1	0,0	-	0,2	-	-	-	0,9	0,8	0,9
Qatar	6	4,9 ^y	5,5 ^y	4,3 ^y	5,5 ^y	6,1 ^y	5,0 ^y	3,2 ^y	0,6 ^y	5,9 ^y	- ^y	- ^y	- ^y	- ^y	- ^y	- ^y
República Árabe Siria	4	2,2	2,4	2,0	1,2	1,3	1,0	1,1	1,1	1,1	...	...	...	...	...	...
Sudán	6	7,6	7,6	7,7	8,2	7,4	9,0	7,2	6,3	8,3	9,5	9,6	9,4	11,5	10,8	12,4
Territorios Autónomos Palestinos	4	0,8	0,9	0,7	0,6	0,5	0,7	-	-	-	...	...	...	...	...	...
Túnez	6	0,4	0,3	0,5	0,6	0,7	0,6	0,5	0,3	0,7	1,8	1,9	1,6	2,2	2,3	2,0
Yemen	6	13,5 ^x	15,1 ^x	11,5 ^x	8,9 ^x	8,5 ^x	9,4 ^x	6,7 ^x	5,4 ^x	8,5 ^x	7,9 ^x	6,7 ^x	9,9 ^x	9,6 ^x	8,4 ^x	11,7 ^x
Europa Central y Oriental																
Albania	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belarrús	4	0,1	0,4	-	0,2	0,3	0,2	0,1	-	0,4	...	...	...	...	...	...
Bosnia y Herzegovina	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	4	2,3	2,3	2,4	2,1	2,4	1,8	1,5	1,4	1,6	...	...	...	...	...	...
Croacia	4	0,0	0,4	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...
Eslovaquia	4	1,2	1,2	1,3	0,5	0,5	0,4	0,3	0,5	0,2	...	...	...	...	...	...
Eslovenia	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Estonia	6	1,0 ^y	1,1 ^y	0,8 ^y	0,7 ^y	0,8 ^y	0,5 ^y	0,6 ^y	0,6 ^y	0,5 ^y	0,9 ^y	0,6 ^y	1,3 ^y	0,6 ^y	1,1 ^y	0,1 ^y
Federación de Rusia	4	2,9	...	...	1,1	...	...	1,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Hungría	4	1,5	1,8	1,3	0,4	0,4	0,4	0,1	0,1	0,1	...	...	...	...	...	...
la ex R. Y. de Macedonia	4	1,0 ^x	1,5 ^x	0,5 ^x	0,1 ^x	0,0 ^x	0,3 ^x	0,6 ^x	0,8 ^x	0,5 ^x	...	...	...	...	...	...
Letonia	4	1,4 ^y	1,6 ^y	1,2 ^y	0,3 ^y	- ^y	0,8 ^y	0,1 ^y	0,4 ^y	- ^y	...	...	...	...	...	...
Lituania	4	0,7	0,8	0,7	0,7	0,7	0,6	0,8	0,9	0,7	...	...	...	...	...	...
Montenegro	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Polonia	6	0,8	...	...	0,4	...	...	0,5	...	...	0,5	...	...	0,4	...	...
República Checa	5	1,0	1,3	0,8	0,3	0,4	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,1	0,2	...	...	...
República de Moldova	4	1,2	1,1	1,3	1,4	1,4	1,3	1,2	1,4	1,1	...	...	...	...	...	...
Rumania	4	2,3	2,5	2,1	1,4	1,6	1,1	1,4	1,4	1,3	...	...	...	...	...	...
Serbia	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turquía	6	0,1 ^x	0,5 ^x	- ^x	0,8 ^x	0,7 ^x	0,9 ^x	1,0 ^x	0,9 ^x	1,2 ^x	1,1 ^x	0,6 ^x	1,6 ^x	2,9 ^x	1,9 ^x	3,9 ^x
Ucrania	4	1,0	1,2*	0,8*	0,7	0,9*	0,5*	0,5	0,7*	0,3*	...	...	...	...	...	...
Mundo ²	...	2,2	2,7	1,5	1,4	1,5	1,2	1,2	...	...	2,4	1,4	3,4	1,4	1,5	1,3
Países desarrollados	...	0,9	2,0	0,4	0,2	0,2	0,2	0,1	0,4	-	...	...	...	...	...	...
Países en desarrollo	...	4,4	4,5	4,3	2,1	3,2	1,0	2,9	1,6	4,1	3,4	4,0	2,8	3,6	...	...
Países en transición	...	0,6	...	...	0,5	0,6	0,3	0,5	0,7	0,3	...	...	...	...	...	...
África Subsahariana	...	9,1	9,9	8,3	3,0	-	6,7	5,0	4,7	5,5	6,3	7,8	4,7	7,1	8,0	6,4
América del N./Europa Occ.	...	0,1	-	0,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...
América Latina y el Caribe	...	3,7	3,9	3,5	1,7	2,1	1,2	2,0	1,9	2,1	1,5	1,3	1,7	2,8	2,6	3,0
América Latina	...	4,9	5,2	4,5	1,9	1,9	1,9	2,0	1,9	2,1	2,4	2,3	2,5	2,9	3,7	2,1
Caribe	...	2,4	2,5	2,3	1,2	...	...	2,5	1,7	3,3	1,1	1,3	0,9	2,4	2,9	1,8
Asia Central	...	0,2	0,6	0,0	0,4	0,8	0,1	0,4	0,5	0,3	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental	...	2,2	2,4	2,0	2,6	2,7	2,5	2,0	2,0	2,0	2,3	...	...	...	...	...
Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental	...	13,2	13,8	12,6	6,9	8,1	5,3	5,5	6,2	4,5	5,1	5,1	5,0	...	...	...
Estados Árabes	...	1,9	2,4	1,4	1,2	1,2	1,2	0,6	0,6	0,6	1,8	1,9	1,6	2,2	2,3	2,0
Europa Central y Oriental	...	1,0	1,4	0,7	0,6	0,7	0,5	0,6	...	...	...	...	...	...	...	...

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU, 2009).

1. En este cuadro la duración de la enseñanza primaria se define en función de la CINE 97 y puede diferir de la que está vigente en el plano nacional.

2. Todos los valores indicados son medianas.

Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2007.

(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2005.

(x) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2004.

(*) Estimación nacional.

TERMINACIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA																País o territorio
TASAS DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO (en %)						TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (en %)						TASA DE TERMINACIÓN DE UNA COHORTE (en %)				
Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en				
1999			2006			1999			2006			2006				
Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N		
82	82	82	84	85	83	75	75	76	78	79	76	59,6 ^y	63,2 ^y	55,8 ^y	Marruecos	
68	70	66	64	63	65	61	...	...	54	54	55	20,5 ^x	20,8 ^x	20,1 ^x	Mauritania
94	94	94	98	98	99	92	92	92	98	97	98	...	...	...	Omán
...	89 ^y	89 ^y	89 ^y	...	...	...	Qatar	
.	87	87	87	95	95	96	...	...	...	República Árabe Siria	
84	81	88	70	72	69	77	74	81	62	64	60	...	...	...	Sudán
.	99	100	99	99	99	99	...	...	...	Territorios Autónomos Palestinos	
92	91	93	96	96	96	87	86	88	94	94	94	...	...	...	Túnez
87	66 ^x	67 ^x	65 ^x	80	...	...	59 ^x	61 ^x	57 ^x	...	...	...	Yemen	
Europa Central y Oriental																
.	92	90	95	...	...	...	...	...	...	Albania	
.	99	99	99	100	99	100	98,0	96,4	99,6	Belarrús	
.	Bosnia y Herzegovina	
.	93	93	93	94	94	94	...	...	...	Bulgaria	
.	100	99	100	100	100	100	...	...	...	Croacia	
.	97	96	98	98	98	98	...	...	...	Eslovaquia	
...	Eslovenia	
99	99	99	97 ^y	97 ^y	97 ^y	99	98	99	96 ^y	96 ^y	97 ^y	...	...	...	Estonia
.	95	...	...	95	...	...	...	...	...	Federación de Rusia	
.	97	96	98	98	98	98	...	...	...	Hungría	
.	97	96	99	98 ^x	98 ^x	99 ^x	...	...	...	la ex R. Y. de Macedonia	
.	97	97	97	98 ^y	98 ^y	98 ^y	...	...	...	Letonia	
.	99	99	100	98	98	98	...	...	...	Lituania	
.	Montenegro	
99	98	...	...	98	...	...	97	...	...	...	...	...	Polonia	
98	98	99	98	98	99	98	98	99	98	98	99	...	...	...	República Checa
.	95	...	...	96	96	96	...	...	...	República de Moldova	
.	96	95	96	95	95	95	...	...	...	Rumania	
.	Serbia	
...	97 ^x	97 ^x	97 ^x	...	...	...	94 ^x	95 ^x	93 ^x	...	...	...	Turquía	
.	97	96*	97*	98	97*	99*	96,6 ^y	...	...	Ucrania	
...	90	90	91	89	87	91	...	...	...	Mundo ²	
...	98	...	...	98	98	98	...	...	...	Países desarrollados	
81	83	...	...	...	...	...	81	78	83	...	...	...	Países en desarrollo	
.	97	96	98	98	97	99	...	...	...	Países en transición	
...	76	75	76	...	...	...	69	68	71	...	...	...	África Subsahariana	
98	98	97	...	...	...	99	99	100	99	100	99	...	...	...	América del N./Europa Occ.
86	88	85	92	84	78	91	84	82	86	...	...	...	América Latina y el Caribe	
82	83	81	88	86	90	81	83	80	84	82	86	...	...	...	América Latina
...	86	...	...	...	...	...	Caribe	
.	97	98	96	99	99	99	96	94	98	Asia Central	
...	Asia Oriental y el Pacífico	
...	89	89	90	...	...	...	Asia Oriental	
...	Pacífico	
...	68	67	69	...	...	...	68	67	69	...	...	...	Asia Meridional y Occidental	
...	90	89	92	94	94	94	...	...	...	Estados Árabes	
.	97	96	98	98	97	98	...	...	...	Europa Central y Oriental	

Cuadro 8
Participación en la enseñanza secundaria¹

País o territorio	TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL (en %)			Grupo de edad	Población en edad escolar ² (en miles)	ALUMNOS MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA				Alumnos del sector privado en % del total del alumnado de secundaria	Alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional						
	Año escolar finalizado en 2006					2007	2006	Número total de alumnos				Año escolar finalizado en 2007	Año escolar finalizado en 2007				
	Total	H	M					Año escolar finalizado en 1999			Año escolar finalizado en 2007		Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	
								Total (en miles)	% M		Total (en miles)						% M
África Subsahariana																	
1 Angola	...	...	...	10-16	2 974	300	43	...	...	...	...	...
2 Benin	71 ^Y	72 ^Y	70 ^Y	12-18	1 415	213	31	435 ^Y	35 ^Y	25 ^Y	58 ^Y	43 ^Y					
3 Botswana	97 ^X	97 ^X	98 ^X	13-17	220	158	51	169 ^Y	51 ^Y	...	11 ^Y	38 ^Y					
4 Burkina Faso	52	54	50	13-19	2 272	173	38	424	42	43	26	49					
5 Burundi	31	37	24	13-19	1 377	...	...	210	42	7	13	44			
6 Cabo Verde	83	80	87	12-17	77	...	...	61	54	12	2	43			
7 Camerún	36*	35*	37*	12-18	2 985	626	45	751*	44*	28*	124*	39*					
8 Chad	64	64	65	12-18	1 670	123	21	314	31	23 ²	4	46					
9 Comoras	63 ^X	70 ^X	55 ^X	12-18	127	29	44	43 ^Y	43 ^Y	41 ^Y	0,2 ^Y	7 ^Y					
10 Congo	63 ^X	65 ^X	62 ^X	12-18	584	...	...	...	...	...	...	...
11 Côte d'Ivoire	48	49	48	12-18	3 210	592	35	...	...	...	...	...
12 Eritrea	77	78	76	12-18	747	115	41	218	41	5	1	46					
13 Etiopía	89	90	87	13-18	11 258	1 060	40	3 430	40	...	191	44					
14 Gabón	...	...	...	12-18	211	87	46	...	...	...	...	...
15 Gambia	80	81	79	13-18	208	47	40	105	48	25	-	-					
16 Ghana	93	90	96	12-17	3 210	1 024	44	1 729	46	16²	67	46					
17 Guinea	65	69	59	13-19	1 410	168	26	531	35	16 ²	5	14					
18 Guinea Bissau	...	...	...	13-17	184	...	...	...	...	...	...	...
19 Guinea Ecuatorial	...	...	...	12-18	76	20	27	...	...	...	...	...
20 Kenya	...	...	...	12-17	5 170	1 822	49	2 729	46	11	25	62		
21 Lesotho	68 ^Y	68 ^Y	68 ^Y	13-17	255	74	57	94 ^Z	56 ^Z	3 ²	2 ^Z	53 ^Z					
22 Liberia	...	...	...	12-17	499	114	39	...	...	...	...	...
23 Madagascar	61	61	60	11-17	3 170	...	...	836	49	41	30	35			
24 Malawi	74	76	71	12-17	2 030	556	41	574	45	10 ²	-	-					
25 Malí	64	...	...	13-18	1 688	218	34	534	39	28	55	51			
26 Mauricio	71	65	77	11-17	147	104	49	128 ^Y	49 ^Y	...	18 ^Y	31 ^Y					
27 Mozambique	58	56	61	13-17	2 426	103	39	445	42	13	28	31					
28 Namibia	77	75	80	14-18	268	116	53	158	54	5	-	-					
29 Níger	40	42	37	13-19	2 017	105	38	214	38	15	3	17					
30 Nigeria	49 ^Y	49 ^Y	49 ^Y	12-17	20 683	3 845	47	6 436 ^Z	44 ^Z	12 ²	166 ^Z	35 ^Z					
31 República Centroafricana	47 ^Y	44 ^Y	51 ^Y	12-18	706	...	...	...	...	...	...	...
32 R. D. del Congo	...	...	...	12-17	8 441	1 235	34	2 815	35	...	562	...		
33 República Unida de Tanzania	65	71	59	14-19	5 335	271	45	...	...	...	...	...
34 Rwanda	...	...	...	13-18	1 474	105	51	267	48	41	...	...			
35 Santo Tomé y Príncipe	48	44	52	13-17	18	...	...	9	51	-	0,1	43			
36 Senegal	60	62	57	13-19	1 922	237	39	505	43	23 ^Y	...	...			
37 Seychelles ³	...	...	...	12-16	7*	8	50	8	50	6	-	-		
38 Sierra Leona	...	...	...	12-17	757	...	...	240	41	7	12	60
39 Somalia	...	...	...	13-17	901	...	...	...	...	...	...	...
40 Sudáfrica	94	93	94	14-18	4 924	4 239	53	4 780	51	3 ^Y	...	...			
41 Swazilandia	89 ^Y	90 ^Y	87 ^Y	13-17	153	62	50	83	47	-	-	-					
42 Togo	53	56	49	12-18	1 039	232	29	409	35	31 ^Z	32	38					
43 Uganda	58	59	57	13-18	4 442	318	40	1 001	45	...	...	...		
44 Zambia	58	54	64	14-18	1 408	237	43	607	47	...	51	39					
45 Zimbabwe	...	...	...	13-18	2 081	835	47	831 ^Z	48 ^Z	...	.^Z	. ^Z
América del Norte y Europa Occidental																	
46 Alemania	99	99	98	10-18	8 004	8 185	48	7 982	48	8	1 727	42					
47 Andorra ³	...	...	...	12-17	5*	...	...	4	49	3	0,2	50
48 Austria	99	100	99	10-17	765	748	48	778	48	10	301	44					
49 Bélgica	99	100	99	12-17	750	1 033	51	822 ^Z	48 ^Z	68	343	44					
50 Canadá	...	...	...	12-17	2 593	...	...	2 632 ^Z	48 ^Z	6 ^Z	. ^Z	. ^Z
51 Chipre ³	99	98	100	12-17	66*	63	49	65	49	14	4	15					
52 Dinamarca	97	97	96 ^Y	13-18	399	422	50	475	49	13	126	44					
53 España	...	...	...	12-17	2 570	3 299	50	3 080	50	28	492	50		
54 Estados Unidos	...	...	...	12-17	26 248	22 445	...	24 731	49	9	-	-		
55 Finlandia	100	100	100 ^Y	13-18	389	480	51	433	50	7	126	46					
56 Francia ⁴	...	...	...	11-17	5 237	5 955	49	5 940	49	26	1 180	42		
57 Grecia	97	...	...^Y	12-17	670	771	49	682	47	5	109	35			
58 Irlanda	99 ^X	...	...	12-16	279	346	50	316	51	0,7	51	54			

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)																TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)			
Primer ciclo de secundaria				Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria								Total secundaria			
Año escolar finalizado en 2007				Año escolar finalizado en 2007				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en 2007			
								1999				2007							
Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)
África Subsahariana																			
...	...	...	...	...	...	...	...	13	15	11	0,76	...	...	...	...	...	...	...	...
41 ^Y	51 ^Y	30 ^Y	0,58 ^Y	20 ^Y	27 ^Y	14 ^Y	0,52 ^Y	19	26	12	0,47	32 ^Y	41 ^Y	23 ^Y	0,57 ^Y	...	...	...	...
89 ^Y	86 ^Y	92 ^Y	1,07 ^Y	58 ^Y	58 ^Y	58 ^Y	1,00 ^Y	74	72	76	1,07	76 ^Y	75 ^Y	78 ^Y	1,05 ^Y	56 ^Y	52 ^Y	60 ^Y	1,14 ^Y
24	28	21	0,77	8	10	6	0,61	10	12	7	0,62	18	21	15	0,74	14	16	12	0,74
20	23	17	0,75	8	10	6	0,63	...	...	...	...	15	18	13	0,72	...	...	...	...
99	93	105	1,13	60	53	67	1,28	...	...	...	...	79	73	86	1,18	61	57	65	1,14
32*	35*	28*	0,80*	16*	18*	14*	0,78*	25	27	23	0,83	25*	28*	22*	0,79*	...	...	...	...
23	33	14	0,41	12	15	9	0,56	10	16	4	0,26	19	26	12	0,45	...	...	...	...
41 ^Y	47 ^Y	35 ^Y	0,75 ^Y	27 ^Y	30 ^Y	24 ^Y	0,78 ^Y	25	28	22	0,81	35 ^Y	40 ^Y	30 ^Y	0,76 ^Y	...	...	...	...
...
...	...	...	...	...	...	...	...	22	28	15	0,54	...	...	...	...	...	...	...	...
43	50	36	0,73	18	22	15	0,67	21	25	17	0,69	29	34	24	0,70	25	29	21	0,72
39	47	32	0,67	11	13	8	0,64	12	15	10	0,68	30	36	24	0,67	24 ^Z	29 ^Z	19 ^Z	0,64 ^Z
...	...	...	...	...	...	...	...	49	53	46	0,86	...	...	...	...	...	...	...	...
60	60	59	0,98	36	38	35	0,91	30	36	24	0,67	49	50	47	0,96	40	40	40	1,00
74	77	71	0,92	32	35	29	0,82	37	41	33	0,80	53	56	50	0,89	45	47	43	0,91
47	58	35	0,61	24	33	15	0,45	14	20	7	0,37	38	48	27	0,57	30	37	22	0,60
...
...	...	...	...	...	...	...	...	33	48	18	0,37	...	...	...	...	...	...	...	...
87	93	82	0,88	35	38	33	0,86	38	39	37	0,96	53	56	49	0,88	45	47	43	0,91
45 ^Z	40 ^Z	51 ^Z	1,29 ^Z	24 ^Z	22 ^Z	27 ^Z	1,22 ^Z	31	26	35	1,35	37 ^Z	33 ^Z	41 ^Z	1,27 ^Z	24 ^Z	19 ^Z	29 ^Z	1,55 ^Z
...	...	...	...	...	...	...	...	29	35	23	0,65	...	...	...	...	...	...	...	...
36	37	35	0,96	12	12	11	0,91	...	...	...	...	26	27	26	0,95	21	21	21	1,01
39	42	36	0,87	16	18	14	0,74	36	42	30	0,70	28	31	26	0,83	24	25	23	0,91
44	53	34	0,64	18	22	14	0,65	16	22	11	0,52	32	39	25	0,64	...	...	...	...
99 ^Y	98 ^Y	100 ^Y	1,02 ^Y	80 ^Y	81 ^Y	78 ^Y	0,96 ^Y	76	76	75	0,98	88 ^Y	89 ^Y	88 ^Y	0,99 ^Y	82 ^Y	81 ^Y	82 ^Y	1,02 ^Y
26	29	22	0,74	7	8	5	0,66	5	6	4	0,62	18	21	15	0,73	3	3	2	0,83
76	70	82	1,17	32	30	35	1,16	58	55	61	1,11	59	54	64	1,17	50	44	55	1,23
15	18	12	0,64	4	5	2	0,50	7	9	5	0,60	11	13	8	0,61	9	11	7	0,62
35 ^Z	39 ^Z	32 ^Z	0,82 ^Z	28 ^Z	31 ^Z	25 ^Z	0,79 ^Z	23	24	22	0,89	32 ^Z	35 ^Z	28 ^Z	0,81 ^Z	27 ^Z	30 ^Z	24 ^Z	0,82 ^Z
...
46	58	33	0,58	27	36	17	0,49	18	24	12	0,52	33	44	23	0,53	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	6	7	5	0,82	...	...	...	...	...	...	...	...
24	25	23	0,92	13	14	12	0,85	9	10	9	0,99	18	19	17	0,89	...	...	...	...
64	61	67	1,11	18	19	17	0,88	...	...	...	...	46	45	48	1,07	38	36	40	1,11
35	38	31	0,80	14	17	11	0,65	15	19	12	0,64	26	30	23	0,76	22	25	19	0,78
116	111	121	1,09	106	96	116	1,21	113	111	115	1,04	112	105	119	1,13	94	...	...	...
46	54	37	0,69	17	20	14	0,69	...	...	...	...	32	37	26	0,69	23	27	19	0,71
...
95	95	94	0,99	99	94	103	1,09	89	83	94	1,13	97	95	99	1,05	73	71	76	1,06
66	70	61	0,87	38	39	37	0,94	45	45	45	1,00	54	58	51	0,89	29	32	27	0,85
49	62	35	0,57	26	36	15	0,42	28	40	16	0,40	39	52	27	0,53	...	...	...	...
27	29	25	0,87	12	15	10	0,67	10	12	8	0,66	23	25	20	0,83	19	20	18	0,90
58	60	55	0,91	33	35	30	0,86	20	23	18	0,77	43	46	41	0,89	41	44	38	0,87
58 ^Z	59 ^Z	58 ^Z	0,99 ^Z	31 ^Z	33 ^Z	28 ^Z	0,87 ^Z	43	46	40	0,88	40 ^Z	41 ^Z	38 ^Z	0,93 ^Z	37 ^Z	38 ^Z	36 ^Z	0,96 ^Z
América del Norte y Europa Occidental																			
100	100	100	1,00	100	102	97	0,95	98	99	97	0,98	100	101	99	0,98	...	...	...	...
89	88	90	1,02	69	62	77	1,25	...	...	...	...	82	79	86	1,08	72	70	74	1,07
102	102	102	0,99	101	104	98	0,94	99	101	97	0,96	102	103	100	0,96	...	...	...	...
112	115	108	0,95	109	111	108	0,98	143	138	148	1,07	110	112	108	0,97	87 ^Z	89 ^Z	85 ^Z	0,96 ^Z
97 ^Z	98 ^Z	96 ^Z	0,99 ^Z	104 ^Z	105 ^Z	103 ^Z	0,97 ^Z	...	...	...	...	102 ^Z	103 ^Z	100 ^Z	0,98 ^Z	...	...	...	...
96	96	96	1,00	99	98	101	1,04	93	92	95	1,03	98	97	99	1,02	95	94	96	1,02
117	115	118	1,03	122	120	124	1,03	125	121	128	1,06	119	117	121	1,03	90	88	91	1,03
117	117	117	1,00	125	115	136	1,18	108	105	112	1,07	120	116	124	1,06	95	93	96	1,03
100	100	100	1,00	89	88	89	1,01	95	...	...	...	94	94	95	1,01	88	87	89	1,02
102	102	102	1,00	121	116	126	1,09	121	116	126	1,09	111	109	114	1,05	97	97	97	1,01
111	111	111	0,99	117	116	118	1,02	111	111	111	1,00	113	113	114	1,01	98	97	99	1,02
104	108	100	0,92	99	101	98	0,97	90	89	92	1,04	102	105	99	0,95	91	91	91	0,99
105	104	107	1,03	125	118	132	1,12	107	104	111	1,06	113	110	117	1,07	88	86	90	1,05

Cuadro 8 (continuación)

País o territorio	TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL (en %)			ALUMNOS MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA								
	Año escolar finalizado en 2006			Grupo de edad	Población en edad escolar ² (en miles)	Número total de alumnos				Alumnos del sector privado en % del total del alumnado de secundaria	Alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional	
						Año escolar finalizado en 1999		Año escolar finalizado en 2007			Año escolar finalizado en 2007	Año escolar finalizado en 2007
	Total	H	M	2007	2006	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)		% M
59 Islandia	100	100	100	13-19	31	32	50	34	50	7	7	43
60 Israel	71	71	71	12-17	673	569	49	616	49	·	123	43
61 Italia	100	100	99	11-18	4 502	4 450	49	4 553	48	5	1 687	39
62 Luxemburgo	...	...	...	12-18	39	33	50	38	50	18	12	48
63 Malta	94 ^x	93 ^x	94 ^x	11-17	38	...	...	38 ^y	49 ^y	28 ^y	4 ^y	33 ^y
64 Mónaco ⁵	...	...	...	11-17	...	3	51	3	48	22	0,4	41
65 Noruega	100	100	99	13-18	372	378	49	420	48	7 ^y	135	42
66 Países Bajos	...	...	...	12-17	1 208	1 365	48	1 444	48	...	671	46
67 Portugal	...	...	...	12-17	673	848	51	680	51	16	125	42
68 Reino Unido	...	...	...	11-17	5 445	5 192	49	5 306	49	26	1 008	50
69 San Marino ⁵	...	...	...	11-18	...	...	...	2	49	·	0,5	30
70 Suecia	...	...	...	13-18	734	946	55	760	49	12	223	44
71 Suiza	100	99	100	13-19	639	544	47	592	47	7	191	40
América Latina y el Caribe												
72 Anguila ⁵	98 ^x	100 ^x	96 ^x	12-16	...	1	53	1	52	·	...	...
73 Antigua y Barbuda	...	...	...	12-16	7*	...	...	8	51	19	...	...
74 Antillas Neerlandesas	...	...	...	12-17	17	15	54	...	...	...	...	...
75 Argentina	94 ^y	93 ^y	95 ^y	12-17	4 153	3 344	50	3 481 ^z	52 ^z	28 ^z	1 231 ^z	54 ^z
76 Aruba	97	95	100	12-16	7	6	51	8	51	92	2	39
77 Bahamas	99	...	...	11-16	36	27	49	34	50	32	·	·
78 Barbados	98	...	...	11-15	20	22	51	21	50	5	·	·
79 Belice	88	87	90	11-16	39	22	51	30	51	74	1	50
80 Bermudas ³	95 ^y	...	...	11-17	...	...	...	5 ^z	51 ^z	42 ^z	· ^z	· ^z
81 Bolivia, E. P. de	90	90	90	12-17	1 285	830	48	1 052	48	13	·	·
82 Brasil ⁶	82 ^x	...	...	11-17	23 396	24 983	52	23 424	52	11	997	58
83 Chile	97 ^x	96 ^x	98 ^x	12-17	1 779	1 305	50	1 612	50	55	389	47
84 Colombia	99	99	100	11-16	5 472	3 589	52	4 657	52	23	266	54
85 Costa Rica	97	...	...	12-16	432	235	51	378	50	10	57	51
86 Cuba	98	98	98	12-17	970	740	50	899	49	·	253	42
87 Dominica ^{3,5}	98	...	...	12-16	...	7	57	7	50	26	0,3	73
88 Ecuador	79	81	77	12-17	1 640	904	50	1 142	49	32	261	51
89 El Salvador	91	90	91	13-18	832	406	49	536	50	19	104	53
90 Granada ³	...	...	...	12-16	13	...	...	13	49	60	1	35
91 Guatemala	92	94	90	13-17	1 554	435	45	864	48	74	247	51
92 Guyana	...	...	...	12-16	68	66	50	73	49	2	7	31
93 Haití	...	...	...	12-18	1 518	...	...	...	...	...	...	...
94 Honduras	71 ^y	68 ^y	74 ^y	12-16	866	...	...	554	55	...	171	56
95 Islas Caimán ⁵	92	...	...	11-16	...	2	48	3	49	29	·	·
96 Islas Turcos y Caicos	88 ^x	84 ^x	92 ^x	12-16	...	1	51	2 ^y	48 ^y	16 ^y	0,1 ^y	48 ^y
97 Islas Vírgenes Británicas ³	95	100	91	12-16	2	2	47	2	54	12	0,4	50
98 Jamaica	99 ^x	100 ^x	97 ^x	12-16	286	231	50	257	50	6 ^y	8	63
99 México	94	95	94	12-17	12 533	8 722	50	11 122	51	15	1 676	56
100 Montserrat ³	...	...	...	12-16	0,3*	0,3	47	0,3	46	·	·	·
101 Nicaragua	...	...	...	12-16	683	321	54	471	52	24	19	55
102 Panamá	99	100	98	12-17	371	230	51	261	51	16	43	48
103 Paraguay	89 ^x	89 ^x	89 ^x	12-17	810	425	50	529 ^y	50 ^y	21 ^y	47 ^y	47 ^y
104 Perú	98	99	96	12-16	2 919	2 278	48	2 861	50	26	257	61
105 República Dominicana	96	93	98	12-17	1 163	611	55	920	54	23 ^z	35	60
106 Saint Kitts y Nevis	...	...	...	12-16	4	...	...	5	50	4	·	·
107 San Vicente/Granadinas	84 ^x	79 ^x	88 ^x	12-16	12	...	...	10 ^y	55 ^y	25 ^y	0,4 ^y	34 ^y
108 Santa Lucía	97	...	...	12-16	16	12	56	15	52	4	0,3	29
109 Suriname	46	41	50	12-18	59	...	...	47	57	18	23	51
110 Trinidad y Tobago	93 ^x	94 ^x	92 ^x	12-16	115	117	52	98	51	24 ^x	...	...
111 Uruguay	77	71	83	12-17	320	284	53	295	49	13	44	43
112 Venezuela, R. B. de	98	98	98	12-16	2 740	1 439	54	2 175	52	26	117	50
Asia Central												
113 Armenia	99	99	100	10-16	378	347	...	337	50	1	2	33
114 Azerbaiyán ^{3,7}	100	99	100	10-16	1 160*	929	49	1 030	48	0,5	3	28
115 Georgia	98	...	...	12-16	356	442	49	321	49	4,8	7	...
116 Kazajstán	100	100	100	11-17	2 020	1 966	49	1 778	48	0,8	107	30
117 Kirguistán	99	99	99	11-17	826	633	50	714	49	1	29	33

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)																TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)					
Primer ciclo de secundaria				Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria								Total secundaria					
Año escolar finalizado en 2007				Año escolar finalizado en 2007				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en 2007					
								1999				2007									
Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)		
101	101	100	0,99	118	113	124	1,10	110	107	113	1,06	111	108	114	1,06	91	89	92	1,03	59	
75	74	75	1,01	109	109	109	1,00	90	90	90	1,00	92	91	92	1,00	88	87	88	1,01	60	
103	105	101	0,97	100	100	100	1,00	92	92	91	0,99	101	102	100	0,99	94	93	94	1,01	61	
108	108	109	1,01	88	86	91	1,06	98	96	99	1,04	97	96	99	1,04	85	83	86	1,04	62	
104Y	103Y	105Y	1,03Y	89Y	92Y	87Y	0,94Y	...	...	...	...	99Y	99Y	100Y	1,00Y	87Y	84Y	90Y	1,07Y	63
...	64
97	97	97	0,99	129	131	128	0,98	120	118	121	1,02	113	114	112	0,99	97	97	97	1,01	65	
128	131	125	0,95	111	111	112	1,01	124	126	121	0,96	120	121	118	0,98	89	88	90	1,02	66	
117	117	117	1,00	86	79	93	1,18	106	102	110	1,08	101	98	105	1,07	88	84	92	1,09	67	
98	97	98	1,01	97	96	99	1,03	101	101	101	1,00	97	96	99	1,02	91	90	93	1,04	68	
...	69
103	104	103	0,99	104	104	104	0,99	157	137	177	1,29	104	104	103	0,99	100	100	100	1,00	70	
107	106	109	1,03	81	86	76	0,89	94	98	90	0,92	93	95	90	0,96	82	84	80	0,96	71	
América Latina y el Caribe																					
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	81Y	83Y	79Y	0,96Y	72
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	105*	107*	103*	0,96*	...	...	...	...	73
...	...	...	...	...	...	...	...	92	85	99	1,16	...	...	...	...	...	...	...	...	74
102 ^z	99 ^z	104 ^z	1,06 ^z	66 ^z	59 ^z	74 ^z	1,24 ^z	84	82	86	1,05	84 ^z	79 ^z	89 ^z	1,12 ^z	78 ^z	74 ^z	83 ^z	1,11 ^z	75	
114	117	110	0,94	99	92	107	1,16	99	96	103	1,07	105	102	108	1,06	82	80	85	1,06	76	
98	96	100	1,04	89	88	91	1,03	79	79	78	0,99	94	92	96	1,03	86	84	89	1,05	77	
99	100	97	0,97	110	104	116	1,11	100	98	103	1,05	103	102	105	1,03	90	88	93	1,05	78	
88	86	90	1,04	59	54	64	1,19	64	62	67	1,08	79	76	81	1,07	67	64	70	1,09	79	
91 ^z	93 ^z	89 ^z	0,96 ^z	79 ^z	74 ^z	85 ^z	1,15 ^z	...	...	...	...	84 ^z	82 ^z	87 ^z	1,06 ^z	...	...	...	...	80
93	95	91	0,97	76	77	75	0,97	78	80	75	0,93	82	83	81	0,97	70	70	70	0,99	81	
108	106	109	1,04	90	81	100	1,23	99	94	104	1,11	100	95	105	1,11	77	73	81	1,11	82	
99	100	99	0,98	86	84	88	1,05	79	78	81	1,04	91	89	92	1,03	85	84	87	1,03	83	
94	90	97	1,08	68	62	74	1,18	70	67	74	1,11	85	81	90	1,11	67	64	71	1,11	84	
105	104	105	1,01	63	58	67	1,15	57	55	60	1,09	87	85	90	1,05	...	...	...	...	85
93	95	92	0,97	92	91	93	1,03	77	75	80	1,07	93	93	93	1,00	86	85	87	1,02	86	
...	...	...	...	...	...	...	...	90	77	104	1,35	...	...	...	...	...	...	...	...	87
79	80	77	0,97	60	58	62	1,07	57	56	57	1,03	70	69	70	1,01	59	59	60	1,02	88	
80	80	80	1,00	48	45	50	1,11	52	52	51	0,98	64	63	66	1,04	54	53	56	1,05	89	
98	101	95	0,94	99	96	102	1,06	...	...	...	...	99	99	98	0,99	79Y	78Y	80Y	1,02Y	90
61	64	57	0,88	48	47	48	1,01	33	36	30	0,84	56	58	53	0,92	38 ^z	40 ^z	37 ^z	0,92 ^z	91	
129	136	122	0,90	69	67	70	1,03	82	82	83	1,02	107	111	103	0,93	...	...	...	...	92
...	93
66	61	72	1,17	60	50	70	1,40	...	...	...	...	64	57	71	1,25	...	...	...	...	94
...	95
86Y	89Y	84Y	0,95Y	85Y	89Y	82Y	0,92Y	...	...	...	...	86Y	89Y	83Y	0,94Y	70Y	72Y	69Y	0,96Y	96
112	106	117	1,10	84	77	90	1,17	99	103	94	0,91	101	95	106	1,11	84	79	89	1,12	97	
95	95	96	1,01	82	76	87	1,14	88	87	88	1,02	90	87	92	1,05	76	74	79	1,06	98	
114	112	117	1,05	62	61	62	1,01	70	69	70	1,01	89	88	90	1,03	72	72	72	1,00	99	
101	96	109	1,14	103	111	96	0,86	...	...	...	...	102	101	103	1,02	96	95	96	1,01	100
78	75	80	1,06	55	48	62	1,30	52	47	56	1,19	69	65	73	1,13	46	42	49	1,15	101	
85	84	86	1,02	55	51	59	1,17	67	65	69	1,07	70	68	73	1,08	64 ^z	61 ^z	67 ^z	1,11 ^z	102	
79Y	79Y	80Y	1,01Y	53Y	52Y	55Y	1,05Y	58	57	59	1,04	66Y	66Y	67Y	1,03Y	57Y	56Y	59Y	1,06Y	103	
114	111	117	1,06	74	74	74	1,00	84	87	81	0,94	98	96	100	1,04	76	76	77	1,01	104	
83	79	87	1,10	77	68	86	1,26	57	51	63	1,24	79	72	86	1,20	61	55	68	1,22	105	
118	123	113	0,92	86	90	82	0,91	...	...	...	...	105	110	100	0,91	84	89	80	0,91	106
90Y	83Y	96Y	1,16Y	54Y	44Y	64Y	1,46Y	...	...	...	...	75Y	67Y	83Y	1,24Y	64Y	57Y	71Y	1,23Y	107
104	102	107	1,04	77	67	88	1,32	71	62	79	1,29	93	88	99	1,13	82	76	88	1,17	108	
96	89	104	1,18	58	38	78	2,04	...	...	...	...	80	67	93	1,39	68Y	57Y	79Y	1,38Y	109
88	86	90	1,05	84	80	88	1,10	77	74	81	1,10	86	83	89	1,07	73	71	76	1,07	110	
101	97	105	1,08	83	88	78	0,89	92	84	99	1,17	92	93	91	0,99	68	64	71	1,11	111	
89	86	93	1,08	65	59	71	1,20	56	51	62	1,22	79	75	84	1,12	68	64	73	1,14	112	
Asia Central																					
92	91	93	1,03	83	78	88	1,12	91	...	...	...	89	87	91	1,05	85	83	88	1,06	113
97	99	95	0,97	71	73	68	0,94	78	79	78	0,99	89	91	87	0,96	83	84	82	0,97	114	
90	91	90	0,99	90	90	90	1,00	79	80	78	0,98	90	90	90	1,00	82	82	82	1,01	115	
105	104	105	1,00	66	69	63	0,92	92	92	92	1,00	92	93	91	0,98	86	86	85	0,99	116	
92	91	93	1,02	73	73	73	1,00	83	83	84	1,02	86	86	87	1,01	81	80	81	1,02	117	

Cuadro 8 (continuación)

País o territorio	TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL (en %)			ALUMNOS MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA									
	Año escolar finalizado en 2006			Grupo de edad	Población en edad escolar ² (en miles)	Número total de alumnos				Alumnos del sector privado en % del total del alumnado de secundaria	Alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional		
						Año escolar finalizado en 1999		Año escolar finalizado en 2007			Año escolar finalizado en 2007	Año escolar finalizado en 2007	
	Total	H	M	2007	2006	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)		% M	
118	Mongolia	96	95	97	12-17	358	205	55	328	52	6	25	46
119	Tayikistán	98	...	...	11-17	1 211	769	46	1 012	45	.	23	25
120	Turkmenistán	...	...	...	10-15	672	...	...	...	...	...	.	...
121	Uzbekistán	100	100	100	11-17	4 490	3 411	49	4 598	49	.	1 075	49
Asia Meridional y Occidental													
122	Afganistán	...	...	...	13-18	3 753	...	...	1 036	26	...	7	11
123	Bangladesh	97 ^Y	95 ^Y	100 ^Y	11-17	24 101	9 912	49	10 445	50	96	254	30
124	Bhután	93 ^Y	92 ^Y	94 ^Y	13-18	93	20	44	52	48	9	-	-
125	India	84 ^Y	86 ^Y	82 ^Y	11-17	169 164	67 090	39	91 529 ^Z	43 ^Z	...	750 ^Z	7 ^Z
126	Irán, República Islámica del	83	89	77	11-17	11 457	9 727	47	9 942 ^Y	47 ^Y	8 ^Y	876 ^Y	38 ^Y
127	Maldivas	81	76	85	13-17	39	15	51	33 ^Z	50 ^Z	12 ^Z	...	...
128	Nepal	81	81	81	10-16	4 688	1 265	40	2 305	47	14	15	...
129	Pakistán	76	75	76	10-16	28 103	...	...	9 145	42	31	331	35
130	Sri Lanka	97 ^Y	96 ^Y	97 ^Y	10-17	2 556	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico													
131	Australia ⁸	...	...	...	12-17	1 690	2 491	49	2 511	48 ^Z	28	1 009	44
132	Brunei Darussalam	93	92	95	12-18	47	34	51	46	49	13	3	37
133	Camboya	79	81	78	12-17	2 168	318	34	875	44	2	19	47
134	China	...	...	...	12-17	131 690	77 436	...	101 831	48	8	17 229	50
135	Fiji	99 ^Y	99 ^Y	100 ^Y	12-18	120	98	51	99	51	92 ^Y	3	34
136	Filipinas	98	98	97	12-15	7 646	5 117	51	6 366	51	20	.	.
137	Indonesia	99	99	98	13-18	25 472	...	...	18 717	49	49	2 402	41
138	Islas Cook ³	...	...	...	11-17	3	2	50	2	50	15	.	.
139	Islas Marshall ³	...	...	...	12-17	8*	6	50	5	49	...	0,2	50
140	Islas Salomón	...	...	...	12-18	78	17	41	22 ^Y	43 ^Y	...	.^Y	. ^Y
141	Japón	...	...	...	12-17	7 362	8 959	49	7 427	49	19	922	43
142	Kiribati ³	...	...	...	12-17	...	9	53	11 ^Y	52 ^Y	...	-. ^Y	-. ^Y
143	Macao (China)	96	93	98	12-17	46	32	51	45	49	95	1	44
144	Malasia	99 ^Y	100 ^Y	98 ^Y	12-18	3 661	2 177	51	2 489 ^Y	51 ^Y	3 ^Y	146 ^Y	43 ^Y
145	Micronesia, Estados Fed. de	...	...	...	12-17	16	...	...	15	...	...	...	...
146	Myanmar ⁹	73	75	70	10-15	...	2 059	50	2 686	50	.	-	-
147	Nauru	...	...	...	12-17	1	...	...	0,7	51	.	.	.
148	Niue ³	...	...	...	11-16	...	0,3	54	0,2 ^Y	48 ^Y	...	.^Y	. ^Y
149	Nueva Zelandia	...	...	...	11-17	435	437	50	527	49	20	...	...
150	Palau ³	...	...	...	11-17	3*	2	49	2	50	28	...	.
151	Papua Nueva Guinea	...	...	...	13-18	831	...	...	...	...	...	...	...
152	R. D. P. Lao	78	79	76	11-16	922	240	40	404	43	2	4	35
153	R. P. D. de Corea	...	...	...	10-15	2 472	...	...	...	...	...	...	...
154	República de Corea	99	99	98	12-17	3 985	4 177	48	3 917	47	32	494	46
155	Samoa	...	...	...	11-17	32	22	50	24 ^Y	51 ^Y	32 ^Y	. ^Y	. ^Y
156	Singapur ⁹	...	...	...	12-15	...	...	...	232	48	6	28	36
157	Tailandia	87	85	89	12-17	5 736	...	...	4 729	51	18	777	44
158	Timor-Leste	...	...	...	12-17	154	...	...	75 ^Y	49 ^Y	...	3 ^Y	40 ^Y
159	Tokelau	...	...	...	11-15	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Tonga	62 ^Y	62 ^Y	62 ^Y	11-16	15	15	50	14 ^Z	48 ^Z	...	...	...
161	Tuvalu	...	...	...	12-17	...	...	...	...	...	...	...	...
162	Vanuatu	64	63	65	12-18	37	9	45	...	...	...	...	...
163	Viet Nam ⁹	93 ^Y	...	...	11-17	...	7 401	47	9 845	50	11	516	56
Europa Central y Oriental													
164	Arabia Saudita	...	...	...	12-17	3 009	...	...	2 826	...	11	80	...
165	Argelia	81	78	84	12-18	5 113	...	...	3 756 ^Y	51 ^Y	-. ^Y	464 ^Y	39 ^Y
166	Bahrein	96 ^Y	95 ^Y	98 ^Y	12-17	73	59	51	74 ^Z	50 ^Z	17 ^Z	15 ^Z	39 ^Z
167	Djibuti	88	90	85	12-18	137	16	42	41	41	12	2	39
168	Egipto	...	...	...	12-17	9 414	7 671	47	...	...	...	...	...
169	Emiratos Árabes Unidos	98	98	99	11-17	337	202	50	311	49	49	...	...
170	Iraq	70 ^X	73 ^X	66 ^X	12-17	4 039	1 105	38	1 751 ^Y	39 ^Y	-. ^Y	140 ^Y	32 ^Y
171	Jamahiriyá Árabe Libia	...	...	...	12-18	769	...	...	733 ^Z	53 ^Z	2 ^Z	...	...
172	Jordania	98	98	97	12-17	751	579	49	671	50	17	...	...
173	Kuwait	100	100	100	11-17	272	235	49	247	49	29 ^Z	5	11
174	Líbano	86	83	89	12-17	454	372	52	370	52	56	57	40

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)																TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)					
Primer ciclo de secundaria				Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria								Total secundaria					
Año escolar finalizado en 2007				Año escolar finalizado en 2007				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en 2007					
								1999				2007									
Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)		
95	91	98	1,07	86	79	94	1,18	58	51	65	1,27	92	87	97	1,11	81	77	85	1,11	118	
95	100	90	0,91	55	68	41	0,61	74	80	68	0,86	84	91	76	0,84	81	87	75	0,86	119	
...	120
97	98	96	0,98	115	116	114	0,98	86	87	86	0,98	102	103	101	0,98	92	93	90	0,97	121	
Asia Meridional y Occidental																					
38	53	21	0,40	16	24	8	0,34	...	...	...	...	28	39	15	0,38	26	37	14	0,38	122
60	56	64	1,13	30	31	30	0,97	45	45	45	1,01	43	42	45	1,06	41	39	42	1,07	123	
69	70	67	0,96	32	36	29	0,82	37	41	33	0,81	56	58	54	0,93	45	45	45	1,00	124	
71 ^z	75 ^z	66 ^z	0,89 ^z	42 ^z	47 ^z	36 ^z	0,77 ^z	44	52	36	0,71	55 ^z	59 ^z	49 ^z	0,83 ^z	...	...	...	...	125
86 ^y	90 ^y	82 ^y	0,91 ^y	77 ^y	79 ^y	76 ^y	0,96 ^y	78	81	75	0,93	81 ^y	83 ^y	78 ^y	0,94 ^y	77 ^y	79 ^y	75 ^y	0,94 ^y	126	
124 ^z	117 ^z	132 ^z	1,13 ^z	...	...	...	...	43	42	44	1,07	83 ^z	80 ^z	86 ^z	1,07 ^z	69	67	71	1,06	127
68	70	66	0,94	32	34	31	0,91	34	40	28	0,70	48	50	47	0,93	42	44	40	0,92	128	
45	52	39	0,75	23	26	20	0,77	...	...	...	...	33	37	28	0,76	32	37	28	0,76	129
...	130
Asia Oriental y el Pacífico																					
114	114	114	1,00	217	226	207	0,91	157	158	157	1,00	149	152	145	0,96	88	87	89	1,02	131	
115	117	113	0,97	84	79	88	1,11	85	81	89	1,09	97	96	99	1,04	89	87	91	1,05	132	
56	60	52	0,87	23	27	19	0,70	17	22	12	0,53	40	44	36	0,82	34	36	32	0,88	133	
96	96	96	1,00	60	60	61	1,03	62	...	...	...	77	77	78	1,01	...	...	...	...	134
97	94	100	1,06	62	55	69	1,25	80	76	84	1,11	82	78	87	1,12	79 ^z	76 ^z	83 ^z	1,10 ^z	135	
87	84	90	1,07	73	66	79	1,21	76	72	79	1,09	83	79	87	1,10	61	56	67	1,20	136	
90	90	91	1,02	57	57	56	0,98	...	...	...	...	73	73	74	1,01	68	67	68	1,01	137
...	...	...	...	...	...	...	...	60	58	63	1,08	73	70	76	1,08	70	68	73	1,07	138
82	82	83	1,01	59	59	60	1,02	72	70	74	1,06	66	66	67	1,02	45	43	47	1,08	139	
46 ^y	49 ^y	44 ^y	0,89 ^y	17 ^y	19 ^y	14 ^y	0,74 ^y	25	28	21	0,76	30 ^y	32 ^y	27 ^y	0,84 ^y	...	...	...	...	140
101	101	101	1,00	101	101	101	1,00	102	101	102	1,01	101	101	101	1,00	98	98	98	1,00	141	
112 ^y	109 ^y	115 ^y	1,06 ^y	65 ^y	57 ^y	74 ^y	1,30 ^y	84	77	91	1,18	88 ^y	82 ^y	94 ^y	1,14 ^y	68 ^y	65 ^y	72 ^y	1,11 ^y	142	
116	119	114	0,95	85	82	88	1,06	76	73	79	1,08	99	99	99	1,00	78	76	79	1,04	143	
90 ^y	89 ^y	91 ^y	1,02 ^y	53 ^y	48 ^y	58 ^y	1,22 ^y	65	63	68	1,07	69 ^y	66 ^y	72 ^y	1,10 ^y	69 ^y	66 ^y	72 ^y	1,10 ^y	144	
100	100	99	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	91	...	...	...	...	...	...	...	145
...	146
47	43	51	1,17	45	40	50	1,25	...	...	...	...	46	42	50	1,19	...	...	...	...	147
...	...	...	...	...	...	...	...	98	93	103	1,10	99 ^y	96 ^y	102 ^y	1,07 ^y	...	...	...	...	148
104	104	104	1,00	143	139	148	1,07	113	110	115	1,05	121	119	123	1,03	...	...	...	...	149
98	...	...	...	96	97	96	0,99	101	98	105	1,07	97	98	96	0,97	...	...	...	...	150
...	151
53	58	47	0,81	34	39	30	0,76	33	39	27	0,69	44	49	39	0,79	36	38	33	0,87	152	
...	153
101	106	97	0,91	95	97	93	0,96	98	97	98	1,01	98	102	95	0,93	97	100	94	0,94	154	
100 ^y	100 ^y	100 ^y	1,00 ^y	72 ^y	66 ^y	79 ^y	1,20 ^y	79	76	84	1,10	81 ^y	76 ^y	86 ^y	1,13 ^y	...	...	...	...	155
...	156
101	99	102	1,03	67	61	74	1,21	...	...	...	...	83	79	88	1,10	81	77	85	1,11	157
68 ^y	67 ^y	69 ^y	1,02 ^y	37 ^y	38 ^y	37 ^y	0,96 ^y	...	...	...	...	53 ^y	53 ^y	53 ^y	1,00 ^y	...	...	...	...	158
...	159
99 ^z	100 ^z	99 ^z	1,00 ^z	81 ^z	75 ^z	88 ^z	1,17 ^z	102	97	108	1,11	94 ^z	92 ^z	96 ^z	1,04 ^z	60 ^z	54 ^z	67 ^z	1,25 ^z	160	
...	161
...	30	32	28	0,87	162
...	62	65	58	0,90	163
Europa Central y Oriental																					
96	...	...	...	92	...	...	...	...	...	...	...	94	...	...	...	73*	70	76	1,08	164
108 ^y	111 ^y	105 ^y	0,95 ^y	58 ^y	50 ^y	67 ^y	1,36 ^y	...	...	...	...	83 ^y	80 ^y	86 ^y	1,08 ^y	...	...	...	...	165
104 ^z	104 ^z	104 ^z	1,00 ^z	100 ^z	96 ^z	104 ^z	1,08 ^z	95	91	98	1,08	102 ^z	100 ^z	104 ^z	1,04 ^z	93 ^z	91 ^z	96 ^z	1,05 ^z	166	
37	43	31	0,72	19	23	15	0,63	14	16	12	0,72	29	35	24	0,70	24	28	20	0,72	167	
...	82	86	79	0,92	168
101	102	100	0,98	81	77	86	1,11	76	74	78	1,06	92	91	94	1,03	83	81	84	1,03	169	
58 ^y	70 ^y	45 ^y	0,64 ^y	32 ^y	38 ^y	26 ^y	0,70 ^y	34	41	26	0,63	45 ^y	54 ^y	36 ^y	0,66 ^y	38 ^y	45 ^y	32 ^y	0,70 ^y	170	
116 ^z	117 ^z	115 ^z	0,99 ^z	77 ^z	65 ^z	91 ^z	1,41 ^z	...	...	...	...	94 ^z	86 ^z	101 ^z	1,17 ^z	...	...	...	...	171
96	95	96	1,02	76	74	78	1,06	89	88	90	1,02	89	88	91	1,03	87	86	87	1,01	172	
96	97	96	0,98	83	80	86	1,07	98	98	99	1,02	91	90	92	1,02	80	80	80	1,01	173	
85	82	89	1,09	75	70	80	1,13	74	70	77	1,09	80	76	84	1,10	73	70	77	1,10	174	

Cuadro 8 (continuación)

País o territorio	TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL (en %)			ALUMNOS MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA								
	Año escolar finalizado en 2006			Grupo de edad	Población en edad escolar ² (en miles)	Número total de alumnos				Alumnos del sector privado en % del total del alumnado de secundaria	Alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional	
	Total	H	M			Año escolar finalizado en 1999		Año escolar finalizado en 2007			Año escolar finalizado en 2007	Año escolar finalizado en 2007
	Total	H	M	2007	2006	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	
175 Marruecos	80	80	79	12-17	3 892	1 470	43	2 173	46	5 ^z	122	...
176 Mauritania	52	57	47	12-17	406	63	42	102	46	17 ^{*,z}	...	...
177 Omán	97	97	97	12-17	341	229	49	306	48	1	.	.
178 Qatar	99	97	100	12-17	59	44	50	61	50	34	0,8	-
179 República Árabe Siria	95	95	96	10-17	3 537	1 030	47	2 549	48	4	104	40
180 Sudán	88	88	88	12-16	4 386	965	...	1 463	47	10	31	21
181 T. A. Palestinos	97	97	98	10-17	759	444	50	702	50	5	6	34
182 Túnez	88 ^y	86 ^y	90 ^y	12-18	1 440	1 059	49	1 268	...	5	120	...
183 Yemen	83 ^x	83 ^x	82 ^x	12-17	3 368	1 042	26	1 455 ^y	32 ^y	2 ^y	10 ^y	6 ^y
Europa Central y Oriental												
184 Albania	...	...	...	10-17	492	364	48	...	...	...	...	...
185 Belarrús	100	100	100	10-16	863	978	50	823	49	0,1	5	31
186 Bosnia y Herzegovina	...	...	...	10-17	403	...	...	345	50	...	...	...
187 Bulgaria	95	94	95	11-17	599	700	48	633	48	1,0	191	38
188 Croacia	100	99	100	11-18	429	416	49	393	50	1	150	47
189 Eslovaquia	98	97	98	10-18	658	674	50	617	49	8	215	46
190 Eslovenia	...	...	...	11-18	176	220	49	165	49	1	57	42
191 Estonia	98 ^y	...	...	13-18	114	116	50	114	49	2	19	34
192 Federación de Rusia	...	...	...	11-17	12 808	...	...	10 798	48	0,6	1 842	37
193 Hungría	98	100	95	11-18	981	1 007	49	937	49	11	128	39
194 la ex R. Y. de Macedonia	100 ^x	100 ^x	99 ^x	11-18	247	219	48	208	48	0,6	58	42
195 Letonia	97 ^y	97 ^y	97 ^y	11-18	247	255	50	258 ^z	49 ^z	1 ^z	38 ^z	39 ^z
196 Lituania	99	99	99	11-18	403	407	49	394	49	0,6	38	35
197 Montenegro	...	...	...	11-18	...	...	...	...	...	...	...	...
198 Polonia	92 ^y	...	...	13-18	3 211	3 984	49	3 206	48	3	784	36
199 República Checa	99	99	99	11-18	979	928	50	937	49	8	360	46
200 República de Moldova ^{3,10}	99	99	99	11-17	415*	415	50	368	50	1	37	43
201 Rumania	98	99	98	11-18	2 234	2 218	49	1 954	49	1	669	43
202 Serbia ³	...	...	...	11-18	700*	737	49	616	49	0,2	220	47
203 Turquía	92 ^x	93 ^x	90 ^x	12-16	6 896	...	...	5 527	44	2 ^z	1 172	38
204 Ucrania	100	100*	100*	10-16	3 936	5 214	50*	3 709	49*	0,4	297	35*

	Mediana				Suma	Suma	% M	Suma	% M	Mediana	Suma	% M
I Mundo	93	93	94	...	782 790	436 797	47	518 721	47	11	54 024	46
II Países desarrollados	99	...	...	...	82 951	84 564	49	83 335	49	7	13 553	43
III Países en desarrollo	88	89	86	...	670 705	320 514	46	409 125	47	15	37 044	47
IV Países en transición	99	99	100	...	29 135	31 719	49	26 261	48	0,7	3 428	40
V África Subsahariana	64	64	65	...	106 177	20 578	45	35 580	44	14	2 221	39
VI América del N./Europa Occ.	99	99	99	...	62 328	60 661	49	62 401	49	9	8 645	43
VII América Latina y el Caribe	95	...	...	...	66 153	52 575	51	58 547	51	20	6 275	54
VIII América Latina	94	94	94	...	63 919	51 424	51	57 253	51	22	6 225	54
IX Caribe	95	100	91	...	2 233	1 151	50	1 294	50	19	51	49
X Asia Central	99	99	100	...	11 470	9 356	49	10 891	48	1	1 271	46
XI Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	...	213 360	133 579	47	165 769	48	19	23 658	49
XII Asia Oriental	93	92	95	...	210 090	130 307	47	162 324	48	12	22 550	49
XIII Pacífico	...	...	...	...	3 270	3 272	49	3 445	48	...	1 109	44
XIV Asia Meridional y Occidental	84	87	84	...	243 954	97 783	41	125 705	44	13	2 412	27
XV Estados Árabes	88	86	90	...	42 556	22 682	46	27 453	47	10	3 157	43
XVI Europa Central y Oriental	98	99	98	...	36 792	39 582	49	32 375	48	1	6 385	39

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU, 2009).

- Comprende el primer y segundo ciclo de la enseñanza secundaria, que corresponden a los niveles 2 y 3 de la CINE, respectivamente.
- Los datos corresponden al año 2006, excepto para los países donde el año escolar coincide con el año civil. En este último caso, los datos corresponden al año 2007.
- Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.
- Los datos abarcan también los departamentos y territorios franceses de ultramar.

5. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

6. La disminución de la escolarización entre 2005 y 2007 obedece principalmente al cambio de la fecha de referencia del acopio de datos, que se ha desplazado del último miércoles de marzo al último miércoles de mayo para tener en cuenta las duplicaciones en las matriculaciones y las transferencias de alumnos y docentes de una escuela a otra, dos hechos frecuentes a principios del año escolar. Habida cuenta de que en mayo el sistema escolar se ha estabilizado ya, los datos acopiados deberían en principio reflejar más fielmente la realidad del año escolar en curso.

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)																TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)					
Primer ciclo de secundaria				Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria								Total secundaria					
Año escolar finalizado en 2007				Año escolar finalizado en 2007				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en 2007					
								1999				2007									
Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)		
74	81	68	0,84	38	40	36	0,90	37	41	32	0,79	56	60	51	0,86	...	...	...	...	175
26	28	24	0,85	24	25	23	0,93	19	21	16	0,77	25	27	24	0,89	17	18	16	0,88	176	
94	96	92	0,96	86	87	84	0,97	75	75	75	1,00	90	91	88	0,96	79	78	79	1,01	177	
106	106	105	0,98	101	102	100	0,98	87	83	92	1,11	103	105	102	0,98	93	94	92	0,98	178	
95	97	93	0,96	34	34	35	1,02	40	42	38	0,91	72	73	71	0,97	66	67	65	0,97	179	
45	48	43	0,89	25	25	25	0,98	26	...	...	...	33	35	32	0,93	...	...	...	...	180
98	96	99	1,04	75	69	82	1,18	80	79	82	1,04	92	90	95	1,06	89	86	91	1,06	181	
113	113	113	1,00	71	...	...	...	72	72	73	1,02	88	...	...	...	...	...	...	...	182
51Y	67Y	34Y	0,52Y	40Y	54Y	25Y	0,46Y	41	58	22	0,37	46Y	61Y	30Y	0,49Y	37Y	48Y	26Y	0,53Y	183	
Europa Central y Oriental																					
...	...	...	...	...	...	...	...	71	72	70	0,98	...	...	...	...	...	...	...	...	184
107	109	105	0,97	72	66	79	1,21	85	83	87	1,05	95	94	96	1,02	87	...	...	...	185
95	93	97	1,04	77	76	78	1,02	...	...	...	...	85	84	87	1,03	...	...	...	...	186
88	91	86	0,94	125	127	123	0,97	91	92	90	0,98	106	108	103	0,96	88	89	87	0,99	187	
99	97	100	1,03	85	84	87	1,04	84	84	85	1,02	92	90	93	1,03	87 ^z	86 ^z	88 ^z	1,02 ^z	188	
95	96	94	0,98	92	91	94	1,03	85	84	86	1,02	94	93	94	1,01	...	...	...	...	189
88	88	88	1,00	98	99	98	0,99	100	98	101	1,03	94	94	93	0,99	89	88	89	1,01	190	
106	109	102	0,94	95	91	100	1,10	93	91	95	1,04	100	99	101	1,02	90	89	91	1,03	191	
82	82	83	1,01	88	91	85	0,93	...	...	...	...	84	85	83	0,98	...	...	...	...	192
97	97	96	0,99	94	94	95	1,01	94	93	94	1,02	96	96	95	1,00	89	89	90	1,00	193	
93	93	93	1,00	76	78	74	0,95	82	83	81	0,97	84	85	83	0,97	81Y	82Y	80Y	0,98Y	194	
103 ^z	104 ^z	101 ^z	0,97 ^z	93 ^z	91 ^z	96 ^z	1,06 ^z	88	87	90	1,04	99 ^z	98 ^z	99 ^z	1,00 ^z	...	...	...	...	195
99	100	98	0,98	94	91	97	1,06	95	95	96	1,01	98	98	98	1,00	91	90	92	1,02	196	
...	197
101	101	100	0,98	99	99	99	1,00	99	100	99	0,99	100	100	99	0,99	94	93	95	1,02	198	
99	99	98	1,00	93	92	94	1,03	83	81	84	1,04	96	95	96	1,01	...	...	...	...	199
91	91	90	0,99	84	79	90	1,13	83	84	82	0,98	89	87	90	1,03	81	79	82	1,03	200	
99	100	99	0,99	79	79	79	1,00	79	79	80	1,01	87	88	87	0,99	73	74	72	0,97	201	
97	97	96	0,99	80	77	82	1,07	93	93	94	1,01	88	87	89	1,03	...	...	...	...	202
89	96	82	0,86	74	82	66	0,80	...	...	...	...	80	88	72	0,82	69	75	64	0,86	203
95	95*	95*	1,00*	93	93*	92*	0,99*	98	97*	100*	1,03*	94	94*	94*	1,00*	84	84*	85*	1,01*	204	
Media ponderada																					
78	80	76	0,95	54	56	53	0,95	60	62	57	0,92	66	68	65	0,95	59	60	58	0,96	I	
102	103	102	1,00	99	98	99	1,01	100	100	100	1,00	100	100	100	1,00	90	90	91	1,01	II	
75	77	72	0,94	48	50	46	0,94	52	55	49	0,89	61	63	59	0,94	54	55	52	0,95	III	
91	91	91	0,99	89	91	86	0,95	91	90	91	1,01	90	91	89	0,98	84	84	83	0,98	IV	
40	44	35	0,79	26	29	23	0,78	24	26	21	0,82	34	37	30	0,79	27	29	24	0,82	V	
103	103	102	1,00	98	97	98	1,01	100	101	100	0,99	100	100	100	1,00	90	90	91	1,02	VI	
101	99	103	1,04	74	69	78	1,14	80	77	82	1,07	89	85	92	1,08	71	68	73	1,07	VII	
102	100	104	1,04	75	70	80	1,14	81	78	83	1,07	90	86	93	1,08	72	69	74	1,07	VIII	
73	72	73	1,02	44	43	45	1,06	53	53	54	1,03	58	57	59	1,03	41	39	42	1,08	IX	
97	98	97	0,98	89	91	87	0,96	85	86	84	0,99	95	96	94	0,98	88	89	86	0,97	X	
93	93	93	1,00	63	62	64	1,03	65	66	63	0,96	78	77	78	1,01	71	71	72	1,02	XI	
93	93	93	1,00	62	61	63	1,03	64	65	63	0,96	77	77	78	1,01	71	71	72	1,02	XII	
88	89	87	0,97	136	140	132	0,94	111	111	111	0,99	105	107	103	0,96	70	71	70	0,99	XIII	
67	71	63	0,89	39	43	35	0,81	45	51	38	0,75	52	55	47	0,85	46	49	42	0,86	XIV	
76	80	72	0,89	52	53	51	0,97	60	63	57	0,89	65	67	62	0,92	57	59	56	0,95	XV	
90	91	89	0,98	85	88	83	0,94	87	88	87	0,98	88	90	86	0,96	80	82	79	0,97	XVI	

7. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Nagorno-Karabakh.
 8. En el número de alumnos escolarizados en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria están comprendidos los que participan en la educación de adultos (educandos de más de 25 años), en particular los que cursan programas preprofesionales o profesionales, en los que los hombres son mayoritarios. Esto explica el valor elevado de la TBE y el valor relativamente bajo del IPS.
 9. No se han calculado las tasas de escolarización debido a incoherencias en los datos de población.
 10. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Transnistria.

Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU.
 Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2007 para las tasas de transición, y al año escolar finalizado en 2008 para el número de matriculados y las tasas de escolarización.
 (z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2006.
 (y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2005.
 (x) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2004.
 (*) Estimación nacional.

Cuadro 9A
Participación en la enseñanza superior

País o territorio	MATRICULACIÓN EN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR											
	Total de estudiantes matriculados				Tasa bruta de matrícula (TBM) (en %)							
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en							
	1999		2007		1999				2007			
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	
África Subsahariana												
Angola	8	39	49 ²	...	0,6	0,7	0,5	0,63	3 ²	...	...	...
Benin	19	20	43 ²	...	3	5	1	0,25	5 ²	...	...	...
Botswana	5,5	44	11 ^Y	50 ^Y	3	3	3	0,79	5 ^Y	5 ^Y	5 ^Y	1,00 ^Y
Burkina Faso	10	23	42	33	0,9	1,4	0,4	0,30	3	4	2	0,50
Burundi	5	30	16	32	1,0	1,4	0,6	0,41	2	3	1	0,46
Cabo Verde	1	...	5	55	2	...	...	...	9	8	10	1,21
Camerún	67	...	132	44	5	...	...	...	7	8	6	0,79
Chad	...	...	10 ^Y	13 ^Y	...	...	...	...	1,2 ^Y	2,0 ^Y	0,3 ^Y	0,14 ^Y
Comoras	0,6	43	...	...	1	1	0,9	0,75	...	...	...	...
Congo	10,7	21	...	...	4	6	1	0,26	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	97	26	157	33	6	9	3	0,36	8	11	5	0,50
Eritrea	4,0	14	...	...	1,0	1,7	0,3	0,16	...	...	...	...
Etiopía	52	19	210	25	0,9	1,4	0,3	0,23	3	4	1	0,34
Gabón	7	36	...	...	7,1	9,3	5,0	0,54	...	...	...	...
Gambia	1,2	23	...	...	1,0	1,6	0,5	0,30	...	...	...	...
Ghana	...	...	140	34	...	...	...	...	6	8	4	0,54
Guinea	...	...	43 ²	21 ²	...	...	...	...	5 ²	8 ²	2 ²	0,28 ²
Guinea Bissau	0,5	16	...	...	0,4	0,7	0,1	0,18	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	140	36	...	...	...	...	3	4	3	0,57
Lesotho	4	64	9 ²	55 ²	2	2	3	1,65	4 ²	3 ²	4 ²	1,19 ²
Liberia	21	19	...	...	8	13	3	0,24	...	...	...	...
Madagascar	31	46	58	47	2	2	2	0,84	3	3	3	0,89
Malawi	3	28	6	34	0,3	0,4	0,2	0,37	0,5	0,7	0,3	0,51
Malí	19	32	51	...	2	3	1	0,45	4	...	...	...
Mauricio	8	46	14	53	7	7	6	0,88	14	13	15	1,17
Mozambique	10	...	28 ^Y	33 ^Y	0,6	...	...	...	1 ^Y	2 ^Y	1 ^Y	0,49 ^Y
Namibia	...	...	13 ²	47 ²	...	...	...	...	6 ²	7 ²	6 ²	0,88 ²
Níger	...	...	11	29	...	...	...	...	1	2	0,5	0,33
Nigeria	699	43	1 392 ^Y	41 ^Y	6	7	5	0,76	10 ^Y	12 ^Y	8 ^Y	0,69 ^Y
República Centroafricana	6	16	4 ²	22 ²	2	3	1	0,18	1,1 ²	1,7 ²	0,5 ²	0,28 ²
República Democrática del Congo	60	...	238	26*	1	...	...	...	4	6*	2*	0,35*
República Unida de Tanzania	19	21	55	32	0,6	1,0	0,3	0,27	1	2	1	0,48
Rwanda	6	...	26 ^Y	39 ^Y	1	...	...	...	3 ^Y	3 ^Y	2 ^Y	0,62 ^Y
Santo Tomé y Príncipe	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Senegal	29	...	91	35	3	...	...	...	8	10	5	0,55
Seychelles	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Sierra Leona	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	633	54	741 ²	55 ²	14	13	15	1,16	15 ²	14 ²	17 ²	1,24 ²
Swazilandia	5	48	6 ²	50 ²	5	5	4	0,86	4 ²	4 ²	4 ²	0,98 ²
Togo	...	...	33	...	...	...	...	...	5	...	...	...
Uganda	41	35	...	...	2	2	1	0,53	...	...	...	...
Zambia	23	32	...	...	2	3	1	0,46	...	...	...	...
Zimbabwe	43	...	...	...	3	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental												
Alemania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorra ¹	...	...	0,4 ²	53 ²	...	...	...	...	10 ²	9 ²	11 ²	1,25 ²
Austria	253	50	261	54	54	52	55	1,05	51	46	56	1,20
Bélgica	352	53	394	55	57	53	61	1,15	62	55	70	1,26
Canadá	1 221	56	...	...	60	52	69	1,34	...	...	...	...
Chipre ¹	11	56	22	50	21	19	23	1,25	36	36	36	0,99
Dinamarca	190	56	232	58	56	48	64	1,33	80	67	94	1,41
España	1 787	53	1 777	54	57	52	62	1,18	69	62	76	1,24
Estados Unidos	13 769	56	17 759	57	73	63	83	1,31	82	68	96	1,41
Finlandia	263	54	309	54	82	74	91	1,23	94	84	104	1,23
Francia ²	2 012	54	2 180	55	52	47	58	1,24	56	49	62	1,27
Grecia	388	50	603	50	47	45	49	1,11	91	86	95	1,10

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR NIVEL DE LA CINE (en %)						ESTUDIANTES EXTRANJEROS				País o territorio
Número total de estudiantes			Porcentaje de mujeres en cada nivel			Año escolar finalizado en				
Año escolar finalizado en 2007			Año escolar finalizado en 2007			1999		2007		
Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	
África Subsahariana										
100 ^z	. ^z	— ^z	...	.^z	— ^z	...	...	...	...	Angola
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Benin
94 ^y	6 ^y	— ^y	52 ^y	16 ^y	— ^y	...	...	0,7 ^y	...	Botswana
...	...	...	...	...	...	...	...	0,9 ^y	38 ^y	Burkina Faso
5	95	1	27	32	—	0,1	...	...	...	Burundi
98	.	2	55	.	41	...	...	...	...	Cabo Verde
81	17	2	43	49	33	...	...	1	...	Camerún
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Chad
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Comoras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Congo
54	39	7	30	39	26	...	...	...	...	Côte d'Ivoire
...	...	...	...	...	...	0,1	16	...	...	Eritrea
100	.	0	25	.	2	...	...	...	...	Etiopía
...	...	...	...	...	...	0,4	...	...	...	Gabón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gambia
73	26	0	35	33	26	...	...	2	52	Ghana
...	...	.^z	...	...	.^z	...	...	0,9 ^z	26 ^z	Guinea
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea Bissau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea Ecuatorial
83	15	2	36	38	43	...	...	...	...	Kenya
79 ^z	21 ^z	. ^z	51 ^z	70 ^z	. ^z	1	46	0,1 ^z	...	Lesotho
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Liberia
72	25	4	48	45	41	1	...	1,1	22	Madagascar
100	.	.	34	.	.	...	...	...	...	Malawi
86	4	11	...	...	...	1	...	...	...	Malí
73	26	2	54	53	39	...	...	...	...	Mauricio
100 ^y	. ^y	. ^y	33 ^y	. ^y	. ^y	...	...	...	...	Mozambique
61 ^z	39 ^z	0 ^z	43 ^z	52 ^z	45 ^z	...	...	0,2 ^z	...	Namibia
71	29	—	21	47	—	...	...	0,2	34	Níger
52 ^y	47 ^y	1 ^y	36 ^y	46 ^y	24 ^y	...	...	...	...	Nigeria
77 ^z	23 ^z	. ^z	20 ^z	30 ^z	. ^z	...	...	0,5 ^z	9 ^z	República Centroafricana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Democrática del Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Unida de Tanzania
65 ^y	35 ^y	. ^y	41 ^y	35 ^y	. ^y	0,1	...	...	...	Rwanda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Santo Tomé y Príncipe
...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	Senegal
...	...	...	...	...	...	.	.	.^z	. ^z	Seychelles
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
62 ^z	36 ^z	1 ^z	55 ^z	56 ^z	42 ^z	...	...	61	...	Sudáfrica
99 ^z	. ^z	1 ^z	50 ^z	. ^z	50 ^z	0,1	...	0,1 ^z	...	Swazilandia
88	12	—	...	...	—	0,5	33	0,5	32	Togo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Uganda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zambia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental										
...	...	...	48	61	...	178	46	535	20	Alemania
40 ^z	60 ^z	. ^z	59 ^z	49 ^z	. ^z	...	...	...	...	Andorra ¹
84	9	7	53	66	46	30	49	44	54	Austria
47	51	2	52	58	43	36	48	25	61	Bélgica
...	...	...	...	...	...	40	...	76 ^y	45 ^y	Canadá
22	76	2	71	44	48	2	39	6	23	Chipre ¹
85	13	2	59	47	46	12	61	13	59	Dinamarca
83	13	4	55	52	52	33	51	21	...	España
77	21	2	57	60	52	452	42	596	...	Estados Unidos
93	0	7	54	10	52	5	41	10	44	Finlandia
72	25	3	56	56	46	131 [±]	...	247	50	Francia ²
61	35	4	54	45	42	...	...	21	...	Grecia

Cuadro 9A (continuación)

País o territorio	MATRICULACIÓN EN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR											
	Total de estudiantes matriculados				Tasa bruta de matrícula (TBM) (en %)							
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en							
	1999		2007		1999				2007			
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	
Irlanda	151	54	190	55	46	42	50	1,20	61	54	68	1,27
Islandia	8	62	16	64	40	30	50	1,69	73	52	96	1,86
Israel	247	58	327	56	48	40	57	1,44	60	52	69	1,32
Italia	1 797	55	2 034	57	47	41	53	1,28	68	57	80	1,40
Luxemburgo	2,7	52	3 ²	52 ²	11	10	11	1,10	10 ²	10 ²	11 ²	1,12 ²
Malta	6	51	9 ^y	56 ^y	20	18	21	1,13	32 ^y	27 ^y	36 ^y	1,35 ^y
Mónaco	.	...	.²	. ²	.	.	.	.	.²	. ²	. ²	. ²
Noruega	187	57	215	60	66	55	77	1,40	76	60	94	1,57
Países Bajos	470	49	590	51	49	49	50	1,01	60	58	63	1,09
Portugal	357	56	367	54	45	39	51	1,30	56	51	62	1,22
Reino Unido	2 081	53	2 363	57	60	55	64	1,16	59	49	69	1,40
San Marino ³	...	.	0,9	57	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	335	58	414	60	64	53	75	1,41	75	59	92	1,57
Suiza	156	42	213	48	36	41	30	0,73	47	49	45	0,93
América Latina y el Caribe												
Anguila ³	.	.	0,05	83	.	.	.	.	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	.	.	...	...	.	.	.	.	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	2	53	...	...	19	18	20	1,11	...	...	...	...
Argentina	1 601	62	2 202 ²	60 ²	49	37	60	1,63	67 ²	53 ²	81 ²	1,52 ²
Aruba	1,4	54	2,2	58	27	25	29	1,19	33	27	39	1,45
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	7	69	11	68	33	20	45	2,28	53	34	73	2,18
Belice	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bermudas	...	...	0,9	71	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia, Estado Plurinacional de	253	...	...	...	33	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	2 457	56	5 273	56	14	13	16	1,26	30	26	34	1,29
Chile	451	47	753	49	38	39	36	0,91	52	52	52	1,01
Colombia	878	52	1 373	51	22	21	23	1,11	32	30	33	1,09
Costa Rica	59	53	111 ^y	54 ^y	16	15	17	1,17	25 ^y	23 ^y	28 ^y	1,26 ^y
Cuba	153	53	865	64	21	19	22	1,19	109	77	143	1,85
Dominica	.	.	. ^y	. ^y	.	.	.	.	.^y	. ^y	. ^y	. ^y
Ecuador	...	...	444	54	...	...	...	...	35	32	39	1,22
El Salvador	118	55	132	55	18	16	20	1,24	22	20	24	1,22
Granada	.	.	. ^y	. ^y	.	.	.	.	.^y	. ^y	. ^y	. ^y
Guatemala	...	...	234	51	...	...	...	...	18	18	18	1,00
Guyana	...	...	8	68	...	...	...	...	12	8	17	2,09
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	85	56	...	...	14	13	16	1,24	...	...	...	...
Islas Caimán ³	0,4	74	0,6 ²	72 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Islas Vírgenes Británicas ¹	0,9	70	1,2 ^y	69 ^y	60	36	86	2,40	75 ^y	46 ^y	106 ^y	2,28 ^y
Jamaica	...	...	...	...	...	...	...	...	17	15	20	1,37
México	1 838	48	2 529	50	18	19	17	0,91	27	28	26	0,93
Montserrat	.	.	.	.	...	...	...	...	.	.	.	.
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	109	61	131 ²	61 ²	41	31	50	1,59	45 ²	35 ²	56 ²	1,61 ²
Paraguay	66	57	156 ^y	52 ^y	13	11	15	1,38	26 ^y	24 ^y	27 ^y	1,13 ^y
Perú	...	...	952 ²	51 ²	...	...	...	...	35 ²	34 ²	36 ²	1,06 ²
República Dominicana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint Kitts y Nevis	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
San Vicente/Granadinas	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Santa Lucía	...	...	1,4	71	...	...	...	...	9	5	12	2,41
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tobago	8	57	17 ^y	56 ^y	6	5	7	1,38	11 ^y	10 ^y	13 ^y	1,28 ^y
Uruguay	91	63	159	63	34	25	44	1,76	64	47	82	1,75
Venezuela, República Bolivariana de	...	...	1 381 ^{*,2}	...	...	...	...	...	52 ^{*,2}	...	...	...
Asia Central												
Armenia	61	54	107	55	24	22	25	1,11	34	31	37	1,20
Azerbaiyán ^{1,4}	108	39	135	46	16	19	12	0,62	15	16	14	0,88
Georgia	130	52	141	52	36	35	37	1,07	37	35	39	1,12

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR NIVEL DE LA CINE (en %)						ESTUDIANTES EXTRANJEROS				País o territorio
Número total de estudiantes			Porcentaje de mujeres en cada nivel			Año escolar finalizado en				
Año escolar finalizado en 2007			Año escolar finalizado en 2007			1999		2007		
Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	
68	29	3	58	50	47	7 ^{eo}	51	17	60	Irlanda
97	2	1	65	39	57	0,2	72	0,8	61	Islandia
79	18	3	56	55	53	...	...	...	...	Israel
98	1	2	57	57	52	23	50	57	59	Italia
68 ^z	...	...	...	...	...	0,7 ^j	...	1 ^z	...	Luxemburgo
85 ^y	14 ^y	1 ^y	56 ^y	57 ^y	30 ^y	0,3 ^j	53	0,6 ^y	57 ^y	Malta
. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	.	.	...	...	Mónaco
97	1	3	61	61	47	9	53	16	58	Noruega
99	.	1	52	.	42	14	46	27	57	Países Bajos
94	1	5	54	62	56	...	...	18	48	Portugal
74	22	4	55	66	45	233	47	351	48	Reino Unido
27	73	.	56	58	.	...	...	...	...	San Marino ³
90	5	5	61	52	50	24	45	22	47	Suecia
74	18	8	49	43	41	25	44	38	50	Suiza
América Latina y el Caribe										
81	19	.	82	90	.	.	.	...	...	Anguila ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua y Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antillas Neerlandesas
74 ^z	25 ^z	0 ^z	57 ^z	69 ^z	57 ^z	...	...	...	...	Argentina
32	68	.	71	53	.	...	...	0,2 ^z	59 ^z	Aruba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
51	49	1	68	68	55	...	...	0,9	...	Barbados
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Belice
.	100	.	.	71	.	...	...	...	...	Bermudas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bolivia, Estado Plurinacional de
91	8	1	57	41	51	...	...	...	...	Brasil
59	40	0	53	44	43	2	...	8	...	Chile
82	18	0	52	47	38	...	...	...	...	Colombia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Costa Rica
100	.	0	64	.	48	...	.	27	...	Cuba
. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	.	...	.	.	Dominica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ecuador
86	14	0	55	54	14	...	...	0,8	46	El Salvador
. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	...	...	.	.	Granada
...	...	.	...	...	.	...	...	...	...	Guatemala
73	27	.	64	80	.	...	...	0,0	...	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Honduras
11 ^z	89 ^z	. ^z	90 ^z	69 ^z	. ^z	...	...	0,2 ^z	71 ^z	Islas Caimán ³
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Islas Turcos y Caicos
67 ^y	33 ^y	. ^y	75 ^y	56 ^y	. ^y	.	.	...	...	Islas Vírgenes Británicas ¹
...	...	...	...	...	...	0,6	...	...	...	Jamaica
96	3	1	51	43	42	2	...	...	...	México
.	.	.	.	.	.	.	.	.	...	Montserrat
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nicaragua
91 ^z	9 ^z	0 ^z	61 ^z	58 ^z	63 ^z	...	...	...	...	Panamá
90 ^y	10 ^y	...	51 ^y	66 ^y	...	...	...	...	...	Paraguay
60 ^z	40 ^z	...	47 ^z	57 ^z	...	...	...	...	...	Perú
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Dominicana
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Saint Kitts y Nevis
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	San Vicente/Granadinas
93	7	.	73	36	.	...	...	0,1	...	Santa Lucía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suriname
...	34 ^y	...	...	48 ^y	...	1	46	...	...	Trinidad y Tobago
91	9	0	63	61	42	0,9	...	...	...	Uruguay
64*. ^z	36*. ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	Venezuela, República Bolivariana de
Asia Central										
99	.	1	55	.	37	...	...	4	42	Armenia
99	.	1	46	.	28	2	35	4	20	Azerbaiyán ^{1,4}
100	.	0	52	.	63	0,3	...	0,4	...	Georgia

Cuadro 9A (continuación)

País o territorio	MATRICULACIÓN EN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR											
	Total de estudiantes matriculados				Tasa bruta de matrícula (TBM) (en %)							
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en							
	1999		2007		1999				2007			
	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)
Kazajstán	324	53	720	58	24	23	26	1,15	47	39	56	1,44
Kirguistán	131	51	239	56	29	28	30	1,04	43	37	48	1,30
Mongolia	65	65	142	61	26	18	34	1,88	48	37	58	1,56
Tayikistán	76	25	147	27	14	20	7	0,35	20	29	11	0,38
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	296	45	289	41	13	14	12	0,82	10	11	8	0,71
Asia Meridional y Occidental												
Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	709	32	1 145	35	5	7	4	0,51	7	9	5	0,57
Bhután	1,5	36	4	31	3	3	2	0,58	5	7	3	0,51
India	...	...	12 853 ^Z	40 ^Z	...	...	...	...	12 ^Z	14 ^Z	10 ^Z	0,72 ^Z
Maldivas	.	...	...	...	.	.	.	.	...	...	...	...
Nepal	...	...	321	...	...	...	...	...	11	...	...	...
Pakistán	...	...	955*	45*	...	...	...	...	5*	6*	5*	0,85*
Irán, República Islámica del	1 308	43	2 829	52	19	21	17	0,80	31	29	34	1,15
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico												
Australia	846	54	1 084	55	65	59	72	1,22	75	66	85	1,29
Brunei Darussalam	3,7	66	5	65	12	8	16	1,98	15	11	20	1,88
Camboya	...	...	92	35	...	...	...	...	5	7	4	0,56
China	6 366	...	25 346	48	6	...	...	...	23	23	23	1,01
Fiji	...	...	13 ^Y	53 ^Y	...	...	...	...	15 ^Y	14 ^Y	17 ^Y	1,20 ^Y
Filipinas	2 209	55	2 484 ^Z	54 ^Z	29	25	32	1,26	28 ^Z	25 ^Z	32 ^Z	1,24 ^Z
Indonesia	...	...	3 755	50	...	...	...	...	17	17	17	1,00
Islas Cook	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	.	.	. ^Z	. ^Z	.	.	.	.	.^Z	. ^Z	. ^Z	. ^Z
Japón	3 941	45	4 033	46	45	49	41	0,85	58	62	54	0,88
Kiribati	.	.	. ^Z	. ^Z	.	.	.	.	.^Z	. ^Z	. ^Z	. ^Z
Macao (China)	7	46	24	49	28	32	24	0,76	57	59	55	0,92
Malasia	473	50	749 ^Z	54 ^Z	23	23	23	1,02	30 ^Z	27 ^Z	33 ^Z	1,22 ^Z
Micronesia, Estados Federados de	2	...	...	...	14	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar ⁵	...	...	508	58	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	.	.	. ^Z	. ^Z	.	.	.	.	.^Z	. ^Z	. ^Z	. ^Z
Niue	.	.	. ^Z	. ^Z	.	.	.	.	.^Z	. ^Z	. ^Z	. ^Z
Nueva Zelanda	167	59	243	59	64	52	77	1,46	80	64	96	1,49
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	9,9	35	...	...	2	3	1	0,55	...	...	...	...
República de Corea	2 838	35	3 209	38	73	92	52	0,57	95	113	75	0,67
República Democrática Popular Lao	12	32	75	42	2	3	2	0,49	12	13	10	0,72
R. P. D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	2	47	...	...	11	11	12	1,04	...	...	...	...
Singapur ⁵	...	...	184	49	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	1 814	53	2 422	54	33	31	36	1,16	48	44	53	1,21
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	.	.	. ^Z	. ^Z	.	.	.	.	.^Z	. ^Z	. ^Z	. ^Z
Tonga	0,4	55	...	...	3	3	4	1,29	...	...	...	...
Tuvalu	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Vanuatu	0,6	...	...	...	4	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam ⁵	810	43	1 588	49	11	12	9	0,76	...	...	...	...
Europa Central y Oriental												
Arabia Saudita	350	57	636 ^Z	58 ^Z	20	16	24	1,50	30 ^Z	25 ^Z	36 ^Z	1,46 ^Z
Argelia	456	...	902	57	14	...	...	...	24	20	28	1,40
Bahrein	11	60	18 ^Z	68 ^Z	22	16	28	1,76	32 ^Z	19 ^Z	47 ^Z	2,46 ^Z
Djibuti	0,2	51	2,2	40	0,3	0,3	0,3	1,05	3	3	2	0,69
Egipto	2 447	...	2 594 ^Y	...	37	...	...	...	35 ^Y	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	40	67	77	60	18	10	29	2,97	23	15	35	2,32
Iraq	272	34	425 ^Y	36 ^Y	11	15	8	0,54	16 ^Y	20 ^Y	12 ^Y	0,59 ^Y
Jamahiriya Árabe Libia	308	49	...	...	50	51	50	0,98	...	...	...	...

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR NIVEL DE LA CINE (en %)						ESTUDIANTES EXTRANJEROS				País o territorio
Número total de estudiantes			Porcentaje de mujeres en cada nivel			Año escolar finalizado en				
Año escolar finalizado en 2007			Año escolar finalizado en 2007			1999		2007		
Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	
100	.	0	58	.	64	8	...	11	...	Kazajstán
99	.	1	56	.	60	...	...	27	63	Kirguistán
96	3	1	60	70	58	0,3	50	1	48	Mongolia
99	.	1	27	.	30	5	...	3	46	Tayikistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
99	.	1	41	.	45	...	...	0,2	...	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afganistán
90	9	1	36	25	25	...	...	0,7	...	Bangladesh
...	...	...	...	...	...	...	...	—	—	Bhután
100 ^z	— ^z	0 ^z	40 ^z	— ^z	40 ^z	...	...	...	...	India
— ^z	— ^z	— ^z	— ^z	— ^z	— ^z	.	.	...	...	Maldivas
79	20	0	...	...	...	...	...	...	...	Nepal
94*	5*	1*	45*	45*	27*	...	...	...	...	Pakistán
73	26	1	56	42	33	...	...	2	41	Irán, República Islámica del
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico										
81	16	4	56	53	51	117	49	212	46	Australia
65	35	0	67	60	30	0,1	53	0,1	55	Brunei Darussalam
100	.	—	35	.	—	0,0	25	0,1 ^z	10 ^z	Camboya
...	45	...	...	50	...	...	...	42	45	China
86 ^y	12 ^y	1 ^y	52 ^y	63 ^y	43 ^y	...	...	...	...	Fiji
89 ^z	10 ^z	0 ^z	55 ^z	53 ^z	61 ^z	4	...	5 ^z	...	Filipinas
79	20	0	48	56	39	0,3	...	3	...	Indonesia
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Islas Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall
. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	.	.	...	...	Islas Salomón
75	23	2	41	61	30	57	43	126	49	Japón
. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	.	.	.	.	Kiribati
85	13	2	48	61	24	...	...	12	38	Macao (China)
52 ^z	46 ^z	2 ^z	59 ^z	50 ^z	48 ^z	4	...	24 ^z	...	Malasia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Micronesia, Estados Federados de
99	0	1	58	74	84	...	...	0,1	...	Myanmar ⁵
. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	.	.	.	.	Nauru
. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	.	.	.	.	Niue
71	27	2	59	58	51	7	51	33	49	Nueva Zelandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palau
...	...	...	...	...	...	0,3	32	...	...	Papua Nueva Guinea
63	36	1	37	39	34	3	40	32	47	República de Corea
47	53	.	41	42	.	0,1	14	0,3	...	República Democrática Popular Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. P. D. de Corea
...	...	...	...	...	...	0,1	39	...	...	Samoa
55	42	3	50	47	36	...	...	...	...	Singapur ⁵
84	16	1	55	47	49	2 ⁱ	55	11	45	Tailandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	.	.	. ^y	. ^y	Tokelau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tonga
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
65	32	3	60	29	41	0,5	15	3	...	Viet Nam ⁵
Europa Central y Oriental										
83 ^z	15 ^z	2 ^z	65 ^z	23 ^z	41 ^z	6	25	14 ^z	33 ^z	Arabia Saudita
86	10	5	59	47	46	...	...	6	...	Argelia
92 ^z	8 ^z	0 ^z	70 ^z	51 ^z	— ^z	...	...	0,7 ^z	49 ^z	Bahrein
...	...	.	...	...	.	—	—	—^z	— ^z	Djibuti
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Egipto
72	28	.	61	57	.	...	...	...	...	Emiratos Árabes Unidos
78 ^y	17 ^y	5 ^y	39 ^y	22 ^y	35 ^y	...	...	...	...	Iraq
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya Árabe Libia

Cuadro 9A (continuación)

País o territorio	MATRICULACIÓN EN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR											
	Total de estudiantes matriculados				Tasa bruta de matrícula (TBM) (en %)							
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en							
	1999		2007		1999				2007			
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	
Jordania	...	...	232	51	...	...	...	...	40	38	42	1,10
Kuwait	32	68	38 ²	65 ²	23	14	33	2,40	18 ²	11 ²	26 ²	2,32 ²
Líbano	113	50	197	55	33	33	33	1,00	54	48	60	1,24
Marruecos	273	42	369	48	9	11	8	0,71	11	12	11	0,89
Mauritania	13	...	12	...	5	...	...	...	4	...	...	...
Omán	...	...	69	53	...	...	...	...	25	23	28	1,18
Qatar	9	72	9	64	23	11	41	3,82	16	9	27	2,87
República Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudán	201	47	...	...	6	6	6	0,92	...	...	...	...
Territorios Autónomos Palestinos	66	46	169	54	25	26	23	0,89	46	42	51	1,22
Túnez	157	48	326	59	17	17	17	0,97	31	25	37	1,51
Yemen	164	21	209 ²	26 ²	10	16	4	0,28	9 ²	14 ²	5 ²	0,37 ²
Europa Central y Oriental												
Albania	39	60	...	...	15	12	17	1,43	...	...	...	...
Belarrús	387	56	557	57	51	44	58	1,30	69	57	80	1,41
Bosnia y Herzegovina	...	...	99	...	...	...	...	...	37	...	...	...
Bulgaria	270	59	259	54	45	36	55	1,54	50	45	55	1,22
Croacia	96	53	140	54	31	28	33	1,16	46	41	51	1,23
Eslovaquia	123	52	218	59	26	25	28	1,11	51	41	61	1,49
Eslovenia	79	56	116	58	53	45	61	1,36	86	70	102	1,45
Estonia	49	58	69	61	50	42	59	1,40	65	50	81	1,63
Federación de Rusia	...	...	9 370	57	...	...	...	...	75	64	86	1,35
Hungría	279	54	432	58	33	30	37	1,24	69	56	82	1,46
la ex R. Y. de Macedonia	35	55	58	55	22	19	24	1,28	36	31	40	1,27
Letonia	82	62	131 ²	63 ²	50	38	63	1,65	74 ²	53 ²	95 ²	1,80 ²
Lituania	107	60	200	60	44	35	53	1,53	76	59	93	1,57
Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Polonia	1 399	57	2 147	57	45	38	52	1,38	67	56	78	1,40
República Checa	231	50	363	55	26	26	27	1,03	55	49	61	1,26
República de Moldova ^{1,6}	104	56	148*	57*	33	29	37	1,29	41	35	48	1,39
Rumania	408	51	928	56	22	21	23	1,09	58	50	67	1,33
Serbia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turquía	1 465	40	2 454	43	22	25	17	0,68	36	41	31	0,76
Ucrania	1 737	53	2 819	54	47	44	50	1,15	76	68	85	1,24

	Suma	% M	Suma	% M	Media ponderada				Media ponderada			
Mundo	92 533	48	150 498	51	18	18	17	0,96	26	25	27	1,08
Países desarrollados	36 358	53	44 420	55	55	51	60	1,19	67	59	76	1,29
Países en desarrollo	47 502	43	91 331	48	11	12	10	0,78	18	19	18	0,96
Países en transición	8 673	54	14 747	56	39	35	42	1,21	58	51	66	1,29
África Subsahariana	2 136	40	4 140	40	4	4	3	0,67	6	7	4	0,66
América del N./Europa Occidental	28 230	54	34 008	56	61	55	68	1,23	70	60	80	1,33
América Latina y el Caribe	10 664	53	17 757	54	21	20	23	1,12	34	31	37	1,19
América Latina	10 583	53	17 646	54	22	21	23	1,12	35	32	38	1,19
Caribe	81	57	111	58	6	5	6	1,30	7	6	8	1,36
Asia Central	1 212	48	1 994	52	18	19	18	0,93	24	23	25	1,10
Asia Oriental y el Pacífico	22 947	41	46 294	48	14	16	12	0,75	26	26	26	1,00
Asia Oriental	21 907	41	44 936	48	13	16	11	0,73	25	25	25	0,99
Pacífico	1 039	55	1 357	55	47	42	52	1,24	53	46	61	1,31
Asia Meridional y Occidental	9 758	37	18 409	42	7	9	6	0,64	11	13	10	0,77
Estados Árabes	5 165	42	7 146	50	19	22	16	0,74	22	22	23	1,05
Europa Central y Oriental	12 421	53	20 750	55	38	35	41	1,18	62	55	69	1,25

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU, 2009).

1. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.
 2. Los datos abarcan también los departamentos y territorios franceses de ultramar.

3. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

4. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Nagorno-Karabakh.

5. No se han calculado las tasas de escolarización debido a inconsistencias en los datos de población.

6. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Transnistria.

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR NIVEL DE LA CINE (en %)						ESTUDIANTES EXTRANJEROS				País o territorio
Número total de estudiantes			Porcentaje de mujeres en cada nivel			Año escolar finalizado en				
Año escolar finalizado en 2007			Año escolar finalizado en 2007			1999		2007		
Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	
88	11	1	51	59	30	...	...	22 ^z	28 ^z	Jordania
97 ^z	. ^z	3 ^z	66 ^z	. ^z	51 ^z	...	...	...	...	Kuwait
84	15	1	55	55	39	16	...	23	54	Líbano
69	24	8	49	48	36	4	16	7	26	Marruecos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mauritania
87	12	1	52	65	26	...	...	0,2	36	Omán
76	24	.	74	33	.	...	...	2	51	Qatar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Árabe Siria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sudán
90	10	.	55	47	.	3	29	—	—	Territorios Autónomos Palestinos
60	31	9	...	...	...	3 ^j	...	...	...	Túnez
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Yemen
Europa Central y Oriental										
...	...	...	...	...	...	0,8	27	...	...	Albania
72	27	1	59	54	55	3	...	4	...	Belarrús
96	4	—	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina
88	10	2	54	52	50	8	42	9	42	Bulgaria
69	30	1	56	49	45	0,5 ^j	...	3	52	Croacia
94	1	5	60	69	45	...	...	1,9	49	Eslovaquia
57	42	1	62	53	48	0,7	40	1,2	57	Eslovenia
62	34	3	61	61	55	0,8	58	1,0	53	Estonia
78	20	2	58	53	43	...	...	90 ^y	...	Federación de Rusia
92	6	2	58	68	49	9 ^j	54	15	47	Hungría
96	4	0	54	63	50	0,3	43	0,9	40	la ex R. Y. de Macedonia
85 ^z	14 ^z	1 ^z	64 ^z	60 ^z	60 ^z	2 ^j	...	2 ^y	...	Letonia
70	28	1	60	60	58	0,5	22	1,9	48	Lituania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montenegro
97	1	1	57	80	50	6 ^j	48	13	50	Polonia
85	9	7	54	70	39	5	41	24	51	República Checa
87*	11*	1*	58	56*	50	2	...	1,9	25	República de Moldova ^{1,6}
96	1	3	56	56	46	13	40	9	46	Rumania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbia
69	29	1	43	41	41	18 ^y	28	19	33	Turquía
82	17	1	55	52	55	18	...	30	...	Ucrania
Mediana										
79	18	3	54	47	39	...	...	...	...	Mundo
82	14	4	56	57	47	...	...	...	...	Países desarrollados
74	25	0,5	50	43	26	...	...	...	...	Países en desarrollo
99	.	1	55	26	46	...	...	...	...	Países en transición
77	23	.	...	33	.	...	...	...	...	África Subsahariana
78	19	3	56	54	46	...	...	...	...	América del N./Europa Occidental
65,4	34,5	...	55	53	.	...	...	...	...	América Latina y el Caribe
88	12	...	55	54	43	...	...	...	...	América Latina
.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	Caribe
99	.	1	53	.	51	...	...	...	...	Asia Central
65	35	0,4	48	47	30	...	...	...	...	Asia Oriental y el Pacífico
75	23	2	50	50	36	...	...	...	...	Asia Oriental
.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	Pacífico
85	15	0,4	40	25	27	...	...	...	...	Asia Meridional y Occidental
84	15	1	57	47	30	...	...	...	...	Estados Árabes
85	11	4	58	56	50	...	...	...	...	Europa Central y Oriental

(eo) A tiempo completo solamente.

(j) Los datos se refieren solamente a los niveles 5A y 6 de la CINE.

(v) Los datos no comprenden el nivel 6 de la CINE.

(±) Datos parciales.

Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2008.

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2006.

(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2005.

(*) Estimación nacional.

Cuadro 9B. Educación superior: distribución de los estudiantes por rama de estudios y porcentaje de mujeres por rama (año escolar finalizado en 2007)

País o territorio	Total de estudiantes matriculados (en miles) % M		DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR RAMA DE ESTUDIOS (EN %)									
			Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Rama desconocida o no especificada	
África Subsahariana												
Angola	49 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	43 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Botswana	11 ^y	50 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	42	33	5,1	15,2	54,7	16,1	1,2	0,6	6,5	0,5	—	—
Burundi	16	32	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Cabo Verde	5	55	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Camerún	132	44	6,9	6,9	61,3	18,7	2,7	0,5	1,8	0,6	0,6	
Chad	10 ^y	13 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Comoras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	157	33	1,5	13,1	48,1	14,7	9,2	0,4	6,3	4,3	2,4	
Eritrea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Etiopía	210	25	26,8	2,9	36,9	7,0	8,0	8,5	9,1	—	0,8	
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	140	34	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea	43 ^z	21 ^z	4,3 ^z	11,1 ^z	32,0 ^z	19,4 ^z	3,9 ^z	10,9 ^z	7,8 ^z	1,1 ^z	9,5 ^z	
Guinea Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	140	36	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lesotho	9 ^z	55 ^z	32,4 ^y	8,2 ^y	33,3 ^y	23,2 ^y	0,7 ^y	1,1 ^y	1,1 ^y	— ^y	— ^y	
Liberia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	58	47	2,4	10,8	57,9	11,5	7,2	2,3	7,0	0,3	0,7	
Malawi	6	34	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malí	51	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mauricio	14	53	14,6	5,7	45,4	11,4	19,9	2,8	0,0	0,2	—	
Mozambique	28 ^y	33 ^y	7,6 ^y	11,1 ^y	43,9 ^y	13,9 ^y	9,9 ^y	5,2 ^y	5,2 ^y	2,7 ^y	0,5 ^y	
Namibia	13 ^z	47 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Níger	11	29	2,0	27,5	34,9	6,2	—	3,0	19,5	—	6,9	
Nigeria	1 392 ^y	41 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Centroafricana	4 ^z	22 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Democrática del Congo	238	26*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Unida de Tanzania	55	32	12,9 ^y	7,1 ^y	20,2 ^y	15,2 ^y	9,0 ^y	4,7 ^y	6,6 ^y	1,7 ^y	22,4 ^y	
Rwanda	26 ^y	39 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santo Tomé y Príncipe	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Senegal	91	35	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Seychelles	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Sierra Leona	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	741 ^z	55 ^z	13,3 ^z	4,9 ^z	52,9 ^z	10,4 ^z	9,5 ^z	1,8 ^z	5,9 ^z	1,2 ^z	0,0 ^z	
Swazilandia	6 ^z	50 ^z	10,7 ^z	21,1 ^z	45,5 ^z	5,7 ^z	3,1 ^z	6,1 ^z	7,0 ^z	0,8 ^z	— ^z	
Togo	33	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uganda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zambia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental												
Alemania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorra	0,4 ^z	53 ^z	— ^z	6,7 ^z	55,1 ^z	24,7 ^z	— ^z	— ^z	13,5 ^z	— ^z	— ^z	
Austria	261	54	12,4	15,4	36,5	12,0	12,7	1,1	7,9	1,8	0,2	
Bélgica	394	55	12,3	10,9	29,5	6,5	9,5	2,5	19,4	1,9	7,5	
Canadá	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chipre	22	50	9,7	9,5	49,9	11,9	6,8	0,1	6,1	6,1	—	
Dinamarca	232	58	11,3	15,3	29,0	8,7	10,1	1,5	22,0	2,2	—	
España	1 777	54	9,2	10,3	31,6	10,5	17,6	2,0	11,7	5,6	1,4	
Estados Unidos	17 759	57	9,4	10,6	27,3	8,9	6,7	0,6	13,9	5,1	17,6	
Finlandia	309	54	5,2	14,6	22,7	11,2	25,4	2,2	13,7	4,9	—	
Francia ¹	2 180	55	2,8	16,0	35,6	12,4	12,8	1,1	15,1	3,4	0,8	
Grecia	603	50	5,7	13,5	31,8	13,6	17,0	5,8	9,6	3,1	—	
Irlanda	190	55	5,6	14,7	22,0	11,0	10,3	1,2	13,1	4,9	17,2	
Islandia	16	64	16,5	14,6	38,5	7,9	7,7	0,6	12,7	1,5	—	

PORCENTAJE DE MUJERES EN CADA RAMA DE ESTUDIOS (EN %)										País o territorio
Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Rama desconocida o no especificada		
África Subsahariana										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Angola
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Benin
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...Y	Botswana
19	36	39	15	7	28	31	40	—	—	Burkina Faso
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Burundi
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Cabo Verde
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Camerún
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Chad
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Comoras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Congo
44	32	41	18	13	19	40	26	55	...	Côte d'Ivoire
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Eritrea
24	32	31	23	15	15	26	—	26	...	Etiopía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gabón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gambia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ghana
30^z	20^z	24^z	16^z	12^z	17^z	33^z	15^z	20^z	...	Guinea
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea Bissau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea Ecuatorial
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kenya
58^y	67^y	56^y	54^y	37^y	61^y	53^y	— ^y	— ^y	...	Lesotho
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Liberia
45	60	50	33	21	41	51	50	52	...	Madagascar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Malawi
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Malí
66	75	60	46	26	63	50	—	—	...	Mauricio
33^y	36^y	41^y	21^y	10^y	27^y	54^y	21^y	23^y	...	Mozambique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Namibia
15	24	31	7	—	15	37	—	41	...	Niger
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nigeria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Centroafricana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Democrática del Congo
38^y	56^y	41^y	24^y	10^y	26^y	29^y	16^y	32^y	...	República Unida de Tanzania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Rwanda
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	Santo Tomé y Príncipe
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Senegal
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	Seychelles
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
72^z	61^z	57^z	44^z	26^z	43^z	67^z	66^z	50^z	...	Sudáfrica
53^z	63^z	49^z	36^z	9^z	18^z	65^z	62^z	• ^z	...	Swazilandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Togo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Uganda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zambia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Alemania
— ^z	78^z	63^z	11^z	— ^z	— ^z	78^z	— ^z	— ^z	...	Andorra
75	67	55	34	23	64	67	46	51	...	Austria
72	56	54	30	20	52	74	50	51	...	Bélgica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canadá
86	74	45	35	19	9	62	48	—	...	Chipre
71	62	51	35	33	54	80	22	—	...	Dinamarca
78	60	59	34	28	46	74	56	49	...	España
79	58	56	39	16	50	80	53	56	...	Estados Unidos
80	71	62	40	19	52	84	71	—	...	Finlandia
74	68	61	36	24	38	71	42	50	...	Francia ¹
62	69	55	37	26	45	66	49	—	...	Grecia
77	63	56	43	17	46	79	47	56	...	Irlanda
83	66	60	38	32	46	85	78	—	...	Islandia

Cuadro 9B (continuación)

País o territorio	Total de estudiantes matriculados (en miles) % M		DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR RAMA DE ESTUDIOS (EN %)								
			Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Rama desconocida o no especificada
Israel	327	56	14,9	10,6	38,5	9,1	17,8	0,5	7,5	-	1,2
Italia	2 034	57	7,3	15,3	35,6	7,9	15,6	2,3	12,9	2,7	0,4
Luxemburgo	3 ²	52 ²	22,7 ²	8,2 ²	45,2 ²	8,4 ²	15,0 ²	. ²	0,4 ²	-. ²	-. ²
Malta	9 ^Y	56 ^Y	15,7 ^Y	13,5 ^Y	41,6 ^Y	5,9 ^Y	7,8 ^Y	0,8 ^Y	14,5 ^Y	0,2 ^Y	-. ^Y
Mónaco	. ^Z	. ^Z	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Noruega	215	60	14,1	11,6	32,3	8,8	7,0	0,8	19,8	4,0	1,7
Países Bajos	590	51	14,5	8,4	37,0	6,4	8,0	1,1	16,6	6,1	1,8
Portugal	367	54	5,8	8,5	32,0	7,3	22,3	1,9	16,5	5,7	-
Reino Unido	2 363	57	9,2	17,1	26,9	13,4	8,4	0,9	16,0	3,1	5,0
San Marino	0,9	57	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	414	60	15,0	12,5	26,3	9,4	16,1	0,9	17,7	2,0	0,2
Suiza	213	48	10,3	12,7	37,0	10,5	13,2	1,1	11,0	3,5	0,6
América Latina y el Caribe											
Anguila	0,05	83	29,6	-	70,4	-	-	-	-	-	-
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentina	2 202 ²	60 ²	10,2 ²	12,4 ²	39,6 ²	9,5 ²	8,1 ²	3,5 ²	12,8 ²	3,0 ²	0,9 ²
Aruba	2,2	58	14,5	-	49,2	-	18,7	-	17,6	-	-
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	11	68	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belice	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bermudas	0,9	71	4,1	9,3	33,0	12,5	6,0	-	7,7	3,3	24,3
Bolivia, Estado Plurinacional de	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	5 273	56	19,4	3,2	40,5	7,7	7,8	2,1	14,5	1,9	2,9
Chile	753	49	13,8	6,4	27,0	7,2	17,8	3,4	15,6	8,3	0,5
Colombia	1 373	51	10,4	4,3	43,8	2,2	28,0	2,1	9,2	-	-
Costa Rica	111 ^Y	54 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Cuba	865	64	26,5	1,3	34,3	2,3	1,7	1,5	23,2	8,2	1,1
Dominica	. ^Y	. ^Y	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Ecuador	444	54	14,2	0,7	49,1	6,6	11,7	3,1	10,6	0,6	3,4
El Salvador	132	55	9,2	4,7	45,4	11,2	11,9	1,2	16,4	0,0	-
Granada	. ^Y	. ^Y	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Guatemala	234	51	13,1 ^{*,Z}	0,7 ^{*,Z}	46,0 ^{*,Z}	2,3 ^{*,Z}	18,6 ^{*,Z}	2,9 ^{*,Z}	7,0 ^{*,Z}	-. ^{*,Z}	9,4 ^{*,Z}
Guyana	8	68	30,3	3,1	38,2	8,2	4,9	3,7	9,5	0,7	1,4
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Caimán	0,6 ^Z	72 ^Z	. ^Z	. ^Z	81,0 ^Z	16,4 ^Z	. ^Z	. ^Z	. ^Z	. ^Z	2,6 ^Z
Islas Turcos y Caicos	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Islas Vírgenes Británicas	1,2 ^Y	69 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
México	2 529	50	10,2	4,6	39,8	12,2	18,8	2,4	8,9	3,0	0,2
Montserrat	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	131 ^Z	61 ^Z	14,9 ^Z	9,8 ^Z	39,6 ^Z	8,0 ^Z	11,2 ^Z	1,1 ^Z	8,0 ^Z	6,9 ^Z	0,5 ^Z
Paraguay	156 ^Y	52 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Perú	952 ^Z	51 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Dominicana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint Kitts y Nevis	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
San Vicente/Granadinas	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Santa Lucía	1,4	71	5,1	0,2	15,9	7,0	0,2	.	.	.	71,6
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tobago	17 ^Y	56 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	159	63	16,0	4,7	40,2	11,7	9,6	3,2	13,3	1,2	-
Venezuela, R. B. de	1 381 ^{*,Z}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central											
Armenia	107	55	14,7	4,4	28,4	0,2	6,5	4,7	15,6	2,9	22,5
Azerbaiyán ²	135	46	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Georgia	141	52	3,4	38,2	30,0	5,1	8,9	2,8	9,1	2,5	0,0
Kazajstán	720	58	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kirguistán	239	56	25,4	10,4	36,1	5,7	11,3	1,3	3,1	6,7	-
Mongolia	142	61	10,6	9,6	39,7	6,7	15,9	2,9	8,1	5,6	0,8

PORCENTAJE DE MUJERES EN CADA RAMA DE ESTUDIOS (EN %)										País o territorio
Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Rama desconocida o no especificada		
83	62	56	40	28	56	77	.	66	Israel	
86	72	57	50	29	46	65	48	58	Italia	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Luxemburgo
72 ^Y	57 ^Y	56 ^Y	35 ^Y	28 ^Y	31 ^Y	67 ^Y	33 ^Y	- ^Y	Malta	
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Mónaco
74	62	57	35	25	58	80	47	62	Noruega	
74	54	47	16	15	51	74	49	43	Países Bajos	
82	59	58	48	25	56	77	48	-	Portugal	
75	62	55	37	20	60	77	78	61	Reino Unido	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
76	63	61	43	28	59	80	61	74	Suecia	
71	59	47	29	15	49	70	50	54	Suiza	
América Latina y el Caribe										
94	-	79	-	-	-	-	-	-	Anguila	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua y Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antillas Neerlandesas
81 ^Z	66 ^Z	59 ^Z	49 ^Z	32 ^Z	43 ^Z	70 ^Z	56 ^Z	58 ^Z	Argentina	
79	-	61	-	11	-	86	-	-	Aruba	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Barbados
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Belice
89	72	78	59	4	-	93	62	75	Bermudas	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bolivia, Estado Plurinacional de
73	57	52	32	26	40	73	64	50	Brasil	
71	52	54	23	19	44	72	47	49	Chile	
65	48	58	51	32	39	69	-	-	Colombia	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Costa Rica
70	57	63	46	24	31	73	41	44	Cuba	
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Dominica
71	47	60	36	18	32	66	41	63	Ecuador	
74	55	57	36	24	37	73	31	-	El Salvador	
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Granada
56 ^{*,Z}	68 ^{*,Z}	51 ^{*,Z}	61 ^{*,Z}	25 ^{*,Z}	17 ^{*,Z}	59 ^{*,Z}	- ^Z	43 ^{*,Z}	Guatemala	
85	83	62	60	18	32	80	67	82	Guyana	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Honduras
. ^Z	. ^Z	74 ^Z	60 ^Z	. ^Z	. ^Z	. ^Z	. ^Z	80 ^Z	Islas Caimán	
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Islas Turcos y Caicos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Vírgenes Británicas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamaica
71	56	57	39	25	37	64	59	50	México	
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Montserrat
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nicaragua
77 ^Z	60 ^Z	65 ^Z	46 ^Z	31 ^Z	24 ^Z	76 ^Z	58 ^Z	58 ^Z	Panamá	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Paraguay
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Perú
...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Dominicana
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Saint Kitts y Nevis
.	.	.	.	.	.	.	.	.	San Vicente/Granadinas
71	100	76	38	33	.	.	.	73	Santa Lucía	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suriname
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Trinidad y Tobago
78	63	64	49	39	45	77	31	-	Uruguay	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Venezuela, R. B. de
Asia Central										
94	57	47	26	23	25	72	26	46	Armenia	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Azerbaiyán ²
94	57	43	57	35	30	75	10	94	Georgia	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kazajstán
82	58	54	49	33	22	50	21	-	Kirguistán	
76	72	64	43	38	60	80	41	59	Mongolia	

Cuadro 9B (continuación)

País o territorio	Total de estudiantes matriculados (en miles) % M		DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR RAMA DE ESTUDIOS (EN %)								
			Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Rama desconocida o no especificada
Tayikistán	147	27	7,9	27,8	33,6	14,6	8,5	2,1	3,4	1,7	0,3
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	289	41	34,3	11,6	20,3	6,2	14,5	4,0	6,7	2,3	—
Asia Meridional y Occidental											
Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	1 145	35	2,3	25,0	44,6	10,5	3,3	1,1	2,2	0,2	10,8
Bhután	4	31	36,1	12,2	11,7	2,3	8,5	2,8	0,5	...	26,0
India	12 853 ²	40 ²	1,3 ^y	36,0 ^y	13,5 ^y	14,3 ^y	5,9 ^y	— ^y	2,2 ^y	— ^y	26,8 ^y
Irán, República Islámica del	2 829	52	5,4	12,1	30,2	12,0	28,5	4,5	4,8	2,4	—
Maldivas	— ^z	— ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nepal	321	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pakistán	955*	45*	4,6*	11,5*	18,3*	4,6*	5,6*	1,5*	7,5*	—*	46,3*
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico											
Australia	1 084	55	8,8	11,6	38,5	9,7	10,3	1,3	16,1	3,5	0,1
Brunei Darussalam	5	65	51,7	9,4	12,5	7,5	7,3	—	7,2	—	4,3
Camboya	92	35	19,8	0,7	51,4	11,0	3,5	3,2	6,4	—	4,0
China	25 346	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	13 ^y	53 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Filipinas	2 484 ²	54 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonesia	3 755	50	15,0	0,5	50,7	8,1	16,4	4,9	3,9	—	0,4
Islas Cook	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	. ^z	. ^z	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Japón	4 033	46	7,3	15,7	29,1	2,9	15,8	2,2	12,5	5,7	8,8
Kiribati	. ^z	. ^z	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Macao (China)	24	49	4,1	7,2	66,3	3,7	2,0	—	5,3	11,5	—
Malasia	749 ²	54 ²	9,4 ²	9,2 ²	26,9 ²	19,3 ²	22,9 ²	2,8 ²	6,4 ²	3,0 ²	0,1 ²
Micronesia, Estados Federados de	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	508	58	1,5	48,2	28,5	21,7	—	—	—	—	—
Nauru	. ^z	. ^z	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Niue	. ^z	. ^z	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nueva Zelandia	243	59	10,2 ²	17,5 ²	34,8 ²	13,9 ²	6,6 ²	1,0 ²	12,6 ²	2,7 ²	0,7 ²
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Corea	3 209	38	6,3	18,2	21,9	8,8	27,8	1,2	9,3	6,4	—
R. D. P. Lao	75	42	21,9	20,1	38,8	2,8	6,3	5,7	1,9	2,5	—
R. P. D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapur	184	49	3,2	9,0	34,1	16,9	30,7	—	5,6	0,6	—
Tailandia	2 422	54	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	. ^z	. ^z	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Tonga	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	1 588	49	25,6	3,6	34,1	—	23,5	6,5	3,0	—	3,7
Europa Central y Oriental											
Arabia Saudita	636 ²	58 ²	4,3 ²	39,5 ²	16,6 ²	20,6 ²	5,3 ²	0,9 ²	6,7 ²	— ^z	6,1 ²
Argelia	902	57	1,7	18,6	38,7	7,7	9,2	2,0	6,1	0,9	15,2
Bahrein	18 ²	68 ²	2,1 ²	8,8 ²	51,8 ²	9,2 ²	8,6 ²	. ^z	7,0 ²	3,0 ²	9,6 ²
Djibuti	2,2	40	. ^z	23,3 ²	43,9 ²	22,6 ²	5,9 ²	. ^z	. ^z	4,3 ²	— ^z
Egipto	2 594 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	77	60	4,5	9,1	38,8	10,4	10,6	0,1	5,8	0,9	19,9
Iraq	425 ^y	36 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamahiriya Árabe Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordania	232	51	13,7	15,4	25,2	14,9	13,2	1,6	14,2	0,4	1,4
Kuwait	38 ²	65 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Líbano	197	55	3,6	16,2	45,4	12,4	11,2	0,4	9,3	0,9	0,5
Marruecos	369	48	1,3	14,5	48,2	22,2	6,7	0,7	5,0	1,4	—
Mauritania	12	...	3,6 ^y	13,0 ^y	19,8 ^y	6,2 ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	57,4 ^y

PORCENTAJE DE MUJERES EN CADA RAMA DE ESTUDIOS (EN %)										País o territorio
Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Rama desconocida o no especificada		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tayikistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
57	66	22	57	11	14	45	29	—	—	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afganistán
40	43	35	28	19	25	42	19	27	27	Bangladesh
36	36	34	16	22	31	35	...	23	23	Bhután
44 ^Y	44 ^Y	36 ^Y	40 ^Y	24 ^Y	— ^Y	35 ^Y	— ^Y	38 ^Y	38 ^Y	India
72	68	57	67	28	45	74	52	—	—	Irán, República Islámica del
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Maldivas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nepal
65*	43*	22*	21*	15*	16*	47*	·	58*	58*	Pakistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico										
74	62	54	36	21	52	76	54	63	63	Australia
69	57	62	57	36	—	73	—	73	73	Brunei Darussalam
35	27	43	12	5	25	39	—	28	28	Camboya
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	China
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fiji
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Filipinas
50	50	50	50	49	50	50	—	39	39	Indonesia
·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	Islas Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall
·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	Islas Salomón
69	67	35	25	12	38	59	80	50	50	Japón
·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	Kiribati
63	75	43	14	14	—	74	65	—	—	Macao (China)
55 ^Z	58 ^Z	63 ^Z	55 ^Z	37 ^Z	79 ^Z	61 ^Z	64 ^Z	— ^Z	— ^Z	Malasia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Micronesia, Estados Federados de
73	57	56	60	—	—	—	—	—	—	Myanmar
·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	Nauru
·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	Niue
82 ^Z	64 ^Z	56 ^Z	43 ^Z	25 ^Z	58 ^Z	80 ^Z	48 ^Z	63 ^Z	63 ^Z	Nueva Zelanda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papua Nueva Guinea
70	57	36	29	16	32	62	31	—	—	República de Corea
49	50	41	34	12	24	58	26	—	—	R. D. P. Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. P. D. de Corea
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Samoa
70	66	58	46	28	—	71	51	—	—	Singapur
...	...	...	...	...	...	...	...	54	54	Tailandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	Tokelau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tonga
·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
60	70	59	—	23	40	46	—	47	47	Viet Nam
Europa Central y Oriental										
73 ^Z	73 ^Z	53 ^Z	59 ^Z	2 ^Z	23 ^Z	44 ^Z	— ^Z	24 ^Z	24 ^Z	Arabia Saudita
69	75	59	61	31	47	60	29	45	45	Argelia
51 ^Z	83 ^Z	70 ^Z	75 ^Z	21 ^Z	· ^Z	85 ^Z	69 ^Z	72 ^Z	72 ^Z	Bahrein
· ^Z	48 ^Z	47 ^Z	22 ^Z	21 ^Z	· ^Z	· ^Z	49 ^Z	— ^Z	— ^Z	Djibuti
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Egipto
92	76	55	55	29	74	80	30	70	70	Emiratos Árabes Unidos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Iraq
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya Árabe Libia
84	63	39	51	29	54	48	53	60	60	Jordania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kuwait
94	67	52	53	24	54	68	53	60	60	Libano
38	52	50	41	29	38	67	48	—	—	Marruecos
17 ^Y	24 ^Y	26 ^Y	21 ^Y	— ^Y	— ^Y	— ^Y	— ^Y	25 ^Y	25 ^Y	Mauritania

Cuadro 9B (continuación)

País o territorio	Total de estudiantes matriculados (en miles) % M		DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR RAMA DE ESTUDIOS (EN %)									
			Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Rama desconocida o no especificada	
Omán	69	53	25,4	6,3	21,9	13,6	7,4	2,0	7,0	—	16,3	
Qatar	9	64	5,3	24,0	32,2	12,2	17,6	·	7,3	0,9	0,6	
República Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Territorios Autónomos Palestinos	169	54	34,5	10,7	31,7	9,6	6,6	0,6	6,1	0,2	0,0	
Túnez	326	59	1,0 ^z	20,0 ^z	17,5 ^z	14,8 ^z	10,7 ^z	2,7 ^z	7,7 ^z	12,9 ^z	12,6 ^z	
Yemen	209 ^z	26 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental												
Albania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belarrús	557	57	12,2	5,6	38,4	2,3	25,7	8,0	4,1	3,6	—	
Bosnia y Herzegovina	99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	259	54	6,4	7,9	44,0	5,1	19,7	2,5	6,2	8,0	0,2	
Croacia	140	54	4,1	9,7	41,7	7,7	15,7	3,8	7,0	10,2	—	
Eslovaquia	218	59	15,5	6,2	29,4	8,9	15,7	2,6	16,2	5,5	—	
Eslovenia	116	58	8,4	7,8	41,7	5,6	16,7	3,2	7,2	9,5	—	
Estonia	69	61	6,9	11,4	39,8	9,9	13,1	2,4	8,3	8,1	—	
Federación de Rusia	9 370	57	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Hungría	432	58	11,8	8,6	40,6	6,9	11,5	2,7	8,8	9,1	—	
la ex R. Y. de Macedonia	58	55	13,3 ^y	10,9 ^y	32,8 ^y	7,4 ^y	18,1 ^y	4,0 ^y	9,0 ^y	4,5 ^y	— ^y	
Letonia	131 ^z	63 ^z	12,2 ^z	7,0 ^z	54,2 ^z	5,2 ^z	10,0 ^z	1,2 ^z	5,2 ^z	4,9 ^z	0,1 ^z	
Lituania	200	60	12,2	7,1	42,8	5,9	18,2	2,2	8,4	3,1	—	
Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Polonia	2 147	57	13,6	10,2	40,3	9,5	12,6	2,2	6,1	5,6	—	
República Checa	363	55	12,7	8,7	28,6	8,7	14,2	3,7	11,9	4,1	7,4	
República de Moldova ³	148*	57*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rumania	928	56	2,5	9,9	51,0	6,2	17,2	2,7	5,6	4,3	0,6	
Serbia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turquía	2 454	43	11,5	6,2	48,7	7,5	13,1	3,7	5,6	3,8	—	
Ucrania	2 819	54	9,0	5,1	42,5	4,1	22,0	4,5	5,1	6,1	1,7	

	Suma	% M	Mediana									
Mundo	150 498	51	8,9	8,3	40,5	6,9	16,1	2,9	10,6	4,8	0,9	
Países desarrollados	44 420	55	9,8	14,1	31,1	11,4	6,7	0,8	13,3	3,9	9,1	
Países en desarrollo	91 331	48	5,4	18,0	31,2	12,1	23,0	2,3	6,0	1,6	0,3	
Países en transición	14 747	56	11,8	4,8	35,4	2,1	14,3	4,6	10,4	4,5	12,1	
África Subsahariana	4 140	40	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del N./Europa Occidental	34 008	56	9,7	9,5	49,9	11,9	6,8	0,1	6,1	6,1	—	
América Latina y el Caribe	17 757	54	10,2	4,6	39,8	12,2	18,8	2,4	8,9	3,0	0,2	
América Latina	17 646	54	13,8	6,4	27,0	7,2	17,8	3,4	15,6	8,3	0,5	
Caribe	111	58	·	·	·	·	·	·	·	·	·	
Asia Central	1 994	52	12,7	7,0	34,0	3,4	11,2	3,8	11,9	4,3	11,7	
Asia Oriental y el Pacífico	46 294	48	5,2	12,7	44,1	6,2	14,9	0,6	7,3	8,9	—	
Asia Oriental	44 936	48	9,4	9,2	26,9	19,3	22,9	2,8	6,4	3,0	0,1	
Pacífico	1 357	55	·	·	·	·	·	·	·	·	·	
Asia Meridional y Occidental	18 409	42	4,6	11,5	18,3	4,6	5,6	1,5	7,5	·	46,3	
Estados Árabes	7 146	50	3,6	13,0	19,8	6,2	—	—	—	—	57,4	
Europa Central y Oriental	20 750	55	11,8	8,6	40,6	6,9	11,5	2,7	8,8	9,1	—	

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU, 2009).

- Los datos abarcan también los departamentos y territorios franceses de ultramar.
- Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Nagorno-Karabakh.
- Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Transnistria.

Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU.
 Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2008.
 (z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2006.
 (y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2005.
 (*) Estimación nacional.

PORCENTAJE DE MUJERES EN CADA RAMA DE ESTUDIOS (EN %)										País o territorio
Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Rama desconocida o no especificada		
63	69	43	56	23	74	66	—	48	Omán	
85	85	65	68	25	.	76	.	40	Qatar	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Árabe Siria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sudán
70	66	40	46	30	18	57	31	40	Territorios Autónomos Palestinos	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Túnez
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Yemen
Europa Central y Oriental										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Albania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Belarrús
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina
69	65	61	47	31	41	67	46	49	Bulgaria	
91	70	64	42	26	46	73	25	—	Croacia	
76	61	64	37	29	43	82	44	—	Eslovaquia	
81	73	67	34	25	57	79	49	—	Eslovenia	
92	74	66	38	26	52	90	52	—	Estonia	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Federación de Rusia
74	66	65	28	19	45	76	60	—	Hungría	
74 ^y	68 ^y	60 ^y	55 ^y	32 ^y	34 ^y	74 ^y	38 ^y	— ^y	la ex R. Y. de Macedonia	
85 ^z	77 ^z	67 ^z	30 ^z	21 ^z	49 ^z	86 ^z	52 ^z	86 ^z	Letonia	
78	73	69	32	24	49	84	44	—	Lituania	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montenegro
73	71	62	36	27	53	74	49	—	Polonia	
76	66	62	33	25	57	75	42	33	República Checa	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	República de Moldova ³
88	67	62	57	30	38	68	39	38	Rumania	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbia
53	49	44	39	19	47	61	31	—	Turquía	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ucrania
Mediana										
71	52	61	41	21	31	69	41	54	Mundo	
75	62	58	40	24	59	79	70	68	Países desarrollados	
56	63	57	58	31	48	60	32	22	Países en desarrollo	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países en transición
...	...	...	...	...	...	...	...	...	África Subsahariana
75	64	55	36	22	62	72	62	56	América del N./Europa Occidental	
71	52	54	23	19	44	72	47	49	América Latina y el Caribe	
71	56	57	39	25	37	64	59	50	América Latina	
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Caribe
82	58	47	49	33	25	72	26	46	Asia Central	
53	53	42	19	12	—	48	—	—	Asia Oriental y el Pacífico	
63	57	50	34	16	25	59	26	14	Asia Oriental	
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Pacífico
44	43	35	28	22	25	42	...	27	Asia Meridional y Occidental	
69	70	50	54	30	33	59	30	43	Estados Árabes	
76	68	64	37	26	47	75	44	—	Europa Central y Oriental	

Cuadro 10A
Personal docente en la enseñanza preescolar y primaria

País o territorio	ENSEÑANZA PREESCOLAR											Proporción alumnos/docente ²	
	Personal docente				Docentes formados (en %) ¹						Año escolar finalizado en		
	Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en			1999	2007	
	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	Total	H	M				
África Subsahariana													
Sudáfrica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	0,6	61	0,6 ^z	78 ^z	100	100	100	...	...	...	28	49 ^z
Botswana	...	...	0,9 ^y	55 ^y	...	...	...	50 ^y	...	...	...	22 ^y
Burkina Faso	...	...	2	71	...	...	...	38 ^z	96 ^z	14 ^z	...	24
Burundi	0,2	99	0,4*	87*	...	...	...	...	...	...	28	37*
Cabo Verde	...	...	1,0	100	...	...	...	18	...	18	...	22
Camerún	4	97	12	97	...	...	...	43	38	43	23	18
Chad	...	...	0,2 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	38 ^y
Comoras	0,05	94	...	...	...	...	...	...	...	...	26	...
Congo	0,6	100	2	94	...	...	...	53 ^y	— ^y	62 ^y	10	20
Côte d'Ivoire	2	96	3	97	...	...	...	100	100	100	23	17
Eritrea	0,3	97	1	97	65	22	66	66	70	65	36	35	
Etiopía	2	93	8	62	63	37	65	66	12	100	36	27	
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	26	91	36	84	24	14	25	25	22	26	25	35	
Guinea	...	...	3	50	...	...	...	34 ^z	31 ^z	38 ^z	...	33
Guinea Bissau	0,2	73	...	...	...	...	...	...	...	...	21	...
Guinea Ecuatorial	0,4	36	2	87	...	...	...	...	...	...	43	24
Kenya	44	55	76	87	...	...	...	71	55	73	27	22
Lesotho	...	...	2 ^z	99 ^z	...	...	...	—^y	— ^y	— ^y	...	19 ^z
Liberia	6	19	3	52	...	...	...	100	100	100	18	142
Madagascar	...	...	5	97	...	...	...	17	18	17	...	31
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malí	...	...	2	93	...	...	...	...	...	...	...	36
Mauricio	3	100	3	100	100	—	100	100	...	96	16	15	
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Namibia	1	88	...	...	77	12	86	...	...	...	27	...
Níger	0,6	98	1	88	96	91	96	96	95	96	21	23	
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Centroafricana	...	...	0,4	92	...	...	...	...	...	...	...	34
República Democrática del Congo	...	...	7	95	...	...	...	93	92	93	...	26
República Unida de Tanzania	...	...	18	56	...	...	...	14	8	19	...	43
Rwanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santo Tomé y Príncipe	0,1	95	0,2 ^z	...	...	...	...	...	...	...	28	23 ^z
Senegal	1	78	6	68	...	...	...	...	...	...	19	17
Seychelles	0,2	100	0,2	100	86	—	86	...	...	...	16	15
Sierra Leona	...	...	1	79	...	...	...	52	53	52	...	20
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swazilandia	...	...	0,5 ^y	75 ^y	...	...	...	...	...	...	...	32 ^y
Togo	0,6	97	0,9	92	...	...	...	29	24	30	20	25
Uganda	3	70	2 ^z	70 ^z	...	...	...	...	...	...	25	42 ^z
Zambia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental													
Alemania	...	...	207	98	...	...	...	...	...	...	...	12
Andorra	...	...	0,2	95	...	...	...	100	100	100	...	13
Austria	14	99	16	99	...	...	...	...	...	...	16	14
Bélgica	...	...	30	98	...	...	...	...	...	...	...	14
Canadá	30	68	...	...	...	...	...	...	...	...	17	...
Chipre	1	99	1	99	...	...	...	...	...	...	19	17
Dinamarca	45	92	...	...	...	...	...	...	...	...	6	...
España	68	93	120	88	...	...	...	...	...	...	17	13
Estados Unidos	327	95	468	91	...	...	...	...	...	...	22	16
Finlandia	10	96	13	97	...	...	...	...	...	...	12	11
Francia	128	78	141	82	...	...	...	...	...	...	19	18
Grecia	9	100	12	99	...	...	...	...	...	...	16	12

ENSEÑANZA PRIMARIA													País o territorio
Personal docente				Docentes formados (en %) ¹						Proporción alumnos/docente ²			
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en			
1999		2007		1999			2007			1999	2007		
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	Total	H	M				
África Subsahariana													
227	78	236	77	63	66	62	...	...	...	35	31	Sudáfrica
...	...	95	40	...	...	...	...	...	...	...	41	Angola
16	23	31 ²	17 ²	58	52	77	72 ²	71 ²	76 ²	53	44 ²	Benin	
12	81	13 ^Y	78 ^Y	90	81	92	87 ^Y	89 ^Y	86 ^Y	27	24 ^Y	Botswana	
17	25	36	33	...	...	...	88	86	91	49	49	Burkina Faso
12	54	29	53	...	...	...	87	81	94	57	52	Burundi
3	62	3	67	...	...	...	83	79	85	29	25	Cabo Verde
41	36	70	43	...	...	...	62 ^{*,z}	58 ^{*,z}	67 ^{*,z}	52	44	Camerún
12	9	22	13	...	...	...	35 ²	30 ²	71 ²	68	60	Chad
2	26	3 ^Y	33 ^Y	...	...	...	...	...	...	35	35 ^Y	Comoras
5	42	11	44	...	...	...	87	82	92	61	58	Congo
45	20	53	24	...	...	...	100	100	100	43	41	Côte d'Ivoire
6	35	7	48	73	75	69	87	92	82	47	48	Eritrea	
112	28	...	...	...	...	...	...	...	...	46	...	Etiopía
6	42	...	...	...	...	...	...	...	...	44	...	Gabón
5	29	5	33	72	72	72	...	...	...	37	41	Gambia
80	32	112	33	72	64	89	49	40	68	30	32	Ghana	
16	25	29	26	...	...	...	68 ²	65 ²	74 ²	47	45	Guinea
3	20	...	...	...	...	...	...	...	...	44	...	Guinea Bissau
1	28	3	34	...	...	...	31	32	29	57	28	Guinea Ecuatorial
148	42	147	44	...	...	...	99	98	100	32	46	Kenya
8	80	11 ²	78 ²	78	68	81	66 ²	49 ²	71 ²	44	40 ²	Lesotho	
10	19	23	12	...	...	...	40	39	47	39	24	Liberia
43	58	79	61	...	...	...	55	51	58	47	49	Madagascar
...	...	44	38	...	...	...	...	...	...	...	67	Malawi
15*	23*	33	27	...	...	...	...	...	...	62*	52	Malí
5	54	6	65	100	100	100	100	100	100	26	22	Mauricio	
37	25	70	34	...	...	...	63	59	71	61	65	Mozambique
12	67	14	65	29	27	30	95	...	...	32	30	Namibia
13	31	31	43	98	98	98	98	98	99	41	40	Níger	
432	48	566 ²	50 ²	...	...	...	51 ²	41 ²	62 ²	41	40 ²	Nigeria
...	...	6	13	...	...	...	...	...	...	...	90	República Centroafricana
155	21	231	26	...	...	...	96	97	95	26	38	República Democrática del Congo
104	45	164	49	...	...	...	99	...	...	40	53	República Unida de Tanzania
24	55	31	53	49	52	46	98	98	98	54	69	Rwanda	
0,7	...	7 ²	55 ²	...	...	...	...	...	...	36	37 ²	Santo Tomé y Príncipe
21	23	46	28	...	...	...	...	...	...	49	34	Senegal
0,7	85	0,7	85	82	76	83	...	...	...	15	12	Seychelles
...	...	30	26	...	...	...	49	45	63	...	44	Sierra Leona
5	35	...	...	...	...	...	...	...	...	28	...	Somalia
6	75	7	70	91	89	92	94	93	94	33	32	Swazilandia	
23	13	26	12	31	29	46	15	14	22	41	39	Togo	
110	33	132	39	...	...	...	93	93	94	57	57	Uganda
33	49	57	48	94	93	95	...	...	...	47	49	Zambia
60	47	64 ²	...	...	...	...	...	...	...	41	38 ²	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental													
221	82	243	84	...	...	...	...	...	...	17	14	Alemania
...	...	0,4	77	...	...	...	100	100	100	...	10	Andorra
29	89	29	89	...	...	...	...	...	...	13	12	Austria
...	...	65	80	...	...	...	...	...	...	...	11	Bélgica
141	68	...	...	...	...	...	...	...	...	17	...	Canadá
4	67	4	82	...	...	...	...	...	...	18	16	Chipre
37	63	...	...	...	...	...	...	...	...	10	...	Dinamarca
172	68	199	72	...	...	...	...	...	...	15	13	España
1 618	86	1 775	89	...	...	...	...	...	...	15	14	Estados Unidos
22	71	24	77	...	...	...	...	...	...	17	15	Finlandia
209	78	217	82	...	...	...	...	...	...	19	19	Francia
48	57	62	65	...	...	...	...	...	...	14	10	Grecia

Cuadro 10A (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA PREESCOLAR											
	Personal docente				Docentes formados (en %) ¹						Proporción alumnos/docente ²	
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en	
	1999		2007		1999			2007			1999	2007
	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	Total	H	M		
Irlanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islandia	2	98	2	97	...	...	...	...	...	...	5	6
Israel	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Italia	119	99	142	99	...	...	...	...	...	...	13	12
Luxemburgo	...	...	1	98	...	...	...	...	...	...	...	12
Malta	0,9	99	0,9 ^Y	99 ^Y	...	...	...	...	...	...	12	10 ^Y
Mónaco	0,1	100	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...
Noruega	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países Bajos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	...	...	17	97	...	...	...	...	...	...	...	16
Reino Unido	...	...	44 ^Z	97 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	22 ^Z
San Marino	...	...	0,1	97	...	...	...	...	...	...	...	8
Suecia	...	...	34 ^Z	96 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	10 ^Z
Suiza	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe												
Anguila	0,03	100	0,04	100	38	-	38	45	-	45	18	11
Antigua y Barbuda	...	...	0,2	100	...	...	...	29	-	29	...	13
Antillas Neerlandesas	0,3	99	...	...	100	100	100	...	...	...	21	...
Argentina	50	96	72 ^Z	96 ^Z	...	...	...	...	...	...	24	19 ^Z
Aruba	0,1	100	0,1	99	100	-	100	100	100	100	26	21
Bahamas	0,2	97	...	...	53	50	53	...	...	...	9	...
Barbados	0,3	93	0,3	97	...	...	...	50	10	51	18	19
Belice	0,2	98	0,3	99	...	...	...	9	-	9	19	17
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia, Estado Plurinacional de	5	93	6 ^Y	92 ^Y	...	...	...	...	...	...	42	41 ^Y
Brasil ³	304	98	330	97	...	...	...	...	...	...	19	20
Chile	...	...	22	98	...	...	...	...	...	...	...	19
Colombia	59	94	50	96	...	...	...	...	...	...	18	22
Costa Rica	4	97	7	94	92	...	...	81	60	82	19	13
Cuba	26	98	28	100	98	-	100	100	-	100	19	16
Dominica	0,1	100	0,1	100	75	-	75	...	...	...	18	14
Ecuador	10	90	17	87	...	...	...	75	62	76	18	17
El Salvador	...	...	7	91	...	...	...	90	55	93	...	31
Granada	0,2	96	0,2	100	...	...	...	42	-	42	18	14
Guatemala	12	...	19	91	...	...	...	...	...	...	26	24
Guyana	2	99	2	99	38	41	38	53	36	53	18	15
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	8 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	26 ^Z
Islas Caimán	0,1	96	0,05 ^Z	100 ^Z	92	50	94	100 ^Z	- ^Z	100 ^Z	9	13 ^Z
Islas Turcos y Caicos	0,1	92	0,1 ^Y	95 ^Y	61	40	63	76 ^Y	25 ^Y	78 ^Y	13	12 ^Y
Islas Vírgenes Británicas	0,03	100	0,05 ^Z	100 ^Z	29	-	29	...	...	...	13	15 ^Z
Jamaica	5	...	6	98	...	...	...	...	...	...	25	24
México	150	94	167	96	...	...	...	...	...	...	22	28
Montserrat	0,01	100	0,01	100	100	-	100	100	-	100	12	11
Nicaragua	6	97	10	94	32	19	33	39	43	39	26	22
Panamá	3	98	5	94	36	35	36	41	8	43	19	18
Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Perú	...	...	58	96	...	...	...	...	...	...	...	21
República Dominicana	8	95	10*	94*	54	59	53	77*	73*	77*	24	22*
Saint Kitts y Nevis	...	...	0,4	100	...	...	...	46 ^Y	- ^Y	46 ^Y	...	7
San Vicente/Granadinas	...	...	0,3 ^Y	100 ^Y	...	...	...	59 ^Y	- ^Y	59 ^Y	...	11 ^Y
Santa Lucía	0,3	100	0,4	100	...	...	...	56 ^Y	- ^Y	56 ^Y	13	11
Suriname	...	...	0,8	100	...	...	...	...	...	...	...	20
Trinidad y Tobago	2	100	2*	...	20	-	20	...	...	...	13	14*
Uruguay	3	98	5	...	...	...	...	...	...	...	31	23
Venezuela, República Bolivariana de	...	...	63 ^Y	94 ^Y	...	...	...	86 ^Y	70 ^Y	87 ^Y	...	15 ^Y
Asia Central												
Armenia	8	...	5	100	...	...	...	...	...	...	7	9
Azerbaiyán	12	100	11	100	78	-	78	90	100	90	7	9
Georgia	6	100	7	100	...	...	...	...	...	...	13	11

ENSEÑANZA PRIMARIA												País o territorio
Personal docente				Docentes formados (en %) ¹						Proporción alumnos/docente ²		
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en		
1999		2007		1999			2007			1999	2007	
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	Total	H	M			
21	85	30	84	...	...	...	...	...	...	22	16	Irlanda
3	76	3 ²	80 ²	...	...	...	...	...	...	11	10 ²	Islandia
54	...	62	86	...	...	...	...	...	...	13	13	Israel
254	95	273	95	...	...	...	...	...	...	11	10	Italia
...	...	3	72	...	...	...	...	...	...	...	11	Luxemburgo
2	87	3 ^Y	86 ^Y	...	...	...	...	...	...	20	12 ^Y	Malta
0,1	87	...	...	...	...	...	...	...	...	16	...	Mónaco
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Noruega
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países Bajos
...	...	64	82	...	...	...	...	...	...	...	12	Portugal
244	76	250 ²	81 ²	...	...	...	...	...	...	19	18 ²	Reino Unido
...	...	0,2	91	...	...	...	...	...	...	...	6	San Marino
62	80	61	81	...	...	...	...	...	...	12	10	Suecia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suiza
América Latina y el Caribe												
0,07	87	0,1	95	76	78	76	54	20	55	22	16	Anguila
...	...	0,5	92	...	...	...	67	71	67	...	22	Antigua y Barbuda
1	86	...	...	100	100	100	...	...	...	20	...	Antillas Neerlandesas
221	88	287 ²	88 ²	...	...	...	...	...	...	21	16 ²	Argentina
0,5	78	0,6	83	100	100	100	100	100	100	19	17	Aruba
2	63	3	85	58	57	59	85	69	88	14	14	Bahamas
1	76	2	78	...	...	...	70	73	70	18	15	Barbados
2	64	2	72	...	...	...	45	58	41	24	23	Belice
...	...	0,6 ²	89 ²	...	...	...	100 ²	100 ²	100 ²	...	8 ²	Bermudas
58	61	...	...	...	...	...	...	...	...	25	...	Bolivia, Estado Plurinacional de
807	93	754	91	...	...	...	...	...	...	26	24	Brasil ³
56	77	67	78	...	...	...	...	...	...	32	25	Chile
215	77	188	76	...	...	...	...	...	...	24	28	Colombia
20	80	28	80	93	...	...	89	90	89	27	19	Costa Rica
91	79	92	76	100	100	100	100	100	100	12	10	Cuba
0,6	75	0,5	84	64	46	70	61	42	65	20	17	Dominica
71	68	90	70	...	...	...	72	71	72	27	23	Ecuador
...	...	27	68	...	...	...	93	92	94	...	40	El Salvador
...	...	0,9	77	...	...	...	69	70	69	...	16	Granada
48	...	80	65	...	...	...	...	...	...	38	30	Guatemala
4	86	4	88	52	52	52	57	54	58	27	26	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
...	...	46 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	28 ²	Honduras
0,2	89	0,3	90	98	96	98	96	94	96	15	11	Islas Caimán
0,1	92	0,1 ^Y	89 ^Y	81	63	82	82 ^Y	81 ^Y	83 ^Y	18	15 ^Y	Islas Turcos y Caicos
0,2	86	0,2	90	72	55	75	72	57	73	18	14	Islas Vírgenes Británicas
...	...	12 ^Y	89 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	28 ^Y	Jamaica
540	62	523	67	...	...	...	...	...	...	27	28	México
0,02	84	0,03	100	100	100	100	77	...	77	21	16	Montserrat
24	83	31	76	79	63	82	72	61	76	34	31	Nicaragua
15	75	18	76	79	86	77	91	93	90	26	25	Panamá
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Paraguay
...	...	180	65	...	...	...	...	...	...	...	22	Perú
...	...	57*	76*	...	...	...	88*	81*	90*	...	24*	República Dominicana
...	...	0,4	87	...	...	...	62	...	...	...	17	Saint Kitts y Nevis
...	...	0,9	77	...	...	...	78	69	80	...	17	San Vicente/Granadinas
1	84	1,0	87	...	...	...	82	80	83	22	23	Santa Lucía
...	...	5	92	...	...	...	...	...	...	...	13	Suriname
8	76	8	77	71	74	71	89	95	87	21	16	Trinidad y Tobago
18	92	23	...	...	...	...	...	...	...	20	16	Uruguay
...	...	184 ^Y	81 ^Y	...	...	...	84 ^Y	70 ^Y	87 ^Y	...	19 ^Y	Venezuela, República Bolivariana de
Asia Central												
...	...	7	100	...	...	...	77 ^Y	22 ^Y	78 ^Y	...	19	Armenia
37	83	44	87	100	100	100	100	100	100	19	12	Azerbaiyán
17	92	...	...	...	...	...	...	...	...	17	...	Georgia

Cuadro 10A (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA PREESCOLAR											Proporción alumnos/docente ²	
	Personal docente				Docentes formados (en %) ¹						Año escolar finalizado en		
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en						1999	2007	
	1999		2007		1999			2007					
	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	Total	H	M			
Kazajstán	19	...	34	99	...	...	...	...	...	...	9	10
Kirguistán	3	100	2	99	32	—	32	42	44	42	18	25	
Mongolia	3	100	3	100	99	75	99	92	86	92	25	29	
Tayikistán	5	100	5	100	...	...	...	82	...	82	11	13
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	66	96	61	95	...	...	...	100	100	100	9	9
Asia Meridional y Occidental													
Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	68	33	33 ^Y	89 ^Y	...	...	...	...	...	...	27	...
Bhután	0,01	31	0,02 ^Z	...	100	100	100	...	...	...	22	23 ^Z
India	...	...	738 ^Z	100 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	40 ^Z
Irán, República Islámica del	9	98	19 ^Y	89 ^Y	...	...	...	...	...	...	23	27 ^Y
Maldivas	0,4	90	0,6	97	47	46	47	45 ^Z	46 ^Z	45 ^Z	31	24	
Nepal	...	...	20	93	...	...	...	73	75	72	...	41
Pakistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico													
Australia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	0,6*	83*	0,6	97	...	...	...	66	89	66	20*	21
Camboya	2	99	4	97	...	...	...	88 ^Z	...	...	27	25
China	875	94	1 009	98	...	...	...	...	...	...	27	22
Fiji	...	...	0,5 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	19 ^Z
Filipinas	18	92	28 ^Z	97 ^Z	100	...	...	...	...	...	33	33 ^Z
Indonesia	118	98	280	96	...	...	...	...	...	...	17	13
Islas Cook	0,03	100	0,03	100	...	...	...	41	...	41	14	15
Islas Marshall	0,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón	96	...	108	...	...	...	...	...	...	...	31	28
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao (China)	0,5	100	0,5	100	93	—	93	98	100	98	31	19	
Malasia	21	100	30 ^Y	96 ^Y	...	...	...	...	...	...	27	23 ^Y
Micronesia, Estados Federados de	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	2	...	5	99	...	...	...	54	...	...	22	19
Nauru	...	...	0,04	97	...	...	...	82	—	84	...	17
Niue	0,01	100	...	...	...	...	...	...	...	...	11	...
Nueva Zelanda	7	98	8	99	...	...	...	...	...	...	15	14
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Corea	22	100	29	99	...	...	...	...	...	...	24	19
República Democrática Popular Lao	2	100	3	99	86	100	86	81	67	81	18	17	
R. P. D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	111	79	104	78	...	...	...	...	...	...	25	24
Timor-Leste	...	...	0,2 ^Y	97 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	29 ^Y
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	0,1	100	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	0,1 ^Z	91 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	12 ^Z
Viet Nam	94	100	164	99	44	—	44	89	...	...	23	19
Europa Central y Oriental													
Arabia Saudita	...	...	16*	100*	...	...	...	...	...	...	...	11*
Argelia	1	93	7	67	...	...	...	...	...	...	28	25
Bahrein	0,7	100	1 ^Z	100 ^Z	18	—	18	58 ^Z	100 ^Z	58 ^Z	21	16 ^Z	
Djibuti	0,01	100	0,1	87	...	...	...	47	56	43	29	17
Egipto	14	99	23	99	...	...	...	...	...	...	24	25
Emiratos Árabes Unidos	3	100	5	100	59	71	59	100	100	100	19	21	
Iraq	5	100	6 ^Y	100 ^Y	...	...	...	...	...	...	15	16 ^Y
Jamahiriyá Árabe Libia	1	100	2 ^Z	96 ^Z	...	...	...	...	...	...	8	9 ^Z

ENSEÑANZA PRIMARIA												País o territorio
Personal docente				Docentes formados (en %)1						Proporción alumnos/docente2		
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en		
1999		2007		1999			2007			1999	2007	
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	Total	H	M			
...	...	57	98	...	...	...	...	...	...	...	17	
19	95	17	97	48	49	48	62	62	62	24	24	Kazajstán
8	93	8	95	...	...	...	99	100	99	32	32	Kirguistán
31	56	31	64	...	...	...	87	...	...	22	22	Mongolia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tayikistán
123	84	119	85	...	...	...	100	100	100	21	18	Turkmenistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental												
...	...	110	28	...	...	...	...	...	...	...	43	Afganistán
...	...	364	40	...	...	...	56	55	57	...	45	Bangladesh
2	32	4	...	100	100	100	91	...	...	42	30	Bhután
3 135*	33*	...	...	...	...	...	...	...	...	35*	...	India
327	53	373	58	...	...	...	100Y	100Y	100Y	27	19	Irán, República Islámica del
3	60	3	71	67	70	65	66	68	65	24	15	Maldivas
92	23	117	35	46	50	35	66	67	66	39	38	Nepal
...	...	450	46	...	...	...	85Z	92Z	75Z	...	40	Pakistán
...	...	69Z	84Z	...	...	...	...	...	...	...	23Z	Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico												
105	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...	Australia
3*	66*	4	74	...	...	...	83	90	80	14*	13	Brunei Darussalam
45	37	49	43	...	...	...	98	...	...	48	51	Camboya
...	...	6 074	56	...	...	...	...	...	...	...	18	China
...	...	4Y	57Y	...	...	...	...	...	...	...	28Y	Fiji
360	87	390	87	100	...	...	...	...	...	35	34	Filipinas
...	...	1 584	58	...	...	...	...	...	...	...	19	Indonesia
0,1	86	0,1	77	...	...	...	79	79	79	18	16	Islas Cook
0,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15	...	Islas Marshall
3	41	...	...	...	...	...	...	...	...	19	...	Islas Salomón
367	...	391	...	...	...	...	...	...	...	21	18	Japón
0,6	62	1Y	75Y	...	...	...	...	...	...	25	25Y	Kiribati
2	87	2	88	81	62	84	89	76	91	31	20	Macao (China)
143	66	195Z	68Z	...	...	...	...	...	...	21	16Z	Malasia
...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	...	17	Micronesia, Estados Federados de
155	73	172	83	60	60	60	99	...	...	31	29	Myanmar
...	...	0	90	...	...	...	74	50	77	...	20	Nauru
0,02	100	0Y	100Y	...	...	...	...	...	...	16	12Y	Niue
20	82	22	83	...	...	...	...	...	...	18	16	Nueva Zelanda
0,1	82	0Y	...	...	...	...	...	...	...	15	13Y	Palau
...	...	15Z	43Z	...	...	...	...	...	...	...	36Z	Papua Nueva Guinea
122	67	150	77	...	...	...	...	...	...	32	26	República de Corea
27	43	30	47	76	69	85	90	87	93	31	30	República Democrática Popular Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. P. D. de Corea
1	71	1	78	...	...	...	98	...	...	24	24	Samoa
...	...	15	81	...	...	...	96	94	97	...	20	Singapur
298	63	348	60	...	...	...	...	...	...	21	16	Tailandia
...	...	6	32	...	...	...	...	...	...	...	31	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
0,8	67	0,8Z	...	...	...	...	...	...	...	21	22Z	Tonga
0,07	...	...	...	...	...	...	...	...	...	19	...	Tuvalu
1	49	...	...	...	...	...	...	...	...	24	...	Vanuatu
337	78	345	78	78	75	78	98	94	99	30	20	Viet Nam
Europa Central y Oriental												
...	...	283*	52*	...	...	...	91*	97*	87*	...	11*	Arabia Saudita
170	46	170	53	94	92	96	99	...	...	28	24	Argelia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahrein
1	28	2	26	...	...	...	80	81	78	40	34	Djibuti
346	52	369	56	...	...	...	...	...	...	23	27	Egipto
17	73	17	85	...	...	...	100	100	100	16	17	Emiratos Árabes Unidos
141	72	216Y	72Y	...	...	...	...	...	...	25	21Y	Iraq
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriyá Árabe Libia

Cuadro 10A (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA PREESCOLAR											Proporción alumnos/docente ²	
	Personal docente				Docentes formados (en %) ¹						Año escolar finalizado en		
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en						1999	2007	
	1999		2007		1999			2007			1999	2007	
	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	Total	H	M			
Jordania	3	100	5	100	...	...	...	...	...	...	22	19
Kuwait	4	100	6	100	100	100	100	100	100	100	15	12	
Líbano	11	95	9	99	...	...	...	9	5	10	13	16
Marruecos	40	40	40	61	...	...	...	100	100	100	20	17
Mauritania	...	...	0,3 ^y	100 ^y	...	...	...	...	...	...	...	19 ^y
Omán	0,4	100	2	100	93	—	93	100	100	100	20	19	
Qatar	0,4	96	0,9 ^z	99 ^z	...	...	...	36 ^z	67 ^z	35 ^z	21	18 ^z
República Árabe Siria	5	96	6	98	87	84	87	19	25	18	24	24	
Sudán	12	84	28	100	...	...	...	60 ^z	60 ^z	60 ^z	30	17
Territorios Autónomos Palestinos	3	100	3	100	...	...	...	100	100	100	29	24
Túnez	4	95	...	...	...	...	...	...	...	...	20	...
Yemen	0,8	93	1 ^y	97 ^y	...	...	...	...	...	...	17	15 ^y
Europa Central y Oriental													
Albania	4	100	...	...	...	...	...	...	...	...	20	...
Belarrús	53	...	44	99	...	...	...	63	63	63	5	6
Bosnia y Herzegovina	...	...	1	94	...	...	...	...	...	...	...	13
Bulgaria	19	100	18	100	...	...	...	...	...	...	11	11
Croacia	6	100	6	99	76	86	76	...	...	...	13	14
Eslovaquia	16	100	11	100	...	...	...	...	...	...	10	13
Eslovenia	3	99	2 ^z	100 ^z	...	...	...	...	...	...	18	18 ^z
Estonia	7	100	6 ^z	100 ^z	...	...	...	...	...	...	8	8 ^z
Federación de Rusia	642	100*	628 ^z	100*.z	...	...	...	...	...	...	7	7 ^z
Hungría	32	100	31	100	...	...	...	...	...	...	12	11
la ex R. Y. de Macedonia	3	99	3	98	...	...	...	...	...	...	10	11
Letonia	7	99	6 ^z	100 ^z	...	...	...	...	...	...	9	10 ^z
Lituania	13	99	12	100	...	...	...	...	...	...	7	7
Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Polonia	77	...	49	98	...	...	...	...	...	...	12	18
República Checa	17	100	21	100	...	...	...	...	...	...	18	14
República de Moldova	13	100	11	100	92	—	92	90	...	...	8	10
Rumania	37	100	37	100	...	...	...	...	...	...	17	18
Serbia	8	98	10	98	...	...	...	...	...	...	21	17
Turquía	17	99	25	95	...	...	...	...	...	...	15	26
Ucrania	143	100	127	99	...	...	...	...	...	...	8	9

	Suma	% M	Suma	% M	Mediana						21	20
Mundo	5 432	91	6 823	94	...	...	...	...	...	...	21	20
Países desarrollados	1 448	94	1 747	93	...	...	...	...	...	...	18	15
Países en desarrollo	3 006	87	4 109	93	...	...	...	...	...	...	27	26
Países en transición	977	100	967	99	...	...	...	...	...	...	7	8
África Subsahariana	185	67	352	68	...	...	...	...	...	...	29	28
América del Norte y Europa Occidental	1 100	92	1 424	92	...	...	...	...	...	...	17	14
América Latina y el Caribe	748	96	928	96	...	...	...	59	...	59	22	22
América Latina	726	96	903	96	...	...	...	...	...	...	22	21
Caribe	22	97	25	99	61	40	63	53	36	53	31	32
Asia Central	129	97	135	97	...	...	...	90	100	90	10	11
Asia Oriental y el Pacífico	1 430	94	1 821	96	...	...	...	...	...	...	26	21
Asia Oriental	1 404	94	1 794	97	...	...	...	...	...	...	26	21
Pacífico	26	94	27	92	...	...	...	...	...	...	16	17
Asia Meridional y Occidental	601	69	916	93	...	...	...	...	...	...	36	40
Estados Árabes	117	77	169	89	...	...	...	60	60	60	21	18
Europa Central y Oriental	1 122	100	1 078	100	...	...	...	...	...	...	8	9

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU, 2009).

1. Los datos relativos a los docentes formados (definidos de conformidad con las normas nacionales) no se acopian para los países cuyas estadísticas de educación se recogen por medio de los cuestionarios de la OCDE, de Eurostat o de los Indicadores Mundiales de Educación (WEI).

2. Basada en el número de alumnos y docentes.

3. La disminución del número de docentes entre 2005 y 2007 obedece principalmente al cambio de la fecha de referencia del acopio de datos, que se ha desplazado del último miércoles de marzo al último miércoles de mayo para tener en cuenta las duplicaciones en las matriculaciones y las transferencias de alumnos y docentes de una escuela a otra, dos hechos frecuentes a principios del año escolar. Habida cuenta de que en mayo el sistema escolar se ha estabilizado ya, los datos acopiados deberían en principio reflejar más fielmente la realidad del año escolar en curso.

ENSEÑANZA PRIMARIA												País o territorio
Personal docente				Docentes formados (en %) ¹						Proporción alumnos/docente ²		
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en		
1999		2007		1999			2007			1999	2007	
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	Total	H	M			
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jordania
10	73	22	88	100	100	100	100	100	100	13	10	Kuwait
28	82	32	86	15	...	...	13	15	13	14	14	Líbano
123	39	144	47	...	...	...	100	100	100	28	27	Marruecos
7	26	11	35	...	...	...	100	100	100	47	43	Mauritania
12	52	21	63	100	100	99	100 ²	100 ²	100 ²	25	13	Omán
5	75	7 ²	85 ²	...	...	...	69 ²	...	...	13	11 ²	Qatar
110	65	...	...	81	...	...	...	...	...	25	...	República Árabe Siria
...	...	108	64	...	...	...	59 ²	73 ²	52 ²	...	37	Sudán
10	54	13	67	100	100	100	100	100	100	38	30	Territorios Autónomos Palestinos
60	50	59	53	...	...	...	...	...	...	24	18	Túnez
103	20	...	...	...	...	...	...	...	...	22	...	Yemen
Europa Central y Oriental												
13	75	...	...	...	...	...	...	...	...	23	...	Albania
32	99	23	99	...	...	...	100	100	100	20	16	Belarrús
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina
23	91	17	93	...	...	...	...	...	...	18	16	Bulgaria
11	89	11	91	100	100	100	...	...	...	19	17	Croacia
17	93	15	85	...	...	...	...	...	...	19	15	Eslovaquia
6	96	6	98	...	...	...	...	...	...	14	16	Eslovenia
8	86	6	94	...	...	...	...	...	...	16	13	Estonia
367	98	301 ²	98 ²	...	...	...	...	...	...	18	17 ²	Federación de Rusia
47	85	40	96	...	...	...	...	...	...	11	10	Hungría
6	66	6	72	...	...	...	...	...	...	22	18	la ex R. Y. de Macedonia
9	97	7 ²	97 ²	...	...	...	...	...	...	15	12 ²	Letonia
13	98	11	97	...	...	...	...	...	...	17	13	Lituania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montenegro
...	...	234	84	...	...	...	...	...	...	...	11	Polonia
36	85	25	94	...	...	...	...	...	...	18	19	República Checa
12	96	10	97	...	...	...	...	...	...	21	16	República de Moldova
69	86	55	87	...	...	...	...	...	...	19	17	Rumania
23	...	22	...	...	...	...	...	...	...	17	13	Serbia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turquía
107	98	101	99*	100	...	...	100	...	...	20	16	Ucrania
Suma												
25 773	58	27 846	62	...	...	...	...	...	...	25	25	Mundo
4 485	81	4 662	83	...	...	...	...	...	...	16	14	Países desarrollados
20 445	52	22 448	56	...	...	...	85	69	88	27	27	Países en desarrollo
842	93	736	93	...	...	...	94	...	...	20	17	Países en transición
1 988	43	2 822	44	...	...	...	87	82	92	41	44	África Subsahariana
3 443	81	3 718	85	...	...	...	...	...	...	15	14	América del Norte y Europa Occidental
2 684	76	2 905	78	...	...	...	80	74	81	26	23	América Latina y el Caribe
2 580	77	2 792	78	...	...	...	...	...	...	26	24	América Latina
104	50	112	58	76	78	76	75	75	75	24	21	Caribe
331	84	318	86	...	...	...	93	...	...	21	18	Asia Central
10 092	55	9 961	60	...	...	...	...	...	...	22	19	Asia Oriental y el Pacífico
9 936	55	9 791	59	...	...	...	...	...	...	22	19	Asia Oriental
156	71	170	75	...	...	...	...	...	...	20	19	Pacífico
4 297	35	4 950	45	...	...	...	76	80	70	36	39	Asia Meridional y Occidental
1 554	52	1 959	59	...	...	...	100	...	...	23	21	Estados Árabes
1 384	82	1 214	80	...	...	...	...	...	...	19	18	Europa Central y Oriental

Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU.
 Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2008.
 (z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2006.
 (y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2005.
 (*) Estimación nacional.

Cuadro 10B
Personal docente en la enseñanza secundaria y superior

País o territorio	ENSEÑANZA SECUNDARIA											
	Personal docente											
	Primer ciclo de secundaria				Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria			
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en			
	1999		2007		1999		2007		1999		2007	
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	
África Subsahariana												
1 Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	16	33	...	...
2 Benin	6	12	...	...	3	14	...	...	9	12	...	...
3 Botswana	...	...	...	...	...	...	...	...	9	45	12 ^Y	54 ^Y
4 Burkina Faso	5	...	...	...	1	...	...	...	6	...	14	17
5 Burundi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8	24
6 Cabo Verde	...	...	2	41	...	...	1	38	...	...	3	39
7 Camerún	13	28	...	...	13	28	...	...	26	28	43 ^Z	26 ^Z
8 Chad	2,3	5	...	...	1,3	6	...	...	3,6	5	10	...
9 Comoras	...	...	2 ^Y	16 ^Y	...	...	1 ^Y	9 ^Y	...	...	3 ^Y	13 ^Y
10 Congo	...	...	7 ^Y	14 ^Y	...	...	3 ^Y	14 ^Y	...	...	10 ^Y	14 ^Y
11 Côte d'Ivoire	13	...	...	...	7	13	...	...	20	...	...	...
12 Eritrea	1	12	2	12	1	11	2	11	2	12	4	12
13 Etiopía	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
14 Gabón	2,3	17	...	...	0,7	15	...	...	3,1	16	...	...
15 Gambia	1,7	16	3	18	0,6	12	1	11	2,3	15	4	16
16 Ghana	40	24	74	23	12	16	25	20	52	22	99	22
17 Guinea	4	11	9	7	...	...	5	5	...	...	14	6
18 Guinea Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
19 Guinea Ecuatorial	0,7	5	...	...	0,1	7	...	...	0,9	5	...	...
20 Kenya	...	...	49	44	...	...	54	36	...	...	102	40
21 Lesotho	2	51	...	...	1,0	53	...	...	3	51	4 ^Z	55 ^Z
22 Liberia	4	16	...	...	3	16	...	...	7	16	...	...
23 Madagascar	...	...	25	...	...	...	9	...	...	...	34	...
24 Malawi	...	...	...	...	...	...	10	19	...	...	...	...
25 Malí	5*	17*	11	14	3	10	4	...	8*	14*	15	...
26 Mauricio	...	...	...	...	...	...	...	...	5	47	8	56
27 Mozambique	...	...	10	16	...	...	2	18	...	...	12	16
28 Namibia	4	45	...	...	1	49	...	...	5	46	6	50
29 Níger	2	23	6	18	2	12	2	13	4	18	8	17
30 Nigeria	...	...	113 ^Z	40 ^Z	...	...	89 ^Z	36 ^Z	129	36	202 ^Z	38 ^Z
31 República Centroafricana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32 República Democrática del Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	89	10	180	10
33 República Unida de Tanzania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
34 Rwanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12	53
35 Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4 ^Z	13 ^Z
36 Senegal	6	14	15	15	3	13	5	16	9	14	20	15
37 Seychelles	0,4	54	...	...	0,2	55	...	...	0,6	54	0,6	55
38 Sierra Leona	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10	16
39 Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40 Sudáfrica	...	...	...	...	...	...	...	...	145	50	165	53
41 Swazilandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4	48
42 Togo	4	11	...	...	2	16	...	...	7	13	12	7
43 Uganda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	54	22
44 Zambia	4	28	...	...	6	27	...	...	10	27	14	39
45 Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	31	37	...	...
América del Norte y Europa Occidental												
46 Alemania	365	57	409	61	168	39	184	48	533	51	593	57
47 Andorra	...	...	0,4 ^Y	61 ^Y	...	...	0,1 ^Y	51 ^Y	...	...	0,5 ^Y	59 ^Y
48 Austria	43	64	42	69	30	49	29	52	73	57	72	62
49 Bélgica	...	...	43 ^Z	60 ^Z	...	...	...	...	...	...	82 ^Z	57 ^Z
50 Canadá	71	68	...	...	68	68	...	...	139	68	...	...
51 Chipre	2	54	3	68	2	49	3	56	5	51	6	62
52 Dinamarca	20	63	...	...	24	30	...	...	44	45	...	...
53 España	...	...	165	59	...	...	120	54	...	...	285	57
54 Estados Unidos	764	60	922	68	740	51	776	56	1 504	56	1 698	62
55 Finlandia	20	71	21 ^Y	72 ^Y	...	...	14 ^Y	59 ^Y	...	...	35 ^Y	67 ^Y
56 Francia	255	...	243	64	240	...	248	54	495	57	491	59
57 Grecia	37	64	42	67	38	49	44	48	75	56	87	58

ENSEÑANZA SECUNDARIA										ENSEÑANZA SUPERIOR				
Docentes formados (en %) ¹			Proporción alumnos/docente ²						Personal docente					
Total secundaria			Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Total secundaria		Año escolar finalizado en					
Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		1999		2007			
2007			1999		2007		1999		2007		1999		2007	
Total	H	M									Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M
África Subsahariana														
...	18	...	0,8	20	1 ²	...	1	
...	27	...	15	...	24	...	0,7	9	...	...	2	
...	18	14 ^Y	0,5	28	0,5 ^Y	37 ^Y	3	
27	26	32	29	...	23	...	28	30	0,8	...	2	8	4	
...	28	28	0,4	...	1	...	5	
75	75	77	...	20	...	18	...	19	...	...	0,6	39	6
...	26	...	21	...	24	16 ²	3	...	3	...	7	
...	41	...	23	...	34	33	...	...	1 ^Y	3 ^Y	8	
...	16 ^Y	...	11 ^Y	...	14 ^Y	0,1	10	...	...	9	
...	30 ^Y	...	...	...	...	0,4	5	...	...	10	
...	34	...	21	...	29	...	...	...	...	...	11	
57	57	60	55	57	45	40	51	49	0,2	13	...	...	12
...	2	6	8	9	13	
...	28	...	28	...	28	...	0,6	17	...	...	14	
...	20	22	21	24	20	23	0,1	15	...	...	15	
69	65	82	20	17	19	20	20	17	2	13	4	11	16	
...	31	44	...	28	...	38	...	...	1 ²	3 ²	17	
...	0,03	18	...	...	18	
...	25	...	15	...	23	...	...	...	...	...	19	
95	95	97	...	31	...	23	...	27	...	...	...	...	20
87 ²	78 ²	95 ²	24	...	17	...	22	25 ²	0,4	45	0,6 ²	47 ²	21	
...	17	...	18	...	17	...	0,6	15	...	...	22	
...	28	...	16	...	24	1	31	3	30	23	
...	15	...	...	0,5	25	0,9	34	24	
...	31*	36	24	34	28*	36	1,0	...	1,0	...	25	
...	20	...	0,6	26	...	...	26	
62	60	74	...	40	...	25	...	37	...	...	3 ^Y	21 ^Y	27
97 ^Y	25	...	21	...	24	25	...	...	0,8 ²	42 ²	28	
21 ²	21 ²	20 ²	34	31	12	16	24	27	...	...	1 ²	6 ²	29
70 ²	66 ²	77 ²	...	33 ²	...	30 ²	30	32 ²	52	31	...	...	30
...	0,3	5	...	...	31	
...	14	16	4	6	17	...	32	
...	2	14	3	18	33	
53	94	17	...	...	...	...	...	22	0,4	10	2 ^Y	12 ^Y	34
...	22 ²	.	.	.	.	35	
...	29	26	19	24	25	25	...	...	...	...	36	
...	14	...	14	...	14	13	.	.	.	.	37	
82	81	89	...	...	...	...	...	24	...	...	...	...	38
...	39	
...	29	29	...	...	44 ²	51 ²	40	
99	19	0,2	32	0,5 ²	40 ²	41	
50 ²	44	...	20	...	35	36	0,4	10	0,5	11	42	
...	18	2	17	...	...	43	
...	29	...	19	...	23	43	...	...	...	...	44	
...	27	...	...	...	...	...	45	
América del Norte y Europa Occidental														
...	15	12	16	16	15	13	272	30	295	36	46	
...	7 ^Y	...	14 ^Y	...	8 ^Y	...	...	0,08 ²	40 ²	47	
...	9	9	12	13	10	11	26	...	29	32	48	
...	7 ²	...	...	...	10 ²	...	...	26	42	49	
...	17	...	...	...	...	...	129	41	...	...	50	
...	14	11	12	10	13	11	1	34	2	40	51	
...	10	...	9	...	10	...	...	...	...	...	52	
...	12	...	9	...	11	108	35	144	39	53	
...	16	14	14	15	15	15	992	41	1 310	45	54	
...	10	10 ^Y	...	17 ^Y	...	12 ^Y	18	46	19 ²	46 ²	55	
...	13	13	11	11	12	12	102	40	...	...	56	
...	10	8	10	8	10	8	17	31	29	35	57	

Cuadro 10B (continuación)

ENSEÑANZA SECUNDARIA													
Personal docente													
País o territorio	Primer ciclo de secundaria				Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria				
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				
	1999		2007		1999		2007		1999		2007		
	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	
58	Irlanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	30 ²	62 ²	
59	Islandia	1,1	78	1 ²	80 ²	1,4	44	2 ²	53 ²	2,5	58	3 ²	65 ²
60	Israel	19	...	19	78	36	...	33	67	55	...	52	71
61	Italia	177	73	191	76	245	59	260	61	422	65	451	67
62	Luxemburgo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4	47
63	Malta	3,4	50	3 ^Y	60 ^Y	0,2	31	...	...	3,6	48	4 ^Y	57 ^Y
64	Mónaco	0,2	69	...	...	0,2	54	...	...	0,4	61	0,5	68
65	Noruega	...	...	...	...	26	44	...	...	...	...	...	...
66	Países Bajos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	108	46
67	Portugal	...	...	51	70	...	...	42	67	...	...	93	69
68	Reino Unido	142	55	147 ²	61 ²	212	56	221 ^{*,z}	61 ^{*,z}	355	56	368 ^{*,z}	61 ^{*,z}
69	San Marino	...	...	0,2	76	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suecia	28	...	39	67	35	50	40	51	63	...	79	59
71	Suiza	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe													
72	Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1	63	0,1	69
73	Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	0,5	69	...	...	...	...
74	Antillas Neerlandesas	0,7	46	...	...	0,4	66	...	...	1	53	...	...
75	Argentina	171	73	127 ²	74 ²	...	...	146 ²	65 ²	...	...	273 ²	69 ²
76	Aruba	0,2	49	...	...	0,2	49	...	...	0,4	49	0,5	57
77	Bahamas	0,6	73	1,5	70	0,6	75	1,3	69	1,2	74	2,8	70
78	Barbados	0,7	58	...	...	0,5	58	...	...	1	58	1 ²	59 ²
79	Belice	0,7	63	1	61	0,2	60	0,5	59	0,9	62	2	61
80	Bermudas	...	...	0,4 ²	68 ²	...	...	0,4 ²	67 ²	...	...	0,7 ²	67 ²
81	Bolivia, Estado Plurinacional de	14	59	...	...	25	48	22 ²	48 ²	39	52	...	...
82	Brasil ³	703	84	733	74	401	70	530	63	1 104	79	1 263	69
83	Chile	16	78	24	78	29	54	44	55	45	62	68	63
84	Colombia	138	50	...	...	48	50	...	...	187	50	164	52
85	Costa Rica	9	51	15*	57*	4	54	6*	59*	13	52	21*	58*
86	Cuba	40	68	46	64	25	49	48	48	65	60	93	56
87	Dominica	0,3	68	0,3	67	0,1	67	0,2	64	0,4	68	0,5	65
88	Ecuador	31	49	45	50	23	50	33	50	54	50	78	50
89	El Salvador	...	...	12	50	...	...	8	44	...	...	20	48
90	Granada	...	...	0,6 ^Y	60 ^Y	...	...	0,3 ^Y	57 ^Y	...	...	0,9 ^Y	59 ^Y
91	Guatemala	20	...	34	44	13	...	19	42	33	...	54	44
92	Guyana	3	63	...	...	0,9	63	...	...	4	63	5	57
93	Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Islas Caimán	0,1	52	0,1 ²	61 ²	0,1	41	0,2 ²	56 ²	0,2	46	0,3 ²	58 ²
96	Islas Turcos y Caicos	0,08	61	0,1 ^Y	61 ^Y	0,05	63	0,07 ^Y	64 ^Y	0,1	62	0,2 ^Y	62 ^Y
97	Islas Vírgenes Británicas	0,2	64	0,1	83	0,05	57	0,1	61	0,2	63	0,2	74
98	Jamaica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13	69
99	México	321	46	373	50	198	40	248	44	519	44	621	47
100	Montserrat	0,02	63	...	...	0,01	60	...	...	0,03	62	0,03	66
101	Nicaragua	7*	56*	10	60	3*	56*	5	56	10*	56*	15	59
102	Panamá	8	55	10	62	6	55	7	54	14	55	17	58
103	Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
104	Perú	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	159	...
105	República Dominicana	...	...	13*	71*	14	47	18*	52*	...	...	32*	60*
106	Saint Kitts y Nevis	...	...	0,3	64	...	...	0,2	64	...	...	0,4	64
107	San Vicente/Granadinas	...	...	0,4 ^Y	58 ^Y	...	...	0,2 ^Y	57 ^Y	...	...	0,5 ^Y	58 ^Y
108	Santa Lucía	0,4	65	...	...	0,3	62	...	...	0,7	64	0,9	66
109	Suriname	...	...	2	63	...	...	1	55	...	...	3	60
110	Trinidad y Tobago	3	61	4*	...	2	55	3	...	6	59	7	...
111	Uruguay	14	75	14	...	5	65	7	...	19	72	21	...
112	Venezuela, R. B. de	...	...	116 ^Y	65 ^Y	...	...	72 ^Y	60 ^Y	...	...	188 ^Y	63 ^Y
Asia Central													
113	Armenia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	43	84
114	Azerbaiyán	...	...	...	...	...	...	...	...	118	63	132	66
115	Georgia	...	...	...	...	...	...	...	...	59	77	...	...

Cuadro 10B

ENSEÑANZA SECUNDARIA										ENSEÑANZA SUPERIOR			
Docentes formados (en %) ¹			Proporción alumnos/docente ²						Personal docente				
Total secundaria			Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Total secundaria		Año escolar finalizado en				
Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		1999		2007		
2007			1999	2007	1999	2007	1999	2007	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	
Total	H	M											
...	...	...	...	...	...	...	...	11 ²	10	33	12	39	58
...	...	...	11	10 ²	14	12 ²	13	11 ²	1	43	2	45	59
...	...	...	12	13	9	11	10	12	...	...	...	...	60
...	...	...	10	9	11	11	11	10	73	28	104	35	61
...	...	...	...	...	...	...	...	10	...	...	...	...	62
...	...	...	...	8 ^y	...	...	...	10 ^y	0,7	25	0,7 ^y	23 ^y	63
...	...	...	10	...	7	...	8	6	.	.	. ^z	. ^z	64
...	...	...	...	...	8	...	...	...	14	36	19	41	65
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	45	37	66
...	...	...	...	8	...	7	...	7	...	...	36	43	67
...	...	...	16	16 ²	14	14 ^{*z}	15	15 ^{*z}	92	32	126 ^{2z}	41 ^{2z}	68
...	...	...	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	69
...	...	...	12	10	17	10	15	10	29	...	36	43	70
...	...	...	...	...	...	...	...	...	8	16	33 ²	31 ²	71
América Latina y el Caribe													
60	57	62	...	...	...	...	15	10	.	.	0,01	43	72
...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	...	...	73
...	...	...	12	...	21	...	15	...	0,2	42	...	...	74
...	...	...	12	17 ²	...	9 ²	...	13 ²	102	54	142 ²	53 ²	75
93 ²	95 ²	92 ²	16	...	16	...	16	14	0,2	43	0,2	50	76
86	80	88	23	13	23	12	23	12	...	...	...	...	77
57 ²	57 ²	57 ²	18	...	18	...	18	15 ²	0,6	41	0,8	49	78
37	34	39	24	18	23	14	24	17	...	...	0,1 ^y	49 ^y	79
100 ²	100 ²	100 ²	...	6 ²	...	6 ²	...	6 ²	...	...	0,09	55	80
...	...	...	24	...	20	29 ²	21	...	13	...	...	...	81
...	...	...	23	20	21	17	23	19	174	41	368	44	82
...	...	...	32	24	27	23	29	24	...	...	55	39	83
...	...	...	19	...	20	...	19	28	86	34	88	35	84
85*	87*	85*	18	18*	18	17*	18	18*	...	...	...	...	85
100	100	100	12	10	10	10	11	10	24	48	136	56	86
41	40	41	21	21	15	10	19	16	.	.	. ^y	. ^y	87
71	64	77	17	15	17	15	17	15	...	...	23	28	88
88	87	89	...	28	...	25	...	27	7	32	8	33	89
35 ^y	39 ^y	33 ^y	...	14 ^y	...	18 ^{*y}	...	15 ^{*y}	.	.	. ^y	. ^y	90
...	...	...	15	17	11	14	13	16	...	...	4 ²	31 ²	91
55 ^y	46 ^y	60 ^y	19	...	19	...	19	14	...	...	0,6	50	92
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94
100 ²	99 ²	100 ²	11	11 ²	7	7 ²	9	9 ²	0,02	42	0,05 ²	24 ²	95
100 ^y	100 ^y	100 ^y	9	9 ^y	9	9 ^y	9	9 ^y	.	.	. ^y	. ^y	96
...	...	...	6	10	10	6	7	9	0,08	49	0,1 ^y	55 ^y	97
...	...	...	...	...	...	...	...	20	...	...	...	...	98
...	...	...	18	20	14	15	17	18	192	...	275	...	99
59	50	63	11	...	10	...	10	12	.	.	.	.	100
60	57	62	31*	32	31	29	31	31	...	...	...	...	101
91	89	92	17	16	15	14	16	15	8	...	12 ²	46 ²	102
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	103
...	...	...	...	...	...	...	...	18	...	...	...	...	104
85*	73*	93*	...	25*	28	32*	...	29*	...	...	...	...	105
40	...	...	...	10	...	10	...	10	.	.	. ^y	. ^y	106
55 ^y	58 ^y	53 ^y	...	18 ^y	...	18 ^y	...	18 ^y	.	.	. ^y	. ^y	107
57 ²	53 ²	59 ²	19	...	16	...	18	17	...	...	0,3	54	108
...	...	...	...	15	...	12	...	14	...	...	...	...	109
...	...	...	22	14*	19	14	21	14	0,5	31	2 ^y	33 ^y	110
...	...	...	12	11	23	19	15	14	11	...	16	...	111
83 ^y	76 ^y	86 ^y	...	12 ^y	...	9 ^y	...	11 ^y	...	...	109 ^{*z}	...	112
Asia Central													
...	...	...	...	...	...	...	...	8	9	42	13	47	113
...	...	...	...	...	...	...	...	8	13	36	16	40	114
...	...	...	...	...	...	...	...	8	26	47	16	52	115

Cuadro 10B (continuación)

País o territorio		ENSEÑANZA SECUNDARIA											
		Personal docente											
		Primer ciclo de secundaria				Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria			
		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en			
		1999		2007		1999		2007		1999		2007	
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M		
116	Kazajstán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	178	86
117	Kirguistán	...	...	...	...	...	...	...	...	48	68	53	74
118	Mongolia	8	69	10	75	3	67	6	72	11	69	17	74
119	Tayikistán	...	...	...	...	...	...	...	...	47	43	61	49
120	Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán	...	...	...	...	...	...	...	...	307	57	352	63
Asia Meridional y Occidental													
122	Afganistán	...	...	24	28	...	...	9	27	...	...	33	28
123	Bangladesh	136	13	220	20	129	13	193	20	265	13	414	20
124	Bhután	0,4	32	1,4	38	0,2	32	0,8	25	0,6	32	2,2	33
125	India	...	...	...	...	...	...	...	...	1 995	34	...	...
126	Irán, República Islámica del	...	...	236 ^Y	49 ^Y	...	...	294 ^Y	47 ^Y	...	...	530 ^Y	48 ^Y
127	Maldivas	0,8	25	3	39	0,1	27	...	...	0,9	25	...	...
128	Nepal	22	12	28	19	18	7	28	11	40	9	56	15
129	Pakistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
130	Sri Lanka	...	...	69 ^Z	69 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico													
131	Australia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
132	Brunei Darussalam	2*	48*	...	...	1*	47*	...	...	3	48	4	60
133	Camboya	14	28	21	34	4	24	10	27	18	27	30	32
134	China	3 213	41	3 637	47	...	...	2 584	43	...	...	6 221	45
135	Fiji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4	50
136	Filipinas	100	76	127	76	50	76	54	77	150	76	181	76
137	Indonesia	...	...	842	48	...	...	593	50	...	...	1 435	49
138	Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1	78
139	Islas Marshall	0,1	...	...	...	0,2	...	...	...	0,3	...	...	...
140	Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	1	33	...	...
141	Japón	268	...	260	...	362	...	347	...	630	...	608	...
142	Kiribati	0,2	59	0,3 ^Y	52 ^Y	0,3	38	0,3 ^Y	42 ^Y	0,5	46	0,7 ^Y	47 ^Y
143	Macao (China)	0,9	59	1	65	0,5	49	1	53	1	56	2	59
144	Malasia	76	65	...	...	...	...	...	...	...	...	147 ^Y	63 ^Y
145	Micronesia, Estados Federados de	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Myanmar	54	77	59	84	14	73	23	80	68	76	82	83
147	Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,03	79
148	Niue	0,02	43	...	...	0,0	50	...	...	0,03	44	0,03 ^Y	68 ^Y
149	Nueva Zelanda	13	63	17	66	15	54	19	58	28	58	36	62
150	Palau	0,1	54	...	...	0,1	49	...	...	0,2	51	...	...
151	Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152	R. D. P. Lao	9	40	...	...	3	40	...	...	12	40	17	43
153	R. P. D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
154	República de Corea	87	56	101	66	101	28	116	41	189	41	217	53
155	Samoa	0,3	76	...	...	0,8	49	...	...	1,1	57	...	...
156	Singapur	...	...	7	65	...	...	7	66	...	...	14	66
157	Tailandia	...	...	137	56	...	...	86	54	...	...	223	55
158	Timor-Leste	...	...	1,3	24	...	...	1,3	22	...	...	2,6	23
159	Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Tonga	0,7	49	...	...	0,3	48	...	...	1	48	...	...
161	Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
162	Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	47	...	...
163	Viet Nam	194	70	311	67	64	51	141	56	258	65	451	64
Estados Árabes													
164	Arabia Saudita	...	...	133*.Y	...	...	...	101*.Y	53*.Y	...	...	234*.Y	53 ^Y
165	Argelia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
166	Bahrein	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
167	Djibuti	0,5	24	...	...	0,2	17	...	...	0,7	22	1	23
168	Egipto	207	44	220	46	247	38	270	39	454	41	491	42
169	Emiratos Árabes Unidos	8	54	13	57	8	55	11	53	16	55	24	55
170	Iraq	34	77	61 ^Y	59 ^Y	23	57	32 ^Y	56 ^Y	56	69	93 ^Y	58 ^Y
171	Jamahiríya Árabe Libia	...	...	...	...	...	...	74 ^Z	71 ^Z	...	...	...	...

ENSEÑANZA SECUNDARIA										ENSEÑANZA SUPERIOR				
Docentes formados (en %) ¹			Proporción alumnos/docente ²						Personal docente					
Total secundaria			Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Total secundaria		Año escolar finalizado en					
Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en					
2007			1999		2007		1999		1999		2007			
Total	H	M							Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M		
...	...	...	...	...	...	...	...	10	27	58	41	63	116
79	78	80	...	...	...	...	13	14	8	32	13	56	117
99	98	99	19	21	17	18	19	20	6	47	9	56	118	
...	...	...	...	...	...	...	16	17	6	29	8	32	119
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	120
100	100	100	...	...	...	...	11	13	17	36	23	36	121
Asia Meridional y Occidental														
...	...	...	...	32	...	31	...	32	...	...	...	...	122
39	39	41	43	29	32	21	37	25	45	14	64	18	123	
83	...	...	35	31	27	12	32	24	...	...	0,4 ²	...	124
...	...	...	...	...	...	...	34	...	...	...	...	...	125
100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	...	19 ^Y	...	19 ^Y	...	19 ^Y	65	17	133	24	126	
...	...	...	18	11	9	...	17	...	.	.	-²	- ²	127
...	...	...	38	52	24	30	32	41	...	...	10	...	128
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	52*	37*	129
...	...	...	...	19 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	130
Asia Oriental y el Pacifico														
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	131
82	80	83	12*	...	10*	...	11	11	0,5	32	0,6	43	132	
99	...	...	16	31	21	25	18	29	1	19	3 ²	11 ²	133
...	...	...	17	16	...	16	...	16	504	...	1 326	43	134
96	96	96	...	...	...	...	...	23	...	...	...	...	135
...	...	...	41	39	21	25	34	35	94	...	113 ^Y	56 ^Y	136
...	...	...	...	14	...	12	...	13	...	...	266	41	137
79	76	80	...	...	...	...	...	15	.	.	.	.	138
...	...	...	28	...	18	...	22	...	...	...	...	...	139
...	...	...	...	...	...	...	13	...	.	.	.²	. ²	140
...	...	...	16	14	13	11	14	12	465	...	516	...	141
...	...	...	21	21 ^Y	19	13 ^Y	20	17 ^Y	.	.	. ²	. ²	142
69	57	78	24	21	21	20	23	21	0,7	...	2	31	143	
...	...	...	18	...	...	...	...	17 ^Y	...	...	40 ²	48 ²	144
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1	...	...	...	145
97	99	97	28	34	38	28	30	33	9	76	11	82	146	
36	43	35	...	...	...	...	...	21	.	.	. ²	. ²	147
...	...	...	6	...	21	...	11	8 ^Y	.	.	. ²	. ²	148
...	...	...	18	15	13	15	15	15	11	43	14	50	149
...	...	...	14	...	12	...	13	...	...	...	...	...	150
...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	20	...	...	151
93	92	95	20	...	22	...	20	24	1	31	3	33	152	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	153
...	...	...	22	20	22	16	22	18	137	26	202	32	154
...	...	...	26	...	17	...	20	...	0,2	41	...	...	155
95	94	95	...	17	...	17	...	17	...	...	14	35	156
...	...	...	...	20	...	23	...	21	50	53	75	68	157
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	158
...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.²	. ²	159
...	...	...	15	...	13	...	15	...	0,07	21	...	...	160
...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	161
...	...	...	...	...	...	...	23	...	...	...	...	...	162
98 ²	...	...	29	20	29	26	29	22	28	37	54	44	163
Estados Árabes														
...	...	...	...	10*.Y	...	12*.Y	...	11*.Y	20	36	28 ²	33 ²	164
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32	35	165
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,8 ^Y	41 ^Y	166
...	...	...	26	...	16	...	23	34	0,02	30	0,1	17	167
...	...	...	22	...	13	...	17	...	...	...	...	...	168
46 ^Y	47 ^Y	46 ^Y	14	15	10	11	12	13	...	...	5	31	169
...	...	...	22	19 ^Y	16	19 ^Y	20	19 ^Y	12	31	19 ^Y	35 ^Y	170
...	...	...	...	...	...	5 ²	...	...	12	13	...	...	171

Cuadro 10B (continuación)

País o territorio		ENSEÑANZA SECUNDARIA											
		Personal docente											
		Primer ciclo de secundaria				Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria			
		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en			
		1999		2007		1999		2007		1999		2007	
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M		
172	Jordania	...	...	...	...	10	48	18	52	...	...	...	...
173	Kuwait	11	58	14	55	11	53	12	...	22	56	26	53
174	Líbano	27	57	19	62	15	42	22	48	42	51	41	55
175	Marruecos	53	35	...	...	35	29	...	...	88	33	...	...
176	Mauritania	1	11	2	11	1	10	2	10	2	10	4	10
177	Omán	7	48	...	...	5	51	...	...	13	50	21	56
178	Qatar	2	56	3 ²	56 ²	2	57	3 ²	56 ²	4	57	6 ²	56 ²
179	República Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	39	47	54	...	...	...
180	Sudán	...	...	38	60	18	47	41	44	...	...	79	52
181	Territorios Autónomos Palestinos	14	49	22	50	3	38	6	45	18	48	28	49
182	Túnez	27	46	...	...	30	35	...	...	56	40	80	...
183	Yemen	29	20	...	...	19	18	...	...	48	19	...	...
Europa Central y Oriental													
184	Albania	16	51	...	...	6	54	...	...	22	52	...	...
185	Belarrús	...	...	...	...	...	...	...	...	107	77	102	80
186	Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	11	54	...	...	...	...
187	Bulgaria	27	76	23	80	29	70	32	76	56	73	55	78
188	Croacia	16	67	18	72	18	62	24	65	33	64	42	68
189	Eslovaquia	29	77	25	78	25	66	23	70	54	72	48	74
190	Eslovenia	7	77	8	79	9	62	8	65	17	69	16	72
191	Estonia	5	85	5	80	6	78	6	75	11	81	11	77
192	Federación de Rusia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1 284 ²	80 ²
193	Hungría	47	86	49 ²	78 ²	53	59	41 ²	64 ²	100	71	90 ²	72 ²
194	la ex R. Y. de Macedonia	8	46	9	52	5	53	6	56	13	49	15	54
195	Letonia	16	83	15 ²	85 ²	9	76	10 ²	85 ²	25	80	25 ²	85 ²
196	Lituania	24	81	39	82	12	76	...	...	36	79	42	81
197	Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	Polonia	...	...	128 ²	73 ²	...	...	134 ²	65 ²	...	...	261 ²	69 ²
199	República Checa ⁴	...	...	43 ²	74 ²	...	...	48 ²	57 ²	...	...	92 ²	65 ²
200	República de Moldova	25	74	22	77	8	68	8	73	33	72	30	76
201	Rumania	104	67	86	68	73	60	68	65	177	64	154	67
202	Serbia	24	...	25	...	24	58	27	63	48	...	52	...
203	Turquía	...	...	...	...	...	...	168 ²	42 ²	...	...	...	...
204	Ucrania	...	...	...	...	...	...	...	...	400	76	351	79*

	Suma	% M	Suma	% M	Suma	% M	Suma	% M	Suma	% M	Suma	% M
I	Mundo	...	...	...	...	...	...	...	24 138	52	29 346	52
II	Países desarrollados	...	...	...	...	...	...	...	6 286	55	6 557	59
III	Países en desarrollo	...	...	...	...	...	...	...	15 085	47	20 209	47
IV	Países en transición	...	...	...	...	...	...	...	2 767	74	2 581	76
V	África Subsahariana	...	...	...	...	...	...	...	851	31	1 403	30
VI	América del N./Europa Occ.	...	...	...	...	...	...	...	4 487	56	4 842	61
VII	América Latina y el Caribe	1 683	67	...	...	1 063	58	...	2 746	64	3 283	60
VIII	América Latina	1 650	68	...	...	1 043	59	...	2 693	64	3 215	60
IX	Caribe	33	46	...	...	20	40	...	53	44	69	40
X	Asia Central	...	...	...	...	...	...	...	855	65	914	69
XI	Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	7 699	46	10 005	48
XII	Asia Oriental	...	...	...	...	...	...	...	7 472	46	9 758	47
XIII	Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	226	57	247	56
XIV	Asia Meridional y Occidental	...	...	...	...	...	...	...	2 956	35	4 117	36
XV	Estados Árabes	...	...	...	...	...	...	...	1 387	46	1 913	51
XVI	Europa Central y Oriental	...	...	...	...	...	...	...	3 158	72	2 869	74

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU, 2009).

1. Los datos relativos a los docentes formados (definidos de conformidad con las normas nacionales) no se acopian para los países cuyas estadísticas de educación se recogen por medio de los cuestionarios de la OCDE, de Eurostat o de los Indicadores Mundiales de Educación (WEI).

2. Basada en el número de alumnos y docentes.

3. La disminución del número de docentes entre 2005 y 2007 obedece principalmente al cambio de la fecha de referencia del acopio de datos, que se ha desplazado del último miércoles de marzo al último miércoles de mayo para tener en cuenta las duplicaciones en las matriculaciones y las transferencias de alumnos y docentes de una escuela a otra, dos hechos frecuentes a principios del año escolar. Habida cuenta de que en mayo el sistema escolar se ha estabilizado ya, los datos acopiados deberían en principio reflejar más fielmente la realidad del año escolar en curso.

4. En el segundo ciclo de primaria, el personal docente comprende los profesores con dedicación a tiempo completo y los contratados a tiempo parcial.

ENSEÑANZA SECUNDARIA										ENSEÑANZA SUPERIOR			
Docentes formados (en %) ¹			Proporción alumnos/docente ²						Personal docente				
Total secundaria			Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Total secundaria		Año escolar finalizado en				
Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		1999		2007		
2007			1999	2007	1999	2007	1999	2007	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	
Total	H	M											
...	17	10	...	...	...	...	9	23	172
100 ^y	100 ^y	100 ^y	12	11	9	8	11	9	2	...	2 ^z	27 ^z	173
13	14	13	9	10	8	8	9	9	9	28	23	39	174
...	19	...	14	...	17	...	16	23	18	19	175
100 ^{*,z}	100 ^{*,z}	100 ^{*,z}	28	29	24	24	26	27	...	...	0,4 ^z	4 ^z	176
100 ^z	100 ^z	100 ^z	19	...	16	...	18	15	...	...	3	29	177
68 ^z	72 ^z	65 ^z	13	10 ^z	8	9 ^z	10	9 ^z	0,7	32	1	37	178
...	12	19	...	...	...	...	...	179
80 ^z	22	22	16	...	18	4	23	...	...	180
100	100	100	26	26	19	21	24	25	3	13	6	17	181
...	23	...	15	...	19	16	6	41	18	41	182
...	22	...	21	...	22	...	5	1	6 ^y	16 ^y	183
Europa Central y Oriental													
...	16	...	17	...	16	...	2	36	...	...	184
...	9	8	30	51	42	56	185
...	14	...	...	...	...	...	...	186
...	13	12	12	11	13	12	24	41	21	45	187
...	14	11	11	8	12	9	...	...	13	41	188
...	13	13	12	13	13	13	11	38	14	43	189
...	14	9	13	11	13	10	2	21	6	35	190
...	11	10	10	10	10	10	6	49	6 ^z	48 ^z	191
...	9 ^z	...	...	656	57	192
...	11	10 ^z	9	12 ^z	10	11 ^z	21	38	23	37	193
...	16	13	16	15	16	14	3	42	3	45	194
...	10	10 ^z	10	11 ^z	10	10 ^z	6	52	6 ^z	57 ^z	195
...	11	8	11	...	11	9	15	50	16	55	196
...	197
...	13 ^z	...	13 ^z	...	13 ^z	76	...	99	42	198
...	11 ^z	...	10 ^z	...	11 ^z	19	38	23 ^z	38 ^z	199
...	13	11	12	14	13	12	7	50	9*	58*	200
...	12	11	13	15	13	13	26	37	31	44	201
...	17	13	14	11	15	12	...	...	...	...	202
...	17 ^z	...	...	60	35	89	39	203
...	13	11	133	...	197	...	204
Mediana													
Mediana			Media ponderada						Suma	% M	Suma	% M	
...	18	18	6 434	39	9 475	42	I
...	13	13	2 784	34	3 447	38	II
...	21	20	2 893	39	4 989	41	III
...	11	10	756	54	1 039	55	IV
...	24	25	116	29	174	26	V
...	14	13	2 043	38	2 618	41	VI
71	64	77	20	...	17	...	19	18	832	45	1 439	46	VII
...	20	...	17	...	19	18	826	45	1 429	46	VIII
57	57	57	22	...	22	...	22	19	6	47	10	52	IX
...	11	12	115	44	144	50	X
...	17	17	1 619	33	2 715	38	XI
...	17	17	1 543	33	2 641	38	XII
...	14	14	75	44	75	43	XIII
...	33	31	563	32	815	35	XIV
...	16	14	205	33	296	34	XV
...	13	11	941	50	1 273	52	XVI

Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU.
 Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2008.
 (z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2006.
 (y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2005.
 (*) Estimación nacional.

Cuadro 11
Compromiso con la educación: gasto público

País o territorio	Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Gasto público ordinario en educación en % del gasto público total en educación		Gasto público ordinario en primaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes de 2006 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en primaria en % del PNB	
	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007
África Subsahariana												
Angola	3,4	3,0 ²	6,4	...	88,7	75,3 ²	...	27,6 ²	...	109 ²	...	0,6 ²
Benin	3,0	3,9 ²	15,6	18,0 ²	88,0	90,4 ²	...	54,4 ²	...	156 ²	...	1,9 ²
Botswana	...	8,8	...	21,0	...	75,1	...	19,3	...	1 228 ^Y	...	1,3
Burkina Faso	...	4,5 ²	...	15,4 ²	...	94,7 ²	...	65,7 ²	...	314 ²	...	2,8 ²
Burundi	3,5	5,2 ^Y	...	17,7 ^Y	93,9	97,6 ^Y	38,9	52,1 ^Y	42	65 ^Y	1,3	2,7 ^Y
Cabo Verde	...	5,9	...	16,4	...	85,0	...	47,4	...	459	...	2,4
Camerún	2,1	3,9	9,8	17,0	...	67,4	...	37,6	123	121	1,0	1,0
Chad	1,7	2,3 ^Y	...	10,1 ^Y	...	50,3 ^Y	...	47,8 ^Y	...	56 ^Y	...	0,6 ^Y
Comoras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Congo	6,0	2,5 ^Y	22,0	8,1 ^Y	92,9	91,0 ^Y	35,9	27,3 ^Y	469	94 ^Y	2,0	0,6 ^Y
Côte d'Ivoire	5,6	...	...	...	74,0	...	43,4	...	285	...	1,8	0,1 ^Y
Eritrea	5,3	2,4 ²	...	...	69,5	80,4 ²	...	39,2 ²	...	50 ²	...	0,8 ²
Etiopía	3,5	5,5	...	23,3	...	67,5	...	50,9	...	73	...	1,9
Gabón	3,5	...	...	...	87,3	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	3,1	2,1 ^X	14,2	...	86,8	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	4,2	5,5 ^Y	...	...	...	85,6 ^Y	...	34,4 ^Y	...	147 ^Y	...	1,6 ^Y
Guinea	2,1	1,7 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Bissau	5,6	...	11,9	...	40,8	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	5,4	7,0 ²	...	17,9 ^Y	95,5	94,1 ²	...	54,7 ²	...	258 ²	...	3,6 ²
Lesotho	10,2	11,0 ²	25,5	29,8 ^Y	74,1	91,4 ²	42,8	38,2 ²	250	301 ²	3,2	3,8 ²
Liberia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	2,5	3,4	...	16,4	...	90,0	...	51,6	...	73	...	1,6
Malawi	4,7	...	24,6	...	81,8	...	...	...	...	...	...	...
Malí	3,0	4,9 ²	...	16,8 ²	89,6	73,4 ²	48,9	60,2 ²	117	159 ²	1,3	2,2 ²
Mauricio	4,2	3,9 ²	17,7	12,7 ²	91,1	87,5 ²	31,9	27,9 ²	864	991 ²	1,2	1,0 ²
Mozambique	2,2	5,8 ²	...	21,0 ²	...	73,2 ²	...	56,2 ²	...	79 ²	...	2,4 ²
Namibia	7,9	...	...	...	93,9	...	59,4	...	865	668 ^Y	4,4	3,1 ^Y
Níger	...	3,3 ²	...	17,6 ²	...	80,7 ²	...	64,0 ²	...	130 ²	...	1,7 ²
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Centroafricana	...	1,3 ²	...	...	...	98,3 ²	...	52,4 ²	...	50 ²	...	0,7 ²
República Democrática del Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Unida de Tanzania	2,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	...	4,9	...	19,0	...	94,5	...	45,3	...	80	...	2,1
Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Senegal	3,2	4,9 ²	...	26,3 ²	...	91,5 ²	...	46,1 ^Y	...	257 ^Y	...	2,0 ^Y
Seychelles	5,5	6,6 ²	...	12,6 ²	...	88,2 ²	...	30,6 ^X	...	2 089 ^X	...	1,6 ^X
Sierra Leona	...	3,9 ^Y	...	...	...	99,4 ^Y	...	...	...	...	...	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	6,2	5,5	22,2	17,4	98,1	96,1	45,2	41,3	1 097 [*]	1 225	2,7	2,2
Swazilandia	5,7	7,9 ²	...	24,4 ²	100,0	100,0 ^X	33,2	37,7 ^X	448	459 ^X	1,9	2,4 ^X
Togo	4,3	3,8	26,2	15,8	96,7	95,9	36,8	38,1	69	76	1,5	1,5
Uganda	...	5,3 ^X	...	18,3 ^X	...	75,0 ^X	...	61,9 ^X	...	66 ^X	...	2,1
Zambia	2,0	1,7	...	14,8 ^X	...	76,0	...	59,4 ^Y	...	63 ^Y	...	1,3 ^Y
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental												
Alemania	4,5	4,4 ²	9,5	9,7 ²	...	98,1 ²	...	15,0 ²	...	5 137 ²	...	0,6 ²
Andorra	...	2,6	...	...	...	93,6 ²	...	24,7 ²	...	...	...	0,6
Austria	6,4	5,5 ^Y	12,4	10,9 ^Y	94,1	96,3 ^Y	19,0	19,1 ^Y	7 362	7 881 ^Y	1,1	1,0 ^Y
Bélgica	...	6,0 ²	...	12,4 ²	...	97,5 ²	...	23,3 ²	...	6 612 ²	...	1,4 ²
Canadá	5,9	5,0 ^Y	...	...	98,4	95,0 ^Y	...	...	...	...	...	...
Chipre	5,3	7,3 ²	...	9,5 ²	86,2	89,5 ²	33,9	26,7 ²	3 627	5 614 ²	1,6	1,7 ²
Dinamarca	8,2	8,2 ^Y	14,9	15,5 ^Y	...	95,4 ^Y	...	22,5 ^Y	7 318	7 913 ^Y	1,6	1,8 ^Y
España	4,4	4,4 ²	11,3	11,1 ²	91,1	89,6 ²	28,1	26,7 ²	4 370	5 299 ²	1,1	1,0 ²
Estados Unidos	5,0	5,7 ²	...	14,8 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlandia	6,2	6,1 ²	12,5	12,6 ²	93,7	92,9 ²	21,1	20,2 ²	4 330	5 345 ²	1,2	1,1 ²
Francia	5,7	5,6 ²	11,5	10,6 ²	91,4	91,2 ²	20,2	20,6 ²	4 621	5 167 ²	1,1	1,0 ²
Grecia	2,8	3,5 ^Y	7,0	9,2 ^Y	78,0	78,2 ^Y	25,2	26,2 ^Y	2 308	3 641 ^Y	0,5	0,7 ^Y
Irlanda	4,9	5,7 ²	13,2	14,4 ²	91,2	91,5 ²	32,2	33,0 ²	3 183	5 591 ²	1,4	1,7 ²

	Gasto público ordinario por alumno de primaria en % del PNB por habitante		Gasto público ordinario en secundaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de secundaria (costo unitario) en dólares constantes de 2006 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en secundaria en % del PNB		Gasto público ordinario por alumno de secundaria en % del PNB por habitante		Sueldos de los maestros de primaria en % del gasto público ordinario en primaria destinado a las escuelas públicas		País o territorio
	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2006	
África Subsahariana													
...	2,8 ^z	...	42,7 ^z	...	1 239 ^z	...	1,0 ^z	...	31,8 ^z	...	...	...	Angola
...	12,4 ^z	...	25,2 ^z	...	297 ^x	...	0,9 ^z	...	23,9 ^x	...	...	84,6 ^z	Benin
...	11,6 ^y	...	48,3	...	3 958 ^y	...	3,2	...	37,5 ^y	...	...	...	Botswana
...	29,1 ^z	...	12,2 ^z	...	253 ^z	...	0,5 ^z	...	23,4 ^z	...	...	...	Burkina Faso
11,8	20,1 ^y	36,5	33,0 ^y	...	248 ^y	1,2	1,7 ^y	...	77,2 ^y	...	...	...	Burundi
...	16,0	...	31,6	...	396	...	1,6	...	13,9	...	...	86,0 ^z	Cabo Verde
7,2	5,9	...	57,0	267	761 [*]	0,6	1,5	15,7	36,9 [*]	Camerún
...	4,5 ^y	...	29,3 ^y	...	184 ^y	...	0,3 ^y	...	14,7 ^y	...	...	...	Chad
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Comoras
22,6	3,7 ^y	23,8	41,2 ^y	...	...	1,3	0,9 ^y	...	...	...	...	...	Congo
15,8	...	36,4	...	772	...	1,5	0,5 ^y	42,8	...	...	...	...	Côte d'Ivoire
...	9,7 ^z	...	12,8 ^z	...	26 ^z	...	0,2 ^z	...	5,1 ^z	...	...	...	Eritrea
...	12,0	...	7,9	...	40	...	0,3	...	6,6	...	...	...	Etiopía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gabón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	74,8 ^x	Gambia
...	12,5 ^y	...	37,4 ^y	...	348 ^y	...	1,8 ^y	...	29,6 ^y	...	...	...	Ghana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea Bissau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea Ecuatorial
...	21,2 ^z	...	22,8 ^z	...	266 ^z	...	1,5 ^z	...	21,9 ^z	...	...	...	Kenya
16,0	18,0 ^z	24,4	18,5 ^z	730	654 ^z	1,9	1,9 ^z	46,8	39,0 ^z	84,5	...	...	Lesotho
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Liberia
...	8,1	...	16,7	...	109	...	0,5	...	12,1	...	62,7	...	Madagascar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Malawi
13,5	16,0 ^z	33,7	27,4 ^z	355	246 ^z	0,9	1,0 ^z	41,0	24,7 ^z	...	...	...	Malí
11,0	9,6 ^z	36,7	42,6 ^z	1 275	1 462 ^z	1,4	1,5 ^z	16,2	14,1 ^z	...	...	...	Mauricio
...	12,0 ^z	...	28,5 ^z	...	458 ^z	...	1,2 ^z	...	69,0 ^z	...	92,5 ^x	...	Mozambique
20,6	15,1 ^y	27,7	...	1 413	...	2,1	...	33,6	...	...	...	...	Namibia
...	20,7 ^z	...	25,3 ^z	...	267 ^z	...	0,7 ^z	...	42,4 ^z	...	...	...	Niger
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nigeria
...	7,0 ^z	...	23,7 ^z	...	...	...	0,3 ^z	...	...	...	...	...	República Centroafricana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Democrática del Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Unida de Tanzania
...	9,5	...	19,8	...	282	...	0,9	...	33,4	...	...	...	Rwanda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Santo Tomé y Príncipe
...	16,4 ^y	...	25,5 ^y	...	506 ^y	...	1,1 ^y	...	32,3 ^y	...	...	...	Senegal
...	15,1 ^x	...	30,0 ^x	...	2 463 ^x	...	1,6 ^x	...	17,8 ^x	...	68,2 ^z	...	Seychelles
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
14,3 [*]	14,3	33,7	32,8	1 543 [*]	1 476	2,0	1,7	20,2 [*]	17,2	...	82,4	...	Sudáfrica
8,9	12,7 ^x	26,9	28,0 ^x	1 266	1 141 ^x	1,5	1,8 ^x	25,1	31,6 ^x	...	...	...	Swazilandia
8,4	9,9	33,6	33,7	259	151	1,4	1,2	31,4	19,5	79,4	96,6	...	Togo
...	8,7	...	19,9 ^x	...	227 ^x	...	0,8	...	24,3	...	...	...	Uganda
...	5,7 ^y	...	14,6 ^y	...	98 ^y	...	0,3 ^y	...	8,7 ^y	...	92,8 ^x	...	Zambia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental													
...	16,0 ^z	...	48,0 ^z	...	6 591 ^z	...	2,1 ^z	...	20,5 ^z	...	...	...	Alemania
...	12,1 [*]	...	22,3 ^z	...	...	...	0,6	...	13,6 [*]	...	49,2	...	Andorra
23,4	23,0 ^y	45,1	46,7 ^y	9 076	8 931 ^y	2,7	2,5 ^y	28,9	26,0 ^y	71,5	55,2 ^y	...	Austria
...	19,7 ^z	...	43,2 ^y	...	10 609 ^y	...	2,5 ^y	...	32,4 ^y	...	65,6 ^z	...	Bélgica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canadá
16,6	22,5 ^z	52,5	44,3 ^z	5 725	8 599 ^z	2,4	2,9 ^z	26,2	34,4 ^z	...	74,8 ^z	...	Chipre
23,5	23,0 ^y	...	36,3 ^y	11 535	11 389 ^y	2,9	2,8 ^y	37,0	33,1 ^y	48,9	51,2 ^y	...	Dinamarca
17,5	18,4 ^z	47,5	40,1 ^z	5 776	6 437 ^z	1,9	1,6 ^z	23,1	22,4 ^z	78,3	71,8 ^z	...	España
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	55,9	54,7 ^z	...	Estados Unidos
16,4	16,2 ^z	39,3	41,3 ^z	6 434	9 373 ^z	2,3	2,3 ^z	24,4	28,4 ^z	59,0	57,9 ^z	...	Finlandia
15,6	16,0 ^z	49,8	46,6 ^z	7 555	7 774 ^z	2,6	2,4 ^z	25,5	24,1 ^z	...	52,8 ^z	...	Francia
9,2	12,3 ^y	37,5	37,0 ^y	2 873	4 679 ^y	0,8	1,0 ^y	11,5	15,8 ^y	...	91,3 ^y	...	Grecia
11,9	15,9 ^z	36,8	35,4 ^z	4 791	8 831 ^z	1,6	1,8 ^z	17,9	25,1 ^z	83,3	75,4 ^z	...	Irlanda

Cuadro 11 (continuación)

País o territorio	Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Gasto público ordinario en educación en % del gasto público total en educación		Gasto público ordinario en primaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes de 2006 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en primaria en % del PNB	
	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007
Islandia	...	8,5 ²	...	18,1 ²	...	89,8 ²	...	33,7 ²	...	8 360 ²	...	2,6 ²
Israel	7,5	6,3 ²	13,9	...	93,7	95,8 ²	34,1	36,3 ²	4 150	4 659 ²	2,4	2,2 ²
Italia	4,7	4,8 ²	9,6	9,7 ²	94,0	95,0 ²	26,1	25,1 ²	6 244	6 919 ²	1,2	1,1 ²
Luxemburgo	3,7	...	8,5	...	...	...	...	...	...	11 519 ^Y	...	1,5 ^Y
Malta	4,9	4,9 ^X	...	10,5 ^X	...	94,6 ^X	...	21,8 ^X	...	2 655 ^X	...	1,0 ^X
Mónaco	...	...	5,1	...	91,9	91,2 ^X	17,7	16,8 ^X	...	...	...	...
Noruega	7,2	6,6 ²	15,6	16,2 ²	89,6	91,9 ²	24,7	24,6 ²	7 800	8 382 ²	1,6	1,5 ²
Países Bajos	4,6	5,4 ²	10,4	12,0 ²	96,2	100,0 ²	25,5	25,2 ²	4 671	6 487 ²	1,1	1,4 ²
Portugal	5,4	5,5 ²	12,8	11,3 ²	92,6	97,2 ²	31,0	30,7 ²	3 760	4 611 ²	1,5	1,6 ²
Reino Unido	4,6	5,4 ^Y	11,4	12,5 ^Y	...	92,7 ^Y	...	25,9 ^Y	...	5 326 ^Y	...	1,3 ^Y
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	7,5	7,0 ²	13,6	12,6 ²	...	95,1 ²	...	24,3 ²	...	8 001 ²	...	1,6 ²
Suiza	5,0	5,1 ²	15,2	16,3 ²	90,2	92,2 ²	31,6	28,6 ²	7 153	8 027 ²	1,4	1,4 ²
América Latina y el Caribe												
Anguila	...	4,0 ^Y	...	14,0 ^Y	...	89,9 ^Y	...	30,5 ^Y	...	...	...	1,1 ^Y
Antigua y Barbuda	3,4	...	...	...	100,0	...	...	...	...	1 110	...	0,9
Antillas Neerlandesas	...	...	14,0	...	93,8	...	...	...	...	...	...	...
Argentina	4,6	4,6 ²	13,3	14,0 ²	94,0	97,9 ²	36,7	34,9 ²	1 322	1 544 ²	1,6	1,6 ²
Aruba	...	5,1 ^Y	13,8	15,4 ^Y	89,5	83,8 ^Y	29,9	30,2 ^Y	...	...	...	1,3 ^Y
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	5,3	6,7	15,4	16,4 ^Y	91,6	96,0	21,5	28,3 ^Y	...	...	1,0	2,0 ^Y
Belize	5,7	5,8 ^X	17,1	...	...	87,6 ^X	...	47,2 ^X	...	767 ^X	...	2,4 ^X
Bermudas	...	1,2 ²	...	...	...	96,9 ^Y	...	40,7 ^Y	...	...	...	0,8 ^Y
Bolivia, Estado Plurinacional de	5,8	...	15,8	...	84,3	...	41,0	...	404	...	2,0	...
Brasil	4,0	5,2 ²	10,5	16,2 ²	95,1	94,2 ²	33,3	31,7 ²	804	1 257 ^Y	1,3	1,6 ²
Chile	4,0	3,8	15,6	18,2	87,6	93,7	44,5	35,1	1 323	1 496	1,5	1,2
Colombia	4,5	5,1	16,9	12,6	...	88,2	...	41,0	...	1 044	...	1,9
Costa Rica	5,5	4,9	...	20,6 ²	99,6	79,4 ^X	47,2	56,0 ^X	1 340	1 480 ^X	2,6	2,3 ^X
Cuba	7,7	13,6	13,7	20,6	...	96,9	...	30,6	...	...	...	4,0
Dominica	5,5	5,5	...	...	...	...	...	...	...	1 082	...	1,8
Ecuador	2,0	...	9,7	...	92,7 [*]
El Salvador	2,4	3,1 [*]	17,1	13,1 [*]	...	89,9 [*]	...	46,3 [*]	...	51	...	1,3
Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	...	3,1	...	...	...	93,6	...	61,3	...	431	...	1,8
Guyana	9,3	6,5	18,4	12,5	...	90,6	...	33,1	...	372	...	2,0
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Caimán	...	2,9 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	...	...	17,4	11,8 ^Y	72,8	88,4 ^Y	29,7	20,0 ^Y	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	3,4	...	14,6	...	93,0	...	26,8	...	...	...	0,8
Jamaica	...	7,0	...	8,8 ^Y	...	91,8	...	36,7	...	1 155	...	2,4
México	4,5	5,6 ²	22,6	25,6 ^X	95,0	96,8 ²	40,8	39,1 ²	1 210	1 798 ²	1,8	2,1 ²
Montserrat	...	...	10,7	...	47,3	65,0 ^X	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	4,0	...	17,8	...	...	...	...	...	...	217 ²	...	1,6 ²
Panamá	5,1	4,1 ^X	...	8,9 ^X	...	...	...	...	1 073	899	1,9	1,2
Paraguay	5,1	4,1 ^X	8,8	10,0 ^X	87,9	95,5 ^X	...	46,0 ^X	...	425 ^X	...	1,8 ^X
Perú	3,4	2,7	21,1	16,4	87,9	92,2	40,4	40,8	393	495	1,2	1,0
República Dominicana	...	2,6	...	11,0	...	...	...	...	...	549	...	1,2
Saint Kitts y Nevis	5,6	10,9 ^Y	13,3	...	...	37,4 ^Y	...	...	...	...	...	...
San Vicente/Granadinas	7,2	7,5	...	16,1 ^Y	...	67,7 ^Y	...	50,0 ^Y	...	1 293	...	2,5
Santa Lucía	8,8	6,9 ²	21,3	19,1 ²	78,5	73,7 ²	52,7	38,9 ²	1 783	1 217 ²	3,6	2,0 ²
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tobago	3,9	...	16,4	...	96,0	...	39,8	...	1 312	...	1,5	...
Uruguay	2,8	3,0 ²	...	11,6 ²	92,3	...	32,4	...	686	...	0,8	...
Venezuela, R. B. de	...	3,7	...	...	...	97,3	...	32,5	...	1 071	...	1,2
Asia Central												
Armenia	2,2	2,6 ²	...	15,0 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
Azerbaiyán	4,3	2,9	24,4	12,6	99,2	96,6	...	16,6 ²	...	315 ²	...	0,4 ²
Georgia	2,0	2,6	10,3	7,8	...	97,3 ^X	...	...	...	...	...	...
Kazajistán	4,0	3,2	14,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kirguistán	4,3	5,4	21,4	19,2	86,3	91,8 ²	...	...	...	...	...	...

	Gasto público ordinario por alumno de primaria en % del PNB por habitante		Gasto público ordinario en secundaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de secundaria (costo unitario) en dólares constantes de 2006 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en secundaria en % del PNB		Gasto público ordinario por alumno de secundaria en % del PNB por habitante		Sueldos de los maestros de primaria en % del gasto público ordinario en primaria destinado a las escuelas públicas		País o territorio
	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2006	
...	...	25,5 ^z	...	33,6 ^z	...	7 474 ^z	...	2,5 ^z	...	22,8 ^z	...	...	Islandia
20,4	19,2 ^z	...	30,2	29,0 ^z	4 654	4 861 ^z	2,1	1,7 ^z	22,8	20,0 ^z	...	...	Israel
22,9	24,1 ^z	46,5	46,7 ^z	7 189	7 930 ^z	2,1	2,1 ^z	26,4	27,6 ^z	...	67,8 ^z	...	Italia
...	19,0 ^y	...	...	...	...	13 774 ^z	...	1,8 ^z	...	22,2 ^z	...	74,2 ^y	Luxemburgo
...	13,1 ^x	...	41,6 ^x	...	3 772 ^x	...	1,9 ^x	...	18,6 ^x	...	58,0 ^x	...	Malta
...	...	50,9	46,2 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mónaco
17,2	16,2 ^z	31,9	35,3 ^y	10 973	13 338 ^y	2,0	2,3 ^y	24,2	26,2 ^y	...	78,4 ^z	...	Noruega
14,0	17,3 ^z	39,5	39,7 ^z	6 712	9 284 ^z	1,7	2,1 ^z	20,1	24,8 ^z	...	...	...	Países Bajos
19,3	23,0 ^z	44,0	40,7 ^z	5 127	6 925 ^z	2,2	2,2 ^z	26,3	34,6 ^z	...	85,5 ^z	...	Portugal
...	16,8 ^y	...	34,9 ^y	...	5 802 ^y	...	1,8 ^y	...	18,3 ^y	52,4	52,8 ^y	...	Reino Unido
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
...	23,4 ^z	...	37,9 ^z	...	10 427 ^z	...	2,5 ^z	...	30,5 ^z	49,8	53,6 ^z	...	Suecia
19,2	19,6 ^z	40,5	37,9 ^z	8 898	9 400 ^z	1,8	1,8 ^z	23,9	22,9 ^z	72,4	70,9 ^z	...	Suiza
América Latina y el Caribe													
...	9,3 ^y	...	49,7 ^y	...	...	...	1,8 ^y	...	21,4 ^y	...	100,0	...	Anguila
...	6,5	...	...	...	...	...	...	...	...	66,4	47,4	...	Antigua y Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antillas Neerlandesas
12,5	13,2 ^z	35,4	39,9 ^z	1 777	2 381 ^z	1,5	1,8 ^z	16,9	20,4 ^z	...	67,7 ^z	...	Argentina
...	13,0 ^y	32,3	32,0 ^y	...	...	...	1,4 ^y	...	19,8 ^y	...	...	...	Aruba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
11,9	25,8 ^y	31,3	33,2	...	...	1,5	2,1	19,8	30,1	...	72,4	...	Barbados
...	13,4 ^x	...	43,6 ^x	...	1 112 ^x	...	2,2 ^x	...	19,5 ^x	...	86,4 ^x	...	Belice
...	10,9 ^y	...	52,3 ^y	...	...	...	1,0 ^y	...	14,0 ^y	...	...	...	Bermudas
11,3	...	22,2	...	381	...	1,1	...	10,7	...	...	...	...	Bolivia, Estado Plurinacional de
10,4	15,0 ^y	36,1	44,3 ^z	729	1 093 ^y	1,4	2,2 ^z	9,4	13,0 ^y	...	72,9 ^z	...	Brasil
13,0	12,2	36,5	38,0	1 499	1 689	1,3	1,3	14,8	13,8	...	84,1	...	Chile
...	16,1	...	28,9	...	838	...	1,3	...	12,9	91,0*	74,1	...	Colombia
18,0	17,3 ^x	29,1	34,3 ^x	1 940	1 489 ^x	1,6	1,4 ^x	26,0	17,4 ^x	...	69,6	...	Costa Rica
...	51,4	...	35,5	...	...	...	4,7	...	58,7	...	69,1 ^y	...	Cuba
...	15,4	...	...	1 032	...	...	1,5	...	14,7	...	...	...	Dominica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ecuador
...	8,3	...	24,4*	...	55	...	0,7	...	8,8	...	67,5	...	El Salvador
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Granada
...	9,8	...	12,9	...	257	...	0,4	...	5,8	...	87,6 ^y	...	Guatemala
...	13,3	...	28,8	...	486	...	1,7	...	17,3	...	85,3	...	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	88,7 ^z	...	Islas Caimán
...	...	39,6	29,8 ^y	...	...	...	...	...	...	63,5	...	...	Islas Turcos y Caicos
...	7,6 ^z	...	36,9	...	...	...	1,2	...	15,4 ^z	...	70,0	...	Islas Vírgenes Británicas
...	20,4	...	33,4	...	1 269	...	2,2	...	22,4	...	86,2	...	Jamaica
11,6	15,0 ^z	...	29,9 ^z	...	1 843 ^z	...	1,6 ^z	...	15,4 ^z	86,3	86,0 ^z	...	México
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
...	9,1 ^z	...	...	...	96 ^z	...	0,3 ^z	...	4,0 ^z	...	88,4 ^z	...	Nicaragua
13,7	8,7	...	...	1 530	1 179	1,5	0,9	19,5	11,4	...	98,9 ^y	...	Panamá
...	11,1 ^x	29,7	30,1 ^x	668	491 ^x	1,3	1,2 ^x	16,5	12,8 ^x	...	82,2 ^x	...	Paraguay
7,1	7,0	28,4	37,1	528	628	0,9	0,9	9,5	8,9	87,8	63,8	...	Perú
...	8,9	...	...	...	241	...	0,4	...	3,9	...	63,6	...	República Dominicana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	67,7 ^y	...	Saint Kitts y Nevis
...	18,5	...	29,8 ^y	...	1 223 ^y	...	1,8	...	19,8 ^y	...	84,9 ^y	...	San Vicente/Granadinas
21,8	13,6 ^z	32,6	30,2 ^z	2 385	1 581 ^z	2,2	1,5 ^z	29,1	17,6 ^z	87,6	79,1 ^z	...	Santa Lucía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suriname
11,3	...	31,1	...	1 507	...	1,2	...	12,9	...	77,5	...	...	Trinidad y Tobago
7,6	...	36,9	...	1 008	...	1,0	...	11,1	...	71,3	51,8 ^x	...	Uruguay
...	9,2	...	16,7	...	891	...	0,6	...	7,7	...	...	...	Venezuela, R. B. de
Asia Central													
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Armenia
...	5,9 ^z	...	49,7 ^z	...	484 ^z	...	1,1 ^z	...	9,0 ^z	...	...	...	Azerbaiyán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Georgia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kazajstán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47,5	...	...	Kirguistán

Cuadro 11 (continuación)

País o territorio	Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Gasto público ordinario en educación en % del gasto público total en educación		Gasto público ordinario en primaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes de 2006 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en primaria en % del PNB	
	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007
Mongolia	6,0	5,2	...	...	...	88,6	...	27,1	...	420	...	1,3
Tayikistán	2,1	3,5	11,8	18,2	90,0	88,1 ^Y	...	27,1 ^Y	...	121 ^Y	...	0,9 ^Y
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental												
Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	2,3	2,4	15,3	15,8	63,7	85,8	38,9	43,4	...	99	0,6	0,9
Bhután	...	5,8	...	17,2 ^Y	...	64,1	...	26,9	...	249	...	1,0
India	4,5	3,2 ^Y	12,7	...	98,0	99,3 ^Y	29,9	35,8 ^Y	192	179 ^Y	1,3	1,2 ^Y
Irán, República Islámica del	4,5	5,6	18,7	19,5	90,9	87,5	...	29,5	...	1 235	...	1,4
Maldivas	...	8,3 ^Z	...	11,0 ^Z	...	80,6 ^Y	...	54,1 ^Y	...	714 ^Y	...	3,5 ^Y
Nepal	2,9	3,8	12,5	...	73,6	90,5	52,7	62,9	61	...	1,1	2,2
Pakistán	2,6	2,8	...	11,2	88,9	73,9	...	...	...	...	...	...
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico												
Australia	5,2	5,4 ^Z	...	...	96,1	95,4 ^Z	32,9	33,0 ^Z	4 808	5 417 ^Z	1,7	1,7 ^Z
Brunei Darussalam	4,9	...	9,3	...	96,6	...	...	...	...	...	...	...
Camboya	1,0	1,7	8,7	12,4	...	97,7	...	...	...	...	...	...
China	1,9	...	13,0	...	93,2	...	34,3	...	...	...	0,6	...
Fiji	5,4	6,2 ^X	18,3	...	...	97,4 ^X	...	40,1 ^X	...	771 ^X	...	2,4 ^X
Filipinas	...	2,3 ^Y	...	15,2 ^Y	...	93,5 ^Y	...	53,6 ^Y	...	252 ^Y	...	1,2 ^Y
Indonesia	...	3,6	...	17,5	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Cook	0,4	...	13,1	...	98,6	...	53,0	...	...	...	0,2	...
Islas Marshall	13,3	9,5 ^X	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	3,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón	3,5	3,4 ^Z	9,3	9,5 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	7,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao (China)	3,6	...	13,5	14,9 ^Z	...	88,7 ^X	...	...	...	...	...	...
Malasia	6,1	4,7 ^Z	25,2	25,2 ^X	...	88,2 ^X	...	29,0 ^X	...	1 411 ^X	...	1,6 ^X
Micronesia, Estados Federados de	6,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	0,6	...	8,1	...	63,8	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	...	...	...	99,7	...	31,9	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	7,2	6,3	...	19,7 ^Z	95,1	99,8	26,7	23,9	4 005	3 798	1,8	1,5
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Democrática Popular Lao	1,0	3,6	...	15,8	...	37,4	...	45,9 ^Y	...	53 ^Y	...	0,5 ^Y
R. P. D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Corea	3,8	4,4 ^Y	13,1	15,3 ^Y	80,3	86,9 ^Y	43,5	35,1 ^Y	2 602	3 547 ^Y	1,3	1,4 ^Y
Samoa	4,5	...	13,3	...	98,9	...	32,4	...	270	...	1,4	...
Singapur	...	3,0	...	15,3	...	90,3	...	20,5	...	...	...	0,6
Tailandia	5,1	4,0	28,1	20,9	...	...	...	...	...	...	...	...
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,0
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	6,7	4,9 ^X	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	6,7	...	17,4	...	83,7	...	38,9	...	416	...	2,2	...
Viet Nam	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental												
Argelia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Arabia Saudita	7,0	6,7 ^X	26,0	27,6 ^X	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahrein	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Djibuti	7,5	7,8	...	22,8	...	...	...	...	...	...	...	...
Egipto	...	3,7	...	12,6	...	...	...	...	...	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	...	1,6 ^{*.X}	...	28,3 ^Y	...	...	...	...	...	...	0,7	0,3 ^Z
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamahiriyá Árabe Libia	...	...	...	...	68,4	...	...	...	...	...	...	...
Jordania	5,0	...	20,6	...	...	...	...	...	455	538 ^Z	1,9	1,6 ^Z
Kuwait	...	3,3 ^Z	...	12,9 ^Z	...	92,3 ^Z	...	21,3 ^Z	...	...	...	0,6 ^Z
Líbano	2,0	2,7	10,4	9,6	...	92,1	...	33,3 ^Y	...	714 ^Y	...	0,8 ^Y

Cuadro 11

	Gasto público ordinario por alumno de primaria en % del PNB por habitante		Gasto público ordinario en secundaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de secundaria (costo unitario) en dólares constantes de 2006 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en secundaria en % del PNB		Gasto público ordinario por alumno de secundaria en % del PNB por habitante		Sueldos de los maestros de primaria en % del gasto público ordinario en primaria destinado a las escuelas públicas		País o territorio
	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2006	
	...	13,7	...	35,2	...	397	...	1,6	...	12,9	...	48,1		Mongolia
...	8,2 ^y	...	49,9 ^y	...	157 ^y	...	1,6 ^y	...	10,6 ^y	...	...	Tayikistán	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Uzbekistán	
Asia Meridional y Occidental													
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afganistán
...	8,5	42,0	43,5	81	159	0,6	0,9	9,2	13,6	...	...	...	Bangladesh
...	6,3	...	53,9	...	1 134	...	2,0	...	28,8	...	...	...	Bhután
11,7	9,0 ^y	37,6	42,9 ^y	400	333 ^y	1,7	1,4 ^y	24,3	16,7 ^y	78,6	80,1 ^y	...	India
...	14,1	...	47,2	...	868 ^y	...	2,3	...	10,7 ^y	...	...	...	Irán, República Islámica del
...	17,9 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Maldivas
7,3	13,8	28,9	24,2	94	...	0,6	0,8	11,3	10,2	...	71,8	...	Nepal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pakistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico													
16,6	17,7 ^z	39,5	38,8 ^z	4 373	4 869 ^z	2,0	2,0 ^z	15,1	15,9 ^z	59,6	63,7 ^z	...	Australia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Brunei Darussalam
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Camboya
...	...	38,4	...	283	...	0,7	...	11,2	...	...	...	...	China
...	17,5 ^x	...	33,5 ^x	...	716 ^x	...	2,0 ^x	...	16,3 ^x	...	...	...	Fiji
...	7,6 ^y	...	27,0 ^y	...	262 ^y	...	0,6 ^y	...	7,9 ^y	...	94,5 ^x	...	Filipinas
1,6*	...	40,0	...	...	...	0,2	...	1,9*	...	...	...	...	Indonesia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Salomón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Japón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Macao (China)
...	12,7 ^x	...	34,4 ^x	...	2 049 ^x	...	1,9 ^x	...	18,5 ^x	69,6	63,7 ^x	...	Malasia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Micronesia, Estados Federados de
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	59,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Niue
19,3	17,9	39,8	40,2	4 989	4 282	2,7	2,5	24,0	20,1	...	...	...	Nueva Zelanda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papua Nueva Guinea
...	3,1 ^y	...	30,2 ^y	...	79 ^y	...	0,3 ^y	...	4,7 ^y	...	...	...	República Democrática Popular Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. P. D. de Corea
15,7	16,2 ^y	38,3	41,1 ^y	2 161	4 422 ^y	1,2	1,6 ^y	13,1	20,2 ^y	77,6	65,0 ^y	...	República de Corea
9,1	...	26,9	...	286	...	1,2	...	9,6	...	...	...	...	Samoa
...	8,5	...	25,0	...	...	...	0,7	...	13,4	...	...	...	Singapur
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tailandia
...	5,9	...	...	...	...	...	0,7	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
11,8	...	51,9	...	2 119	...	2,9	...	60,2	...	94,3	...	...	Vanuatu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Viet Nam
Europa Central y Oriental													
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Argelia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Arabia Saudita
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahrein
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Djibuti
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Egipto
7,8	4,2 ^z	...	...	...	...	0,7	0,4 ^z	10,2	5,8 ^z	...	70,2 ^z	...	Emiratos Árabes Unidos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Iraq
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya Árabe Libia
12,6	11,1 ^z	...	...	527	701 ^z	1,8	1,7 ^z	14,6	14,5 ^z	77,8	88,0 ^z	...	Jordania
...	8,0 ^z	...	37,8 ^z	...	...	...	1,1 ^z	...	12,3 ^z	...	76,9 ^z	...	Kuwait
...	7,3 ^y	...	29,8 ^y	...	798 ^y	...	0,7 ^y	...	8,2 ^y	69,1	83,6 ^y	...	Libano

Cuadro 11 (continuación)

País o territorio	Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Gasto público ordinario en educación en % del gasto público total en educación		Gasto público ordinario en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes de 2006 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en primaria en % del PNB	
	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007
Marruecos	5,5	5,6 ^z	25,7	26,1 ^z	90,8	93,3 ^z	39,1	45,5 ^y	471	554	2,0	1,8
Mauritania	2,8	2,8 ^z	...	10,1 ^z	...	99,3 ^z	...	62,0 ^y	...	169 ^y	...	1,4 ^y
Omán	4,2	4,2 ^z	21,3	31,1 ^z	...	92,2 ^z	...	50,1 ^y	...	...	1,4	1,6 ^y
Qatar	...	...	...	19,6 ^y	...	88,4 ^x	...	...	...	...	...	...
República Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...	...	370	694 ^z	1,7	2,0 ^z
Sudán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Territorios Autónomos Palestinos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Túnez	7,2	7,5 ^z	...	20,5 ^z	...	89,0 ^z	...	35,1 ^y	...	1 243 ^y	...	2,3 ^y
Yemen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental												
Albania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belarrús	6,0	5,3	...	9,3	...	93,7	...	...	...	...	...	...
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	...	4,3 ^z	...	11,6 ^z	...	93,1 ^z	...	19,9 ^z	...	2 272 ^z	...	0,8 ^z
Croacia	...	4,6 ^x	...	...	...	95,0 ^x	...	18,0 ^x	...	...	...	0,8 ^x
Eslovaquia	4,2	3,9 ^z	13,8	10,2 ^z	95,8	93,8 ^z	14,5	17,9 ^z	1 264	2 601 ^z	0,6	0,7 ^z
Eslovenia	...	5,9 ^z	...	12,9 ^z	...	91,6 ^z	...	19,7 ^y	...	5 426 ^y	...	1,1 ^y
Estonia	7,0	5,1 ^y	15,4	14,6 ^y	...	90,9 ^y	...	25,3 ^y	...	3 029 ^y	...	1,2 ^y
Federación de Rusia	...	4,0 ^z	...	12,9 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...
Hungría	5,0	5,8 ^z	12,8	10,4 ^z	91,4	92,8 ^z	19,5	20,0 ^z	2 238	4 434 ^z	0,9	1,1 ^z
la ex R. Y. de Macedonia	4,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Letonia	5,8	5,2 ^z	...	13,4 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituania	...	5,0 ^z	...	14,4 ^z	...	92,2 ^z	...	14,7 ^z	...	2 349 ^z	...	0,7 ^z
Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Polonia	4,7	5,6 ^y	11,4	12,7 ^x	93,0	95,2 ^y	...	30,5 ^y	...	3 065 ^y	...	1,6 ^y
República Checa	4,1	4,8 ^z	9,7	10,5 ^z	90,9	89,2 ^z	17,8	13,3 ^z	1 674	2 597 ^z	0,7	0,6 ^z
República de Moldova	4,6	7,3	16,4	19,8	...	90,5	...	17,1	...	755	...	1,1
Rumania	3,6	3,6 ^y	...	14,3 ^y	...	94,5 ^y	...	14,1 ^y	...	1 003 ^y	...	0,5 ^y
Serbia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turquía	4,0	4,1 ^x	...	...	...	90,5 ^x	...	40,0 ^x	...	1 039 ^x	...	1,5 ^x
Ucrania	3,7	5,4	13,6	20,2	...	92,9 ^z	...	...	...	...	...	...
Mundo¹	4,6	4,9	...	15,0	...	91,8	...	33,1	...	1 003	...	1,4
Países desarrollados	5,0	5,3	11,5	12,4	...	93,7	...	23,9	...	5 312	...	1,1
Países en desarrollo	4,5	4,5	...	...	...	90,0	...	...	...	...	...	1,6
Países en transición	3,9	3,5	14,4	16,6	...	92,3	...	...	...	...	...	...
África Subsahariana	3,5	4,5	...	17,5	...	88,2	...	46,8	...	130	...	1,8
América del N./Europa Occ.	5,0	5,5	11,9	12,2	91,9	93,6	25,8	24,9	4 496	5 614	1,3	1,4
América Latina y el Caribe	4,9	4,8	15,7	14,3	...	91,8	...	...	...	1 071	...	1,6
América Latina	4,5	4,1	15,7	14,0	92,5	94,0	...	40,0	...	972	...	1,6
Caribe	...	5,8	...	...	...	88,4	...	33,1	...	...	...	1,9
Asia Central	4,0	3,2	14,4	15,0	...	91,8	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico	4,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental	3,6	3,6	13,0	15,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Pacífico	6,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental	2,9	3,8	...	15,8	88,9	85,8	...	39,6	...	249	...	1,3
Estados Árabes	...	4,0	...	20,5	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental	4,4	5,1	...	12,9	...	92,9	...	18,8	...	2 597	...	0,9

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU, 2009).

1. Todos los valores indicados son medianas.

Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU.

Los datos en negrita corresponden a 2008.

(z) Los datos corresponden a 2006.

(y) Los datos corresponden a 2005.

(x) Los datos corresponden a 2004.

(*) Estimación nacional.

	Gasto público ordinario por alumno de primaria en % del PNB por habitante		Gasto público ordinario en secundaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de secundaria (costo unitario) en dólares constantes de 2006 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en secundaria en % del PNB		Gasto público ordinario por alumno de secundaria en % del PNB por habitante		Sueldos de los maestros de primaria en % del gasto público ordinario en primaria destinado a las escuelas públicas		País o territorio
	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2007	1999	2006	
	15,9	14,2	43,5	38,2 ^Y	1 237	1 454	2,2	2,6	41,7	37,4	...	...		Marruecos
...	9,3 ^Y	...	32,6 ^Y	...	424 ^Y	...	0,7 ^Y	...	23,3 ^Y	...	...	...	Mauritania
10,5	13,8 ^Y	...	41,5 ^Y	...	...	2,0	1,4 ^Y	20,3	11,6 ^Y	74,9	90,7 ^X	...	Omán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Qatar
10,0	16,9 ^Z	...	...	639	...	1,1	...	17,3	...	...	...	...	República Árabe Siria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sudán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Territorios Autónomos Palestinos
...	19,8 ^Y	...	42,6 ^Y	...	1 441 ^Y	...	2,8 ^Y	...	23,0 ^Y	...	...	...	Túnez
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Yemen
Europa Central y Oriental													
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Albania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Belarrús
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina
...	22,5 ^Z	...	44,9 ^Z	...	2 116 ^Z	...	1,8 ^Z	...	21,0 ^Z	...	52,7 ^Z	...	Bulgaria
...	...	...	50,6 ^X	...	...	...	2,2 ^X	...	...	...	...	...	Croacia
10,0	15,1 ^Z	55,7	50,0 ^Y	2 280	2 371 ^Y	2,2	1,9 ^Y	18,0	15,2 ^Y	62,1	51,9 ^Z	...	Eslovaquia
...	23,1 ^Y	...	49,3 ^Y	...	6 995 ^Y	...	2,7 ^Y	...	29,7 ^Y	...	41,0 ^Y	...	Eslovenia
...	18,4 ^Y	...	42,9 ^Y	...	3 530 ^Y	...	2,0 ^Y	...	21,4 ^Y	...	...	...	Estonia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Federación de Rusia
18,0	26,3 ^Z	40,6	41,1 ^Z	2 329	3 984 ^Z	1,8	2,2 ^Z	18,7	23,6 ^Z	...	...	...	Hungría
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	la ex R. Y. de Macedonia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Letonia
...	15,4 ^Z	...	50,7 ^Z	...	2 977 ^Z	...	2,4 ^Z	...	19,5 ^Z	...	...	...	Lituania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montenegro
...	22,7 ^Y	...	36,4 ^Y	...	2 894 ^Y	...	1,9 ^Y	...	21,4 ^Y	...	...	...	Polonia
10,3	12,5 ^Z	49,8	48,3 ^Z	3 299	4 623 ^Z	1,8	2,1 ^Z	20,4	22,2 ^Z	45,0	47,7 ^Z	...	República Checa
...	26,5	...	48,4	...	936	...	3,2	...	32,8	...	...	...	República de Moldova
...	10,7 ^Y	...	45,5 ^Y	...	1 501 ^Y	...	1,5 ^Y	...	16,0 ^Y	...	...	...	Rumania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbia
...	13,3 ^X	...	33,6 ^X	...	1 288 ^X	...	1,2 ^X	...	16,5 ^X	...	...	...	Turquía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ucrania
...	13,7	...	36,3	...	...	...	1,6	...	19,5	...	...	...	Mundo ¹
...	17,8	...	41,3	...	6 758	...	2,1	...	22,3	...	57,9	...	Países desarrollados
...	12,5	...	...	...	...	...	1,3	...	17,3	...	...	...	Países en desarrollo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países en transición
...	12,0	...	27,7	...	290	...	1,0	...	24,1	...	...	...	África Subsahariana
17,3	18,7	42,2	39,9	6 573	8 599	2,1	2,1	24,3	24,5	...	65,6	...	América del N./Europa Occ.
...	13,0	...	33,2	...	...	...	1,4	...	15,0	...	76,6	...	América Latina y el Caribe
...	11,1	...	32,2	...	865	...	1,2	...	12,8	...	72,9	...	América Latina
...	13,3	...	33,2	...	...	...	1,7	...	19,5	...	84,9	...	Caribe
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Central
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental y el Pacífico
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pacífico
...	11,4	...	43,5	...	...	...	1,4	...	13,6	...	...	...	Asia Meridional y Occidental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Árabes
...	18,4	...	46,9	...	2 894	...	2,0	...	21,4	...	...	...	Europa Central y Oriental

Cuadro 12. Evolución de los indicadores de base o de aproximación que miden el grado de realización de los objetivos 1, 2, 3, 4 y 5 de la EPT

País o territorio	OBJETIVO 1			OBJETIVO 2						OBJETIVO 3			
	Atención y educación de la primera infancia			Universalización de la enseñanza primaria						Necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos			
	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR			TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA						TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años)			
	Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en						1985-1994 ¹		2000-2007 ¹	
	1991	1999	2007	1991		1999		2007		Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)
	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	IPS (V/N)	Total (%)	IPS (V/N)	Total (%)	IPS (V/N)				
África Subsahariana													
1 Angola	47	28	...	50	0,95	...	...	...	...	...	...	72	0,75*
2 Benin	2	4	6 ²	41	0,54	50*	0,68*	80 ²	0,84 ²	40	0,48*	52	0,65
3 Botswana	...	...	15 ^Y	88	1,08	80	1,04	84 ^Y	1,03 ^Y	89	1,07*	94	1,03
4 Burkina Faso	1	2	3	27	0,65	35	0,70	58	0,86	20	0,53*	39	0,71*
5 Burundi	...	0,8	2	53	0,85	...	...	81	0,98	54	0,81*	73	0,92*
6 Cabo Verde	...	...	53	91	0,95	99	0,98	85	0,98	88	0,96*	97	1,01
7 Camerún	12	11	21	69	0,88	...	...	...	...	...	...	...	...
8 Chad	...	...	1 ^Y	34	0,45	51	0,62	...	...	17	...	44	0,66
9 Comoras	...	2	3 ^Y	57	0,73	49	0,85	...	...	...	...	...	...
10 Congo	3	2	10	82	0,94	...	...	54	0,92	...	...	...	...
11 Côte d'Ivoire	1	2	3	45	0,71	52	0,75	...	...	49	0,63*	61	0,74*
12 Eritrea	...	5	14	15	1,00	33	0,86	41	0,88	...	...	86	0,92
13 Etiopía	1	1	3	22	0,75	34	0,69	71	0,92	34	0,71*	50	0,62*
14 Gabón	...	...	...	94	1,00	...	...	...	...	93	0,98*	97	0,98
15 Gambia	...	18	22	46	0,72	72	0,89	67	1,09	...	...	...	...
16 Ghana	...	39	68	54	0,89	57	0,96	73	1,01	...	...	78	0,95
17 Guinea	...	...	10	27	0,52	45	0,69	74	0,87	...	...	47	0,57*
18 Guinea Bissau	...	3	...	38	0,56	45	0,71	...	...	...	...	...	...
19 Guinea Ecuatorial	...	34	66	96	0,97	89	...	67	0,97	...	...	95	1,00*
20 Kenya	35	44	48	...	...	63	1,01	86	1,00	...	...	80	1,01*
21 Lesotho	...	21	18 ²	72	1,24	57	1,12	72 ²	1,04 ²	...	...	...	...
22 Liberia	...	41	125	...	...	42	0,77	31	0,93	51	0,84	72	1,12
23 Madagascar	...	3	8	64	1,00	63	1,01	98	1,01	...	...	70	0,94*
24 Malawi	...	...	...	49	0,93	98	0,98	87	1,07	59	0,70*	83	0,98
25 Malí	...	2	3	25	0,60	46	0,70	63	0,80	...	...	39	0,65*
26 Mauricio	...	96	99	91	1,00	91	1,01	95	1,01	91	1,01*	96	1,02
27 Mozambique	...	...	...	42	0,79	52	0,79	76 ²	0,93 ²	...	...	53	0,81
28 Namibia	13	31	32 ²	86	1,08	81	1,07	87	1,06	88	1,06*	93	1,04
29 Níger	1	1	2	24	0,61	26	0,68	45	0,75	...	...	37	0,44*
30 Nigeria ²	...	...	15 ²	55	0,77	58	0,82	64 ²	0,88 ²	71	0,77*	87	0,96
31 República Centroafricana	6	...	3	52	0,66	...	...	56	0,74	48	0,56*	59	0,67*
32 R. D. del Congo	...	...	3	54	0,78	33	0,95	...	...	...	...	70	0,81*
33 República Unida de Tanzania	...	...	35	51	1,02	50	1,04	98 ²	0,99 ²	82	0,90*	78	0,97
34 Rwanda	...	...	...	67	0,94	...	...	94	1,03	75	...	78	0,98*
35 Santo Tomé y Príncipe	...	25	36	96	0,94	86	0,99	97	0,99	94	0,96*	95	1,01
36 Senegal	2	3	9	45	0,75	54	0,88	72	1,00	38	0,57*	51	0,77*
37 Seychelles ³	...	109	109	...	...	...	...	...	...	99	1,01*	99	1,01*
38 Sierra Leona	...	...	5	43	0,73	...	...	...	...	...	...	54	0,68
39 Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40 Sudáfrica	21	21	51	90	1,03	94	1,01	86	1,00	...	...	95	1,02
41 Swazilandia	...	...	17 ^Y	75	1,05	74	1,02	87	1,02	84	1,01*	94	1,05
42 Togo	3	2	4	64	0,71	79	0,79	77	0,88	...	...	74	0,76*
43 Uganda	...	4	4	51	0,83	...	...	95	1,03	70	0,82*	86	0,95
44 Zambia	...	...	...	78	0,96	68	0,96	94	1,01	66	0,97*	75	0,82
45 Zimbabwe	...	41	...	84	1,00	83	1,01	88 ²	1,01 ²	95	0,98*	91	0,94
América del Norte y Europa Occidental													
46 Alemania	...	94	107	84	1,03	100	...	98	1,00	...	...	...	...
47 Andorra ³	...	...	101	...	...	...	...	81	0,99	...	...	...	...
48 Austria	69	82	92	88	1,02	97	1,01	97 ²	1,01 ²	...	...	...	...
49 Bélgica	105	111	122	96	1,02	99	1,00	98	1,01	...	...	...	...
50 Canadá	61	64	70 ²	98	1,00	99	1,00	...	...	...	...	...	...
51 Chipre ³	48	60	80	87	1,00	95	1,00	99	1,00	100	1,00*	100	1,00
52 Dinamarca	99	90	96	98	1,00	97	1,00	96	1,01	...	...	...	...
53 España	58	100	122	100	1,00	100	1,00	100	1,00	100	1,00*	100	1,00*
54 Estados Unidos	63	58	62	97	1,00	94	1,00	92	1,01	...	...	...	...
55 Finlandia	34	48	64	98	1,00	99	1,00	96	1,00	...	...	...	...
56 Francia ⁴	83	112	113	100	1,00	99	1,00	99	1,00	...	...	...	...
57 Grecia	57	68	69	95	0,99	92	1,01	100	1,00	99	1,00*	99	1,00
58 Irlanda	101	...	...	90	1,02	94	1,01	96	1,01	...	...	...	...

OBJETIVO 4				OBJETIVO 5											
Mejora de los niveles de alfabetización de los adultos				Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria						Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria					
TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)						TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)					
1985-1994 ¹		2000-2007 ¹		Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en					
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	1991		1999		2007		1991		1999		2007	
				Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)
África Subsahariana															
...	...	67	0,65*	80	0,92*	...	...	...	...	11	...	12,8	0,76	...	...
27	0,42*	41	0,53	54	0,51	74	0,67	96 ²	0,83 ²	10	0,42	19,1	0,47	32 ^y	0,57 ^y
69	1,09*	83	1,00	107	1,07	104	1,00	107 ^y	0,99 ^y	48	1,18	74,0	1,07	76 ^y	1,05 ^y
14	0,42*	29	0,59*	33	0,64	43	0,70	71	0,87	7	0,54	9,7	0,62	18	0,74
37	0,57*	59	0,78*	71	0,84	60	0,80	114	0,93	5	0,58	...	...	15	0,72
63	0,71*	84	0,88	111	0,94	119	0,96	101	0,94	21*	...	...	...	79	1,18
...	...	68	0,78*	94	0,86	84	0,82	110	0,86	26	0,71	25,0	0,83	25*	0,79*
12	...	32	0,48	51	0,45	63	0,58	74	0,70	7	0,20	9,8	0,26	19	0,45
...	...	...	...	75	0,73	76	0,85	85 ^y	0,88 ^y	18*	0,65*	25,0	0,81	35 ^y	0,76 ^y
...	...	...	...	121	0,90	56	0,95	106	0,93	46	0,72	...	...	...	...
34	0,53*	49	0,63*	64	0,71	69	0,74	72	0,79	21	0,48	21,6	0,54	...	...
...	...	64	0,70	20	0,95	52	0,82	55	0,83	...	...	21,3	0,69	29	0,70
27	0,51*	36	0,46	30	0,66	48	0,61	91	0,88	13	0,75	12,2	0,68	30	0,67
72	0,82*	86	0,91	155	0,98	148	1,00	...	...	...	...	49,4	0,86	...	...
...	...	...	...	59	0,70	87	0,86	83	1,07	17	0,50	29,9	0,67	49	0,96
...	...	65	0,81	74	0,85	75	0,92	104	0,99	34	0,65	37,3	0,80	53	0,89
...	...	29	0,43*	37	0,48	57	0,64	91	0,85	10	0,34	14,1	0,37	38	0,57
...	...	...	...	50	0,55	70	0,67	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	87	0,86*	173	0,96	142	0,79	124	0,95	...	...	33,0	0,37	...	...
...	...	74	0,90*	98	0,97	93	0,97	113	0,99	46	0,85	38,2	0,96	53	0,88
...	...	82	1,23*	109	1,22	102	1,08	114 ²	1,00 ²	24	1,42	30,6	1,35	37 ²	1,27 ²
41	0,57	56	0,84	...	...	85	0,74	83	0,89	...	...	29,3	0,65	...	...
...	...	71	0,85*	93	0,98	93	0,97	141	0,97	17	0,97	...	...	26	0,95
49	0,51*	72	0,82	66	0,84	137	0,96	116	1,04	8	0,46	36,1	0,70	28	0,83
...	...	26	0,52*	30	0,59	59	0,70	83	0,80	8	0,50	16,3	0,52	32	0,64
80	0,88*	87	0,94	109	1,00	105	1,00	101	1,00	55	1,04	75,5	0,98	88 ^y	0,99 ^y
...	...	44	0,58	60	0,74	70	0,74	111	0,87	7	0,57	5,2	0,62	18	0,73
76	0,95*	88	0,99	128	1,03	107	1,01	109	0,99	45	1,22	57,6	1,11	59	1,17
...	...	29	0,35*	28	0,61	31	0,68	53	0,75	7	0,37	6,9	0,60	11	0,61
55	0,65*	72	0,80	83	0,79	88	0,79	97 ²	0,85 ²	24	0,72	23,1	0,89	32 ²	0,81 ²
34	0,42*	49	0,52*	63	0,64	...	...	74	0,71	11	0,40	...	...	...	...
...	...	67	0,67*	70	0,75	48	0,90	85	0,81	...	...	18,1	0,52	33	0,53
59	0,67*	72	0,83	70	0,98	67	1,00	112	1,00	5	0,77	6,1	0,82	...	...
58	...	65	0,84*	71	0,93	92	0,98	147	1,02	9	0,73	9,5	0,99	18	0,89
73	0,73*	88	0,88	...	...	108	0,97	130	0,98	...	...	...	...	46	1,07
27	0,48*	42	0,63*	55	0,73	64	0,86	84	1,00	15	0,53	15,4	0,64	26	0,76
88	1,02*	92	1,01*	...	...	116	0,99	125	0,99	...	...	112,6	1,04	112	1,13
...	...	38	0,54	53	0,70	...	...	147	0,90	17	0,57	...	...	32	0,69
...	...	...	...	...	...	12	0,54	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	88	0,98	109	0,99	116	0,97	103	0,97	69	1,18	88,5	1,13	97	1,05
67	0,94*	84	1,00	94	0,99	100	0,95	113	0,93	42	0,96	45,3	1,00	54	0,89
...	...	53	0,56*	94	0,65	112	0,75	97	0,86	20	0,34	28,0	0,40	39	0,53
56	0,66*	74	0,80	70	0,84	125	0,92	116	1,01	11	0,59	9,6	0,66	23	0,83
65	0,79*	71	0,75	95	...	80	0,92	119	0,97	23	...	20,3	0,77	43	0,89
84	0,88*	91	0,94	106	0,97	100	0,97	101 ²	0,99 ²	49	0,79	42,9	0,88	40 ²	0,93 ²
América del Norte y Europa Occidental															
...	...	...	...	101	1,01	106	0,99	104	1,00	98	0,97	98,0	0,98	100	0,98
...	...	...	...	...	...	...	...	88	0,98	...	...	...	...	82	1,08
...	...	...	...	101	1,00	103	0,99	101	0,99	102	0,93	98,8	0,96	102	0,96
...	...	...	...	100	1,01	105	0,99	103	1,00	101	1,01	142,8	1,07	110	0,97
...	...	...	...	104	0,98	99	1,00	99 ²	0,99 ²	101	1,00	...	...	102 ²	0,98 ²
94	0,93*	98	0,98	90	1,00	97	1,00	102	0,99	72	1,02	93,2	1,03	98	1,02
...	...	...	...	98	1,00	101	1,00	99	1,00	109	1,01	124,6	1,06	119	1,03
96	0,97*	98	0,99*	106	0,99	106	0,99	106	0,99	105	1,07	108,3	1,07	120	1,06
...	...	...	...	103	0,98	101	1,03	99	1,00	92	1,01	95,1	...	94	1,01
...	...	...	...	99	0,99	99	1,00	98	1,00	116	1,19	120,8	1,09	111	1,05
...	...	...	...	108	0,99	107	0,99	110	0,99	98	1,05	110,7	1,00	113	1,01
93	0,93*	97	0,98	98	0,99	94	1,00	101	1,00	94	0,98	90,4	1,04	102	0,95
...	...	...	...	102	1,00	104	0,99	104	1,00	100	1,09	107,4	1,06	113	1,07

Cuadro 12 (continuación)

País o territorio	OBJETIVO 1			OBJETIVO 2						OBJETIVO 3			
	Atención y educación de la primera infancia			Universalización de la enseñanza primaria						Necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos			
	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR			TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA						TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años)			
	Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en						1985-1994 ¹		2000-2007 ¹	
	1991	1999	2007	1991		1999		2007		Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)
	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	IPS (V/N)	Total (%)	IPS (V/N)	Total (%)	IPS (V/N)				
59 Islandia	...	88	97	100	0,99	99	0,98	97	1,00	...	...	...	...
60 Israel	85	105	98	...	...	98	1,00	97	1,01	...	...	...	...
61 Italia	94	95	103	100	1,00	99	0,99	99	0,99	...	...	100	1,00
62 Luxemburgo	92	73	87	...	...	97	1,03	97	1,01	...	...	...	...
63 Malta	103	103	97 ^Y	97	0,99	95	1,02	91 ^Y	0,99 ^Y	98	1,02*	98	1,02*
64 Mónaco ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65 Noruega	88	75	92	100	1,00	100	1,00	99	1,00	...	...	...	...
66 Países Bajos	99	97	102	95	1,04	99	0,99	98	0,99	...	...	...	...
67 Portugal	51	69	79	98	1,00	...	...	99	0,99	99	1,00*	100	1,00
68 Reino Unido	52	77	73	98	1,00	100	1,00	97	1,01	...	...	...	...
69 San Marino ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70 Suecia	65	76	95 ^Z	100	1,00	100	...	94	1,00	...	...	...	...
71 Suiza	60	89	99	84	1,02	94	1,00	89	0,99	...	...	...	...
América Latina y el Caribe													
72 Anguila ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
73 Antigua y Barbuda ³	...	...	72	...	...	...	...	74	0,98	...	...	...	...
74 Antillas Neerlandesas	...	111	...	...	...	...	...	...	...	97	1,01*	98	1,00
75 Argentina	50	57	67 ^Z	94	1,00*	99	0,99	98 ^Z	...	98	1,00*	99	1,00
76 Aruba	...	99	96	...	...	98	1,03	100	1,00	...	...	99	1,00
77 Bahamas	...	12	...	90	1,03	89	0,99	91	1,03	...	...	...	...
78 Barbados	...	74	91	79	0,98	94	0,99	97	1,01	...	...	...	...
79 Belice	23	27	35	...	...	94	0,99	97	1,01	76	1,01*	...	...
80 Bermudas ³	...	...	...	...	...	...	...	92 ^Z	...	...	...	...	...
81 Bolivia, Estado Plurinacional de	32	45	49	...	...	95	1,00	94	1,01	94	0,95*	99	0,99*
82 Brasil ⁶	48	58	61	...	...	91	...	93	1,00	...	...	98	1,02*
83 Chile	72	77	56	89	0,98	...	...	94	0,99	98	1,01*	99	1,00
84 Colombia	13	37	41	68	1,15	89	1,01	87	1,00	91	1,03*	98	1,01*
85 Costa Rica	65	84	61	87	1,01	...	...	...	...	...	...	98	1,01
86 Cuba	102	109	111	94	1,00	97	1,01	98	1,00	...	...	100	1,00
87 Dominica ^{3,5}	...	80	...	...	...	94	0,98	77 ^Z	1,06 ^Z	...	...	...	...
88 Ecuador	42	64	100	98	1,01	97	1,01	97	1,01	96	0,99*	95	1,00*
89 El Salvador	21	43	49	...	...	...	...	92	1,01	85	1,00*	94	1,01*
90 Granada ³	...	93	80	100	1,00	...	...	76	0,97	...	...	...	...
91 Guatemala	25	46	29	64	0,91*	82	0,91	95	0,96	76	0,87*	85	0,94
92 Guyana	74	124	87	89	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...
93 Haití	33	...	...	21	1,05	...	...	...	...	...	...	...	...
94 Honduras	13	...	38	88	1,01	...	...	93	1,01	...	...	94	1,03*
95 Islas Caimán ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99	0,99*
96 Islas Turcos y Caicos	...	...	118 ^Y	...	...	...	...	78 ^Y	1,07 ^Y	...	...	...	...
97 Islas Vírgenes Británicas ³	...	62	93 ^Z	...	...	96	1,02	93	1,01	...	...	...	...
98 Jamaica	78	78	87	96	1,00	88	1,00	86	1,02	...	...	94	1,08
99 México	63	74	114	98	0,97	97	1,00	98	...	95	0,99*	98	1,00*
100 Montserrat ³	...	...	91	...	...	...	...	92	1,08	...	...	...	...
101 Nicaragua	13	27	54	70	1,03	76	1,01	96	1,01	...	...	87	1,04*
102 Panamá	57	39	70	92	1,00	96	0,99	98	0,99	95	0,99*	96	1,00
103 Paraguay	31	29	34 ^Y	94	0,99	96	1,00	94 ^Y	1,01 ^Y	96	0,99*	99	1,00*
104 Perú	30	55	72	88	0,99	98	1,00	96	1,02	95	0,97*	97	0,99*
105 República Dominicana	...	32	32	...	...	84	1,01	82	1,01	...	...	96	1,02
106 Saint Kitts y Nevis	...	...	120	99*	0,99*	...	...	87	1,02	...	...	...	...
107 San Vicente/Granadinas	45	...	88 ^Y	91	0,99	...	...	91	0,94	...	...	...	...
108 Santa Lucía	51	70	68	95	0,97	96	0,99	98	0,99	...	...	...	...
109 Suriname	79	...	85	81	1,06	...	...	94	1,02	...	...	95	0,99
110 Trinidad y Tobago	8	58	81*	89	1,00	87	1,01	94	0,99	99	1,00*	100	1,00
111 Uruguay	43	60	80	91	1,01	...	...	97	1,00	99	1,01*	99	1,01*
112 Venezuela, R. B. de	40	45	62	...	...	86	1,01	92	1,00	95	1,02*	98	1,01*
Asia Central													
113 Armenia	37	26	37	...	...	...	...	85	1,04	100	1,00*	100	1,00
114 Azerbaiyán ^{3,7}	19	18	30	89	0,99	89	1,01	95	0,99	...	...	100	1,00*
115 Georgia	59	36	57	97	1,00	...	...	94	0,97	...	...	...	...
116 Kazajstán	73	14	39	88	0,99	...	...	90	1,00	100	1,00*	100	1,00
117 Kirguistán	34	10	16	92	1,00	88*	0,99*	84	0,99	...	...	100	1,00

OBJETIVO 4				OBJETIVO 5												
Mejora de los niveles de alfabetización de los adultos				Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria						Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria						
TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)						TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)						
1985-1994 ¹		2000-2007 ¹		Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	1991		1999		2007		1991		1999		2007		
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	
...	...	...	...	101	0,99	99	0,98	97	1,00	100	0,96	109,6	1,06	111	1,06	59
...	...	...	...	97	1,04	112	0,99	111	1,01	92	1,06	90,2	1,00	92	1,00	60
...	...	99	1,00	104	1,00	103	0,99	105	0,99	83	1,00	91,7	0,99	101	0,99	61
...	...	...	...	91	1,08	101	1,02	102	1,00	75	...	97,5	1,04	97	1,04	62
88	1,01*	92	1,03*	108	0,96	107	1,01	100 ^Y	0,98 ^Y	83	0,94	...	...	99 ^Y	1,00 ^Y	63
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64
...	...	...	...	100	1,00	101	1,00	99	1,00	103	1,03	119,8	1,02	113	0,99	65
...	...	...	...	102	1,03	108	0,98	107	0,98	120	0,92	123,6	0,96	120	0,98	66
88	0,92*	95	0,97	119	0,95	123	0,96	115	0,95	66	1,16	106,1	1,08	101	1,07	67
...	...	...	...	105	1,01	101	1,00	104	1,01	87	1,04	101,0	1,00	97	1,02	68
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69
...	...	...	...	100	1,00	110	1,03	94	1,00	90	1,05	156,6	1,29	104	0,99	70
...	...	...	...	90	1,01	102	1,00	97	0,99	99	0,95	93,7	0,92	93	0,96	71
América Latina y el Caribe																
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	72
...	...	99	1,01*	...	...	...	...	102	0,94	...	...	...	...	105	0,96	73
95	1,00*	96	1,00	...	...	131	0,95	...	...	93	1,19	92,0	1,16	...	...	74
96	1,00	98	1,00	108	...	113	0,99	114 ^Z	0,98 ^Z	72	...	84,3	1,05	84 ^Z	1,12 ^Z	75
...	...	98	1,00	...	...	114	0,99	114	0,97	...	...	99,3	1,07	105	1,06	76
...	...	...	...	96	1,03	95	0,98	103	1,00	...	...	78,6	0,99	94	1,03	77
...	...	...	...	92	1,00	98	0,98	105	1,00	...	...	100,3	1,05	103	1,03	78
70	1,00*	...	...	113	0,96	118	0,97	123	0,99	66	1,09	64,3	1,08	79	1,07	79
...	...	...	...	...	...	...	...	100 ^Z	0,85 ^Z	...	...	...	...	84 ^Z	1,06 ^Z	80
80	0,82*	91	0,90*	...	...	113	0,98	108	1,00	...	...	77,5	0,93	82	0,97	81
...	...	90	1,01*	131	...	154	0,94	130	0,93	58	...	99,1	1,11	100	1,11	82
94	0,99*	97	1,00	101	0,98	101	0,97	106	0,95	73	1,07	79,5	1,04	91	1,03	83
81	1,00*	93	1,00*	103	1,02	114	1,00	116	0,99	50	1,19	70,3	1,11	85	1,11	84
...	...	96	1,00	103	0,99	108	0,98	110	0,99	45	1,06	57,1	1,09	87	1,05	85
...	...	100	1,00	100	0,97	111	0,97	102	0,98	94	1,15	77,3	1,07	93	1,00	86
...	...	...	...	...	...	104	0,95	...	...	...	...	90,0	1,35	...	...	87
88	0,95*	84	0,94*	116	0,99	114	1,00	118	1,00	55*	...	56,5	1,03	70	1,01	88
74	0,92*	82	0,94*	97	0,99	112	0,96	118	1,00	36	1,13	51,5	0,98	64	1,04	89
...	...	...	...	117	0,85	...	...	81	0,96	100	1,16	...	...	99	0,99	90
64	0,80*	73	0,86	81	0,87	101	0,87	113	0,94	23	...	33,4	0,84	56	0,92	91
...	...	...	...	94	0,99	121	0,98	112	0,98	79	1,06	82,5	1,02	107	0,93	92
...	...	...	...	46	0,95	...	...	...	...	21*	0,94*	...	...	...	...	93
...	...	84	1,00*	107	1,04	...	...	119	1,00	33	1,23	...	...	64	1,25	94
...	...	99	1,00*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	95
...	...	...	...	...	...	...	...	90 ^Y	1,04 ^Y	...	...	...	...	86 ^Y	0,94 ^Y	96
...	...	...	...	...	...	112	0,97	108	0,96	...	...	98,8	0,91	101	1,11	97
...	...	86	1,13	101	0,99	92	1,00	91	1,01	65	1,06	87,7	1,02	90	1,05	98
88	0,94*	93	0,97*	112	0,97	111	0,98	114	0,97	53	0,99	69,7	1,01	89	1,03	99
...	...	...	...	...	...	...	...	107	1,12	...	...	...	...	102	1,02	100
...	...	78	1,00*	91	1,06	100	1,01	116	0,98	42	1,20	51,7	1,19	69	1,13	101
89	0,99*	93	0,99	105	...	108	0,97	113	0,97	62	...	66,8	1,07	70	1,08	102
90	0,96*	95	0,98*	106	0,97	119	0,96	111 ^Y	0,97 ^Y	31	1,05	57,8	1,04	66 ^Y	1,03 ^Y	103
87	0,88*	90	0,89*	118	0,97	122	0,99	117	1,01	67	0,94	84,0	0,94	98	1,04	104
...	...	89	1,01	...	...	113	0,98	107	0,94	...	...	57,1	1,24	79	1,20	105
...	...	...	...	119	1,02	...	...	94	1,01	85	1,11	...	...	105	0,91	106
...	...	...	...	112	0,98	...	...	102	0,94	58	1,24	...	...	75 ^Y	1,24 ^Y	107
...	...	...	...	139	0,94	109	0,98	109	0,97	53	1,45	70,5	1,29	93	1,13	108
...	...	90	0,95	104	1,03	...	...	119	0,98	58	1,16	...	...	80	1,39	109
97	0,98*	99	0,99	94	1,00	96	1,00	100	0,97	82	1,04	77,5	1,10	86	1,07	110
95	1,01*	98	1,01*	108	0,99	111	0,99	114	0,97	84	...	91,6	1,17	92	0,99	111
90	0,98*	95	1,00*	109	0,99	100	0,98	106	0,97	53	1,24	56,2	1,22	79	1,12	112
Asia Central																
99	0,99*	99	1,00	...	...	100	...	110	1,03	...	...	91,2	...	89	1,05	113
...	...	100	0,99*	111	0,99	98	1,00	116	0,99	88	1,01	78,5	0,99	89	0,96	114
...	...	...	...	97	1,00	98	1,00	99	0,97	95	0,97	79,1	0,98	90	1,00	115
98	0,97*	100	1,00	89	0,99	97	1,01	109	1,00	100	1,03	92,0	1,00	92	0,98	116
...	...	99	1,00	...	...	98	0,99	95	0,99	100	1,02	83,4	1,02	86	1,01	117

Cuadro 12 (continuación)

País o territorio	OBJETIVO 1			OBJETIVO 2						OBJETIVO 3				
	Atención y educación de la primera infancia			Universalización de la enseñanza primaria						Necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos				
	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR			TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA						TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años)				
	Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en						1985-1994 ¹		2000-2007 ¹		
	1991	1999	2007	1991	1999		2007		Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)		
118	Mongolia	39	25	54	90	1,02	89	1,04	89	1,01	...	...	95	1,04
119	Tayikistán	16	8	9	77	0,98	...	...	97	0,96	100	1,00*	100	1,00
120	Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	1,00
121	Uzbekistán	73	24	27	78	0,99	...	...	91	0,97	...	...	99	1,00*
Asia Meridional y Occidental														
122	Afganistán	...	...	...	25	0,55	...	...	...	...	...	...	34	0,36*
123	Bangladesh	...	17	...	76	0,87	...	...	87 ²	1,08 ²	45	0,73*	72	1,03
124	Bhután	...	1	1	55	...	56	0,89	87	1,02	...	...	74	0,85*
125	India ⁸	3	18	40 ²	...	...	...	...	89 ²	0,96 ²	62	0,67*	82	0,89
126	Irán, República Islámica del ⁹	12	13	54	92	0,92	82	0,97	94 ²	...	87	0,88*	97	0,99*
127	Maldivas	...	54	85	87	1,00	98	1,01	96	1,01	98	1,00*	98	1,01
128	Nepal	...	...	57	63	0,50	65*	0,79*	80	0,96	50	0,48*	79	0,86
129	Pakistán	...	...	52 ^Y	33	...	...	...	66 ²	0,78 ²	...	...	69	0,74*
130	Sri Lanka ⁸	...	...	...	84	0,95	...	...	...	...	...	...	97	1,01*
Asia Oriental y el Pacífico														
131	Australia	71	...	104 ^Z	99	1,00	94	1,01	97	1,01	...	...	...	...
132	Brunei Darussalam	48	50	50	92	0,98	...	...	93	1,00	98	1,00*	100	1,00
133	Camboya	4	5	11	72	0,84	83	0,91	89	0,96	...	...	86	0,92
134	China ¹⁰	22	38	42	98	0,96	...	...	...	...	94	0,94*	99	1,00
135	Fiji	14	16	16 ^Z	...	...	99	1,01	91 ^Z	1,00 ^Z	...	...	...	...
136	Filipinas	12	30	46	96	0,99	92	1,00	91	1,02	97	1,01*	94	1,02
137	Indonesia	18	23	44	96	0,96	...	...	95	0,96	96	0,98*	97	0,99*
138	Islas Cook ³	...	86	94	...	...	85	0,96	67	0,96	...	...	...	...
139	Islas Marshall ³	...	59	45	...	...	...	...	66	0,99	...	...	...	...
140	Islas Salomón	36	35	...	84	0,86	...	...	62 ^Y	0,99 ^Y	...	...	...	...
141	Japón	48	83	86	100	1,00	100	...	100	...	...	...	...	...
142	Kiribati ³	...	...	...	...	...	97	1,01	...	...	...	...	...	...
143	Macao (China)	89	87	85	81	0,98	85	1,01	93	0,97	...	...	100	1,00*
144	Malasia	37	54	57 ^Z	93	0,99	98	0,98	97 ^Z	1,00 ^Z	96	0,99*	98	1,00
145	Micronesia, Est. Federados de	...	37	...	98	1,04	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Myanmar ¹¹	...	...	...	99	...	...	...	...	...	...	...	95	0,98*
147	Nauru	...	...	89	...	...	...	...	72	1,01	...	...	...	...
148	Niue ³	...	154	119 ^Y	...	...	99	1,00	...	...	...	...	...	...
149	Nueva Zelandia	76	85	93	98	1,00	99	1,00	99	1,01	...	...	...	...
150	Palau ³	...	63	64 ^Y	...	...	97	0,94	...	...	...	...	...	...
151	Papua Nueva Guinea	0	...	...	66	0,86	...	...	...	...	...	...	64	1,04
152	R. D. P. Lao	7	8	13	62	0,86	76	0,92	86	0,95	...	...	84	0,88*
153	R. P. D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
154	República de Corea	55	78	106	100	1,01	97	0,95	98 ^Z	...	...	...	...	...
155	Samoa	...	53	48	...	...	92	0,99	...	...	99	1,00*	99	1,00
156	Singapur ¹¹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99	1,00*	100	1,00
157	Tailandia	49	97	95	88	0,99	...	...	95	1,01	...	...	98	1,00
158	Timor-Leste	...	...	10 ^Y	...	...	...	...	63	0,96	...	...	...	...
159	Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Tonga	...	30	23 ^Y	97	0,97	88	0,96	96 ^Y	0,97 ^Y	...	...	100	1,00
161	Tuvalu ³	...	...	107 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
162	Vanuatu	...	...	7 ^Z	71	1,01	91	0,99	87	0,99	...	...	...	...
163	Viet Nam ¹¹	28	39	...	90	0,92	95	...	...	...	94	0,99*	94	0,99*
Europa Central y Oriental														
164	Arabia Saudita	7	...	11	59	0,80	...	...	85*	0,99*	88	0,86*	97	0,98
165	Argelia	...	3	30	89	0,88	91	0,96	95	0,98	74	0,72*	92	0,96
166	Bahrein	27	36	52 ^Z	99	1,00	96	1,03	98 ^Y	1,00 ^Y	97	0,99*	100	1,00
167	Djibuti	1	0,4	3	29	0,72	27	0,73	45	0,89	...	...	...	...
168	Egipto	6	11	17	86	0,84	94	0,93	96	0,96	63	0,76*	85	0,93*
169	Emiratos Árabes Unidos	56	64	85	99	0,98	79	0,99	91	0,99	82	1,04*	95	1,04*
170	Iraq	8	5	6 ^Y	94	0,88	85	0,85	89 ^Y	0,86 ^Y	...	...	85	0,91*
171	Jamahiriyá Árabe Libia	...	5	9 ^Z	...	...	...	...	...	...	95	0,92	99	0,98
172	Jordania	21	29	32	...	...	91	1,01	89	1,02	...	...	99	1,00*
173	Kuwait	33	78	77	49	0,93	87	1,01	88	0,97	87	0,93*	98	1,00*
174	Libano	...	61	67	66	0,97	86	0,96	83	0,99	...	...	99	1,01*

OBJETIVO 4				OBJETIVO 5												
Mejora de los niveles de alfabetización de los adultos				Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria						Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria						
TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)						TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)						
1985-1994 ¹		2000-2007 ¹		Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	1991		1999		2007		1991		1999		2007		
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	
...	...	97	1,01	97	1,02	97	1,04	100	1,02	82	1,14	58,3	1,27	92	1,11	118
98	0,98*	100	1,00	91	0,98	98	0,95	100	0,96	102	...	74,1	0,86	84	0,84	119
...	...	100	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	120
...	...	97	0,98*	81	0,98	98	1,00	95	0,97	99	0,97	86,5	0,98	102	0,98	121
Asia Meridional y Occidental																
...	...	28	0,29*	29	0,55	28	0,08	103	0,63	16	0,51	...	...	28	0,38	122
35	0,58*	53	0,82	...	...	...	...	91	1,08	...	...	45,1	1,01	43	1,06	123
...	...	53	0,59*	...	...	75	0,85	111	1,00	...	...	37,4	0,81	56	0,93	124
48	0,55*	66	0,71	94	0,77	93	0,84	112 ²	0,96 ²	42	0,60	44,4	0,71	55 ²	0,83 ²	125
66	0,76*	82	0,89*	109	0,90	96	0,95	121	1,29	57	0,75	77,8	0,93	81 ^Y	0,94 ^Y	126
96	1,00*	97	1,00	...	...	134	1,01	111	0,97	...	...	42,9	1,07	83 ²	1,07 ²	127
33	0,35*	57	0,62	110	0,63	114	0,77	124	1,01	34	0,46	34,0	0,70	48	0,93	128
...	...	54	0,59*	...	...	...	...	92	0,82	25	0,48	...	...	33	0,76	129
...	...	91	0,96*	115	0,96	...	...	108 ²	1,00 ²	71	1,09	...	...	...	...	130
Asia Oriental y el Pacífico																
...	...	...	...	108	0,99	100	1,00	107	1,00	83	1,03	157,5	1,00	149	0,96	131
88	0,89*	95	0,97	114	0,94	114	0,97	106	0,99	77	1,09	85,0	1,09	97	1,04	132
...	...	76	0,79	90	0,81	97	0,87	119	0,93	25	0,43	17,1	0,53	40	0,82	133
78	0,78*	93	0,93	126	0,93	...	...	112	0,99	40	0,75	61,9	...	77	1,01	134
...	...	...	...	133	1,00	109	0,99	94	0,97	56	0,95	80,1	1,11	82	1,12	135
94	0,99*	93	1,01	109	0,99	113	1,00	109	0,98	71	1,04	75,7	1,09	83	1,10	136
82	0,86*	92	0,93*	114	0,98	...	...	117	0,96	45	0,83	...	...	73	1,01	137
...	...	...	...	...	...	96	0,95	73	0,97	...	...	60,3	1,08	73	1,08	138
...	...	...	...	...	...	101	0,98	93	0,97	...	...	72,2	1,06	66	1,02	139
...	...	...	...	88	0,87	88	0,94	101 ^Y	0,96 ^Y	15	0,61	25,1	0,76	30 ^Y	0,84 ^Y	140
...	...	...	...	100	1,00	101	1,00	100	1,00	97	1,02	101,8	1,01	101	1,00	141
...	...	...	...	...	...	104	1,01	113 ^Y	1,01 ^Y	...	...	84,2	1,18	88 ^Y	1,14 ^Y	142
...	...	93	0,94*	99	0,96	100	0,96	108	0,92	65*	1,11*	75,7	1,08	99	1,00	143
83	0,87*	92	0,95	93	0,99	98	0,98	98 ²	0,99 ²	57	1,05	65,5	1,07	69 ^Y	1,10 ^Y	144
...	...	...	...	...	...	...	...	110	1,01	...	...	...	...	91	...	145
...	...	90	0,92*	114	0,97	...	...	...	...	23	0,99	...	...	...	...	146
...	...	...	...	...	...	...	...	79	1,03	...	...	...	...	46	1,19	147
...	...	...	...	...	...	99	1,00	105 ^Y	0,95 ^Y	...	...	98,2	1,10	99 ^Y	1,07 ^Y	148
...	...	...	...	102	0,99	100	1,00	102	1,01	90	1,02	112,7	1,05	121	1,03	149
...	...	...	...	...	...	114	0,93	99	1,02	...	...	101,2	1,07	97	0,97	150
...	...	58	0,86	65	0,85	...	...	55 ²	0,84 ²	12	0,62	...	...	...	...	151
...	...	73	0,77*	103	0,79	111	0,85	118	0,90	23*	0,62*	33,0	0,69	44	0,79	152
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	153
...	...	...	...	105	1,01	98	0,95	107	0,98	90	0,97	97,6	1,01	98	0,93	154
98	0,99*	99	0,99	124	1,02	99	0,98	95	1,00	33	1,96	79,5	1,10	81 ^Y	1,13 ^Y	155
89	0,87*	94	0,94	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	156
...	...	94	0,97	113	0,98	106	0,99	104	1,00	33	0,96	...	...	83	1,10	157
...	...	...	...	...	...	...	...	91	0,94	...	...	...	...	53 ^Y	1,00 ^Y	158
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	159
...	...	99	1,00	112	0,98	108	0,96	113 ²	0,95 ²	98	1,04	102,1	1,11	94 ²	1,04 ²	160
...	...	...	...	...	...	98	1,02	106 ²	0,99 ²	...	...	...	...	...	...	161
...	...	...	...	95	0,96	111	0,98	108	0,97	18	0,80	30,2	0,87	...	...	162
88	0,89*	90	0,93*	107	0,93	108	0,93	...	...	32	...	61,5	0,90	...	...	163
Europa Central y Oriental																
71	0,72*	85	0,89	73	0,85	...	...	98	0,96*	44	0,80	...	...	94	...	164
50	0,57*	75	0,79	96	0,85	105	0,91	110	0,94	60	0,80	...	...	83 ^Y	1,08 ^Y	165
84	0,87*	89	0,96	110	1,00	107	1,01	120 ²	1,00 ²	100	1,04	94,5	1,08	102 ²	1,04 ²	166
...	...	...	...	34	0,72	33	0,71	56	0,88	11	0,66	14,0	0,72	29	0,70	167
44	0,55*	66	0,77*	94	0,83	102	0,91	105	0,95	71	0,79	82,5	0,92	...	...	168
71	0,95*	90	1,02*	114	0,97	90	0,97	107	0,99	68	1,16	76,1	1,06	92	1,03	169
...	...	74	0,76*	108	0,83	92	0,82	99 ^Y	0,83 ^Y	44	0,63	33,6	0,63	45 ^Y	0,66 ^Y	170
76	0,71	87	0,83	...	...	120	0,98	110 ²	0,95 ²	...	...	...	...	94 ²	1,17 ²	171
...	...	91	0,91*	107	0,99	98	1,00	96	1,02	82	1,04	88,8	1,02	89	1,03	172
74	0,88*	94	0,98*	60	0,95	100	1,01	98	0,98	43	0,98	98,4	1,02	91	1,02	173
...	...	90	0,92*	97	0,97	105	0,95	95	0,97	...	...	73,5	1,09	80	1,10	174

Cuadro 12 (continuación)

País o territorio	OBJETIVO 1			OBJETIVO 2						OBJETIVO 3			
	Atención y educación de la primera infancia			Universalización de la enseñanza primaria						Necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos			
	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR			TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA						TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años)			
	Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en						1985-1994 ¹		2000-2007 ¹	
	1991	1999	2007	1991		1999		2007		Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)
	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	IPS (V/N)	Total (%)	IPS (V/N)	Total (%)	IPS (V/N)				
175 Marruecos	58	62	60	56	0,70	70	0,85	89	0,95	58	0,64*	75	0,79
176 Mauritania	...	...	2 ^y	36	0,78	64	0,99	80	1,06	...	...	66	0,89
177 Omán	3	6	31	69	0,95	81	1,00	73	1,02	...	...	98	0,99
178 Qatar	28	25	47	89	0,98	92	1,01	93	1,00	90	1,03*	99	1,00*
179 República Árabe Siria	6	8	10	91	0,91	92	0,93	...	...	...	...	94	0,96
180 Sudán ⁸	18	19	23	...	...	...	...	...	...	...	...	77	0,84*
181 T. A. Palestinos	21	39	30	...	...	97	1,00	73	1,00	...	...	99	1,00*
182 Túnez	8	14	...	93	0,93	93	0,98	95	1,01	...	...	96	0,97
183 Yemen	1	0,7	1 ^y	...	...	56	0,59	75 ^y	0,76 ^y	60	0,43*	80	0,71
Europa Central y Oriental													
184 Albania	59	40	...	...	...	94	0,98	...	...	...	...	99	1,00
185 Belarrús	84	75	103	85	0,96	...	...	90	...	100	1,00*	100	1,00
186 Bosnia y Herzegovina	...	...	10	79	1,00	...	...	...	...	...	...	100	1,00*
187 Bulgaria	91	67	81	...	...	97	0,98	95	0,99	...	...	97	1,00
188 Croacia	28	40	52	...	...	85	0,98	90	0,99	100	1,00*	100	1,00
189 Eslovaquia	86	82	94	...	...	...	...	92 ^y	1,01 ^y	...	...	...	...
190 Eslovenia	66	75	81	96	1,01	96	0,99	96	1,00	100	1,00*	100	1,00
191 Estonia	76	87	95	100	0,99	96	0,98	95	1,00	100	1,00*	100	1,00
192 Federación de Rusia ¹²	74	68	88	98	1,00	...	...	...	...	100	1,00*	100	1,00
193 Hungría	113	78	88	...	...	88	0,99	87	0,98	...	...	...	...
194 la ex R. Y. de Macedonia	...	27	40	...	...	93	0,98	89	1,00	99	0,99*	99	1,00
195 Letonia	47	53	89 ²	94	0,99	97	0,98	90 ^y	1,03 ^y	100	1,00*	100	1,00
196 Lituania	58	50	69	...	...	95	0,99	90	0,99	100	1,00*	100	1,00
197 Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198 Polonia	47	50	60	...	...	96	1,00	96	1,01	...	...	...	...
199 República Checa	95	90	115	87	1,00	97	1,00	93 ^y	1,03 ^y	...	...	...	...
200 República de Moldova ^{3,13}	70	48	70	86	1,01	93	...	88	0,99	100	1,00*	100	1,00
201 Rumania	76	62	72	81	1,00	96	0,99	94	1,00	99	1,00*	97	1,00
202 Serbia ³	...	54	59	...	...	...	...	95	1,00	...	...	...	...
203 Turquía	4	6	16	89	0,92	...	...	92	0,97	93	0,92*	96	0,96*
204 Ucrania	86	50	94	81	1,00	...	...	89	1,00*	...	...	100	1,00

	Media ponderada			Media ponderada						Media ponderada			
I Mundo	...	33	41	81	0,88	82	0,93	87	0,97	84	0,90	89,3	0,95
II Países desarrollados	...	73	80	96	1,00	97	1,00	96	1,01	100	1,00	99,7	1,00
III Países en desarrollo	...	27	36	78	0,85	80	0,92	86	0,97	80	0,88	87,5	0,94
IV Países en transición	...	45	63	89	0,99	88	0,99	91	0,99	100	1,00	99,7	1,00
V África Subsahariana	...	10	15	53	0,86	56	0,89	73	0,93	64	0,83	72,4	0,88
VI América del N./Europa Occ.	...	75	82	96	1,00	97	1,00	95	1,01	100	1,00	99,8	1,00
VII América Latina y el Caribe	...	56	65	87	0,99	92	0,98	93	1,00	94	1,01	97,1	1,01
VIII América Latina	...	55	65	88	0,99	93	0,98	94	1,00	94	1,01	97,4	1,01
IX Caribe	...	65	74	51	1,02	75	0,97	72	0,97	78	1,07	86,9	1,09
X Asia Central	...	19	28	84	0,99	88	0,99	92	0,98	100	1,00	99,5	1,00
XI Asia Oriental y el Pacífico	...	40	47	97	0,97	96	1,00	94	1,00	95	0,96	98,0	1,00
XII Asia Oriental	...	40	47	97	0,97	96	1,00	94	1,00	95	0,96	98,1	1,00
XIII Pacífico	...	61	67	91	0,97	90	0,98	84	0,97	92	0,99	90,6	1,01
XIV Asia Meridional y Occidental	...	21	36	70	0,67	74	0,84	86	0,96	61	0,69	80,0	0,89
XV Estados Árabes	...	15	19	75	0,81	78	0,90	84	0,92	76	0,80	86,6	0,91
XVI Europa Central y Oriental	...	50	64	90	0,98	91	0,97	92	0,99	98	0,98	98,8	0,99

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU, 2009).

1. Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado. Véase la versión web de la introducción a los cuadros estadísticos para explicaciones más amplias sobre las definiciones de la alfabetización en el plano nacional, los métodos de medición, las fuentes de datos y los años a los que corresponden éstos. Para los países señalados con un asterisco (*) se han utilizado los datos sobre la alfabetización observados a nivel nacional. Para los demás países se han utilizado las estimaciones del IEU. Estas estimaciones se han efectuado con arreglo al modelo de proyección global de la alfabetización por grupo de edad específico del IEU. Las que se refieren al periodo más reciente corresponden al año 2007 y se basan en los datos observados más recientes de que se ha podido disponer para cada país.

2. Debido a las incoherencias persistentes en el número de alumnos matriculados por edad, la tasa neta de escolarización en la enseñanza primaria se ha estimado recurriendo a los datos de distribución por edad de la Encuesta de Demografía y Salud (DHS) de 2004.

3. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

4. Los datos abarcan también los departamentos y territorios franceses de ultramar.

5. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

6. La disminución de la escolarización entre 2005 y 2007 obedece principalmente al cambio de la fecha de referencia del acopio de datos, que se ha desplazado del último miércoles de marzo al último miércoles de mayo para tener en cuenta las duplicaciones en las matriculaciones y las transferencias de alumnos y docentes de una escuela a otra, dos hechos frecuentes a principios del año escolar. Habida cuenta de que en mayo el sistema escolar se ha estabilizado ya, los datos acopiados deberían en principio reflejar más fielmente la realidad del año escolar en curso.

7. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Nagorno-Karabakh.

OBJETIVO 4				OBJETIVO 5												
Mejora de los niveles de alfabetización de los adultos				Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria						Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria						
TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)						TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)						
1985-1994 ¹		2000-2007 ¹		Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	1991		1999		2007		1991		1999		2007		
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	
42	0,52*	56	0,63	64	0,69	86	0,81	107	0,90	36	0,72	36,7	0,79	56	0,86	175
...	...	56	0,76	52	0,77	89	0,99	103	1,06	14	0,49	19,0	0,77	25	0,89	176
...	...	84	0,87	85	0,92	91	0,97	80	1,01	45	0,81	75,2	1,00	90	0,96	177
76	0,94*	93	0,96*	101	0,93	102	0,96	109	0,99	84	1,06	87,5	1,11	103	0,98	178
...	...	83	0,85	101	0,90	102	0,92	126	0,96	48	0,73	40,3	0,91	72	0,97	179
...	...	61	0,73*	49	0,77	49	0,85	66	0,86	21	0,79	26,0	...	33	0,93	180
...	...	94	0,93*	...	...	105	1,01	80	1,00	...	...	80,3	1,04	92	1,06	181
...	...	78	0,80	113	0,90	113	0,95	105	0,97	45	0,79	72,4	1,02	88	...	182
37	0,30*	59	0,53	...	...	71	0,56	87 ^y	0,74 ^y	...	...	40,6	0,37	46 ^y	0,49 ^y	183
Europa Central y Oriental																
...	...	99	0,99	102	1,01	103	0,98	...	...	88	0,93	71,4	0,98	...	...	184
98	0,97*	100	1,00	95	0,96	111	0,99	97	0,99	93	...	85,0	1,05	95	1,02	185
...	...	97	0,95*	...	...	...	...	98	0,93	...	...	...	...	85	1,03	186
...	...	98	0,99	94	0,98	106	0,98	101	0,99	86	1,00	90,9	0,98	106	0,96	187
97	0,96*	99	0,99	...	...	92	0,98	99	1,00	...	...	84,5	1,02	92	1,03	188
...	...	...	...	...	...	103	0,99	102	0,99	...	...	85,3	1,02	94	1,01	189
100	1,00*	100	1,00	100	...	100	0,99	104	0,99	89	...	99,7	1,03	94	0,99	190
100	1,00*	100	1,00	112	0,97	102	0,97	99	0,99	100	1,09	92,9	1,04	100	1,02	191
98	0,97*	100	1,00	108	1,00	108	0,98	96	1,00	93	1,06	...	...	84	0,98	192
...	...	...	...	95	0,99	102	0,98	96	0,98	86	1,00	93,7	1,02	96	1,00	193
94	0,94*	97	0,97	...	...	101	0,98	95	1,00	...	...	82,3	0,97	84	0,97	194
99	0,99*	100	1,00	98	1,00	100	0,98	95 ^z	0,96 ^z	92	1,02	88,1	1,04	99 ^z	1,00 ^z	195
98	0,99*	100	1,00	92	0,95	102	0,98	95	0,99	92	...	95,3	1,01	98	1,00	196
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	197
...	...	...	...	98	0,98	98	0,98	97	1,00	87	1,02	99,5	0,99	100	0,99	198
...	...	...	...	97	1,00	103	0,99	101	0,99	91	0,97	82,7	1,04	96	1,01	199
96	0,96*	99	0,99	90	1,02	100	1,00	94	0,98	78	1,10	82,9	0,98	89	1,03	200
97	0,96*	98	0,99	91	1,00	105	0,98	105	0,99	92	0,99	79,2	1,01	87	0,99	201
...	...	...	...	...	...	112	0,99	97	1,00	...	...	93,1	1,01	88	1,03	202
79	0,76*	89	0,84*	99	0,92	...	...	96	0,95	48	0,63	...	...	80	0,82	203
...	...	100	1,00	89	1,00	109	0,99	100	1,00*	94	...	98,2	1,03*	94	1,00*	204
Media ponderada				Media ponderada												
76	0,85	84	0,90	99	0,89	99	0,92	106	0,96	50	0,83	60	0,92	66	0,95	I
99	0,99	99	1,00	103	0,99	102	1,00	101	1,00	93	1,01	100	1,00	100	1,00	II
68	0,77	80	0,86	99	0,87	98	0,91	107	0,95	41	0,75	52	0,89	61	0,94	III
98	0,98	99	1,00	97	0,99	104	0,99	98	0,99	95	1,03	91	1,01	90	0,98	IV
53	0,71	62	0,76	73	0,84	78	0,85	99	0,90	22	0,76	24	0,82	34	0,79	V
99	1,00	99	1,00	104	0,99	103	1,01	102	1,00	94	1,02	100	0,99	100	1,00	VI
87	0,98	91	0,99	113	0,99	121	0,97	117	0,97	56	1,01	80	1,07	89	1,08	VII
87	0,97	91	0,98	114	0,99	121	0,97	117	0,96	57	1,01	81	1,07	90	1,08	VIII
66	1,02	75	1,05	70	0,98	112	0,98	107	0,99	44	1,03	53	1,03	58	1,03	IX
98	0,98	99	0,99	90	0,99	98	0,99	100	0,98	98	0,99	85	0,99	95	0,98	X
82	0,84	93	0,94	118	0,95	112	0,99	110	0,99	45	0,83	65	0,96	78	1,01	XI
82	0,84	93	0,94	118	0,95	113	0,99	111	0,99	45	0,83	64	0,96	77	1,01	XII
94	0,99	93	0,99	98	0,97	95	0,97	91	0,97	66	1,00	111	0,99	105	0,96	XIII
48	0,57	64	0,72	89	0,77	89	0,84	108	0,95	39	0,60	45	0,75	52	0,85	XIV
58	0,66	71	0,77	87	0,79	90	0,87	98	0,90	49	0,76	60	0,89	65	0,92	XV
96	0,96	98	0,97	100	0,97	102	0,96	97	0,98	82	0,98	87	0,98	88	0,96	XVI

8. Las tasas de alfabetización del año más reciente no comprenden algunas zonas geográficas.

9. El aparente aumento del índice de paridad entre los sexos (IPS) se debe a que en las estadísticas de escolarización de los últimos años se han incluido los programas de alfabetización, en los que el 80% de los educandos son mujeres.

10. Los niños ingresan en la escuela primaria a los seis o siete años, según los casos. Habida cuenta de que el ingreso a los siete años es más común, las tasas de escolarización se han calculado utilizando el grupo con edades comprendidas entre siete y once años para los datos de población.

11. No se han calculado las tasas de escolarización debido a incoherencias en los datos de población.

12. En la Federación de Rusia existían antes dos estructuras educativas, en las que los niños empezaban su escolaridad a los siete años de edad. Los indicadores se calculaban sobre la base de la estructura más común o generalizada, en la que la escolaridad duraba tres años. En la segunda estructura, que acogía a un tercio de los alumnos de primaria, la escolaridad duraba cuatro años. Desde 2004, esta última estructura se ha hecho extensiva al conjunto del país.

13. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Transnistria.

Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU. Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2008.

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2006.

(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2005.

(*) Estimación nacional.

Cuadro 13. Evolución de los indicadores de base o de aproximación que miden el grado de realización del objetivo 6 de la EPT

País o territorio	OBJETIVO 6											
	Calidad de la educación											
	TASA DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO DE PRIMARIA						PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA ¹			PORCENTAJE DE MAESTRAS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA		
	Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		
	1991		1999		2006		1991	1999	2007	1991	1999	2007
Total (%)	IPS (V/N)	Total (%)	IPS (V/N)	Total (%)	IPS (V/N)							
África Subsahariana												
Angola	55	1,02	...	...	72 ^Y	0,98 ^Y	36	53	44 ^Z	25	23	17 ^Z
Benin	84	1,06	87	1,06	83 ^X	1,05 ^X	30	27	24 ^Y	78	81	78 ^Y
Botswana	70	0,96	68	1,05	80	1,04	57	49	49	27	25	33
Burkina Faso	62	0,89	...	...	66	1,04	67	57	52	46	54	53
Burundi	...	...	...	...	92	...	...	29	25	...	62	67
Cabo Verde	51	0,74	55	0,86	38 ^Y	0,83 ^Y	66	68	60	6	9	13
Camerún	...	...	81	...	84	...	51	52	44	30	36	43
Chad	48	0,80	52	0,90	54	0,87	58	41	39	19	13	12
Comoras	...	...	...	...	80 ^X	1,02 ^X	37	35	35 ^Y	...	26	33 ^Y
Congo	60	1,16	...	...	...	...	65	61	58	32	42	44
Côte d'Ivoire	73	0,93	69	0,89	78	0,88	37	43	41	18	20	24
Eritrea	...	...	95	0,95	60	1,03	38	47	48	45	35	48
Etiopía	18	1,47	56	1,06	64	1,03	36	46	...	24	28	...
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	44	...	...	42	...
Gambia	...	...	92	0,99	73	1,07	31	37	41	31	29	33
Ghana	80	0,98	...	...	89	...	29	30	32	36	32	33
Guinea	59	0,76	...	...	83	0,91	40	47	45	22	25	26
Guinea Bissau	...	...	...	...	...	...	...	44	...	...	20	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	57	28	...	28	34
Kenya	77	1,04	...	...	83 ^X	1,05 ^X	...	32	46	...	42	44
Lesotho	66	1,26	74	1,20	74 ^Y	1,18 ^Y	54	44	40 ^Z	80	80	78 ^Z
Liberia	...	...	...	...	...	...	...	39	24	...	19	12
Madagascar	21	0,96	51	1,02	42	1,04	40	47	49	...	58	61
Malawi	64	0,80	49	0,77	43	0,96	61	...	67	31	...	38
Malí	70	0,95	78	0,97	81 ^Y	0,96 ^Y	47	62 [*]	52	25	23 [*]	27
Mauricio	97	1,01	99	0,99	99	1,00	21	26	22	45	54	65
Mozambique	34	0,87	43	0,79	64	0,89	55	61	65	23	25	34
Namibia	62	1,08	92	1,02	98	1,02	...	32	30	...	67	65
Níger	62	1,06	...	...	72	0,93	42	41	40	33	31	43
Nigeria	89	...	...	...	...	...	39	41	40 ^Z	43	48	50 ^Z
República Centroafricana	55	0,86	...	...	...	...	40	26	38	24	21	26
República Democrática del Congo	81	1,02	...	...	87	1,05	36	40	53	40	45	49
República Unida de Tanzania	60	0,97	45	...	...	...	57	54	69	46	55	53
Rwanda	...	...	...	...	79	0,92	...	36	31 ^Z	...	...	55 ^Z
Santo Tomé y Príncipe	85	...	...	...	65 ^Y	1,00 ^Y	53	49	34	27	23	28
Senegal	93	1,03	99	1,02	...	...	...	15	12	...	85	85
Seychelles	...	...	...	...	...	...	35	...	44	...	...	26
Sierra Leona	...	...	...	...	...	...	...	28	...	...	35	...
Somalia	...	...	65	0,99	...	...	27	35	31	58	78	77
Sudáfrica	...	...	...	...	...	...	32	...	41	...	...	40
Swazilandia	77	1,09	80	1,22	82	1,15	32	33	32	78	75	70
Togo	36	...	...	...	49 ^X	0,99 ^X	33	57	57	...	33	39
Uganda	23	0,90	...	...	59	0,94	77	...	90	25	...	13
Zambia	...	...	81	0,94	89	0,89	...	47	49	...	49	48
Zimbabwe	76	1,12	...	...	...	...	39	41	38 ^Z	40	47	...
América del Norte y Europa Occidental												
Alemania	...	...	...	...	...	...	...	17	14	...	82	84
Andorra	...	...	...	...	98	0,96	...	...	10	...	...	77
Austria	...	...	...	...	...	...	11	13	12	82	89	89
Bélgica	91	1,02	...	...	96	1,02	...	...	11	...	...	80
Canadá	97	1,04	...	...	...	...	15	17	...	69	68	...
Chipre	100	1,00	96	1,03	100	1,00	21	18	16	60	67	82
Dinamarca	94	1,00	100	1,00	93 ^X	1,00 ^X	...	10	...	...	63	...
España	...	...	...	...	100 ^Y	1,00 ^Y	22	15	13	73	68	72
Estados Unidos	...	...	94	...	...	...	...	15	14	...	86	89
Finlandia	100	1,00	100	1,00	100	1,00	...	17	15	...	71	77
Francia	96	1,37	98	0,99	...	...	...	19	19	...	78	82
Grecia	100	1,00	...	...	98	1,00	19	14	10	52	57	65

OBJETIVO 6									País o territorio
Calidad de la educación									
MAESTROS DE PRIMARIA FORMADOS ² (en % del total)		GASTO PÚBLICO ORDINARIO EN PRIMARIA (en % del PNB)			GASTO PÚBLICO ORDINARIO POR ALUMNO DE PRIMARIA (costo unitario) en dólares constantes 2006 PPA				
Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en				
1999	2007	1991	1999	2007	1991	1999	2007		
África Subsahariana									
58	72 ^Z	...	...	1,9 ^Z	...	...	156 ^Z	Angola
90	87 ^Y	...	...	1,3	...	...	1 228 ^Y	Benin
...	88	...	...	2,8 ^Z	...	...	314 ^Z	Botswana
...	87	1,5	1,3	2,7 ^Y	69	42	65 ^Y	Burkina Faso	
...	83	...	...	2,4	...	...	459	Burundi
...	35 ^Z	0,7	...	0,6 ^Y	85	...	56 ^Y	Cabo Verde	
...	62 ^{*,Z}	...	1,0	1,0	...	123	121	Camerún	
31	15	...	1,5	1,5	...	69	76	Chad	
...	...	...	...	...	...	...	...	Comoras
...	87	...	2,0	0,6 ^Y	...	469	94 ^Y	Congo	
...	100	...	1,8	0,1 ^Y	...	285	...	Côte d'Ivoire	
73	87	...	...	0,8 ^Z	...	...	50 ^Z	Eritrea
...	...	1,1	...	1,9	99	...	73	Etiopía	
...	...	...	...	...	...	...	...	Gabón
72	...	1,3	...	...	157	...	...	Gambia
72	49	...	...	1,6 ^Y	...	...	147 ^Y	Ghana
...	68 ^Z	...	...	...	...	...	...	Guinea
...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea Bissau
...	31	...	...	...	...	...	...	Guinea Ecuatorial
...	99	...	...	3,6 ^Z	...	...	258 ^Z	Kenya
78	66 ^Z	...	3,2	3,8 ^Z	...	250	301 ^Z	Lesotho	
...	40	...	...	...	...	...	...	Liberia
...	55	...	...	1,6	...	...	73	Madagascar
...	...	1,1	...	...	43	...	...	Malawi
...	...	...	1,3	2,2 ^Z	...	117	159 ^Z	Malí
100	100	1,3	1,2	1,0 ^Z	563	864	991 ^Z	Mauricio	
...	63	...	...	2,4 ^Z	...	...	79 ^Z	Mozambique
29	95	...	4,4	3,1 ^Y	...	865	668 ^Y	Namibia	
98	98	...	...	1,7 ^Z	...	...	130 ^Z	Níger
...	51 ^Z	...	...	...	...	...	...	Nigeria
...	96	...	...	...	...	...	...	República Centroafricana
...	99	...	...	...	...	...	...	República Democrática del Congo
49	98	...	...	2,1	...	...	80	República Unida de Tanzania
...	...	...	...	...	...	...	...	Rwanda
...	...	1,7	...	2,0 ^Y	272	...	257 ^Y	Santo Tomé y Príncipe	
82	...	...	...	1,6 ^X	...	...	2 089 ^X	Senegal
...	49	...	...	...	...	...	...	Seychelles
...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leona
63	...	...	2,7	2,2	1 442	1 097*	1 225	Somalia
...	...	...	...	0,6 ^Z	...	...	109 ^Z	Sudáfrica
91	94	1,4	1,9	2,4 ^X	312	448	459 ^X	Swazilandia	
...	93	...	...	2,1	...	...	66 ^X	Togo
...	...	1,2	...	0,7 ^Z	95	...	50 ^Z	Uganda	
94	...	...	...	1,3 ^Y	...	...	63 ^Y	Zambia
...	...	4,3	...	...	...	...	...	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental									
...	...	...	...	0,6 ^Z	...	...	5 137 ^Z	Alemania
...	100	...	...	0,6	...	...	...	Andorra
...	...	0,9	1,1	1,0 ^Y	4 981	7 362	7 881 ^Y	Austria	
...	...	1,1	...	1,4 ^Z	4 116	...	6 612 ^Z	Bélgica	
...	...	...	...	...	...	...	...	Canadá
...	...	1,2	1,6	1,7 ^Z	2 086	3 627	5 614 ^Z	Chipre	
...	...	...	1,6	1,8 ^Y	...	7 318	7 913 ^Y	Dinamarca
...	...	0,8	1,1	1,0 ^Z	2 394	4 370	5 299 ^Z	España	
...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Unidos
...	...	1,7	1,2	1,1 ^Z	4 786	4 330	5 345 ^Z	Finlandia	
...	...	0,9	1,1	1,0 ^Z	3 038	4 621	5 167 ^Z	Francia	
...	...	0,5	0,5	0,7 ^Y	1 282	2 308	3 641 ^Y	Grecia	

Cuadro 13 (continuación)

País o territorio	OBJETIVO 6											
	Calidad de la educación											
	TASA DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO DE PRIMARIA						PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA ¹			PORCENTAJE DE MAESTRAS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA		
	Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		
	1991		1999		2006		1991	1999	2007	1991	1999	2007
Total (%)	IPS (V/N)	Total (%)	IPS (V/N)	Total (%)	IPS (V/N)							
Irlanda	100	1,01	95	1,03	...	...	27	22	16	77	85	84
Islandia	...	...	100	1,00	94	...	...	11	10 ^Z	...	76	80 ^Z
Israel	...	...	...	...	...	...	...	13	13	...	...	86
Italia	...	...	97	...	100	1,01	12	11	10	91	95	95
Luxemburgo	...	...	96	1,08	99	1,02	13	...	11	51	...	72
Malta	99	1,01	99	0,99	...	...	21	20	12 ^Y	79	87	86 ^Y
Mónaco	83	0,81	...	...	...	...	...	16	...	...	87	...
Noruega	100	1,01	100	1,00	100	0,99	...	...	...	...	...	...
Países Bajos	...	...	100	1,00	...	...	17	...	...	53	...	...
Portugal	...	...	...	...	...	...	14	...	12	81	...	82
Reino Unido	...	...	...	...	...	...	20	19	18 ^Z	78	76	81 ^Z
San Marino	88	...	...	...	...	...	6	...	6	89	...	91
Suecia	100	1,00	99	1,00	100	1,00	10	12	10	77	80	81
Suiza	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe												
Anguila	...	...	...	...	97 ^X	1,06 ^X	...	22	16	...	87	95
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	22	...	...	92
Antillas Neerlandesas	...	...	84	1,10	...	...	...	20	...	...	86	...
Argentina	...	...	90	1,04	96 ^Y	1,01 ^Y	...	21	16 ^Z	...	88	88 ^Z
Aruba	...	...	97	0,99	97	1,02	...	19	17	...	78	83
Bahamas	84	...	...	...	85 ^Y	1,07 ^Y	...	14	14	...	63	85
Barbados	...	...	93	0,97	...	...	18	18	15	72	76	78
Belize	67	0,96	78	1,04	87	1,01	...	24	23	...	64	72
Bermudas	...	...	...	...	90 ^Y	...	...	...	8 ^Z	...	...	89 ^Z
Bolivia, Estado Plurinacional de	...	...	82	0,97	83	1,00	...	25	...	...	61	...
Brasil	...	...	...	...	...	...	...	26	24	...	93	91
Chile	92	0,97	100	1,00	98	1,00	25	32	25	73	77	78
Colombia	76	...	67	1,08	88	1,09	30	24	28	...	77	76
Costa Rica	84	1,02	91	1,03	88	1,04	32	27	19	80	80	80
Cuba	92	...	94	1,00	97	1,01	13	12	10	79	79	76
Dominica	75	...	91	...	89	0,96	29	20	17	81	75	84
Ecuador	58	1,08	65	1,02	74	1,05	...	...	40	...	...	68
El Salvador	...	...	77	1,01	82	1,03	30	27	23	...	68	70
Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	16	...	...	77
Guatemala	...	...	56	1,06	68	0,98	34	38	30	...	...	65
Guyana	...	...	95	...	...	...	30	27	26	76	86	88
Haití	...	...	...	...	...	...	23	...	...	45	...	...
Honduras	...	...	...	...	83 ^Y	1,08 ^Y	38	...	28 ^Z	74	...	...
Islas Caimán	...	...	74	...	...	...	...	15	11	...	89	90
Islas Turcos y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	18	15 ^Y	...	92	89 ^Y
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	19	18	14	...	86	90
Jamaica	...	...	...	...	...	...	34	...	28 ^Y	...	...	89 ^Y
México	80	2,06	89	1,02	95	1,02	31	27	28	...	62	67
Montserrat	...	...	...	...	90	1,12	...	21	16	...	84	100
Nicaragua	44	3,33	48	1,19	47	1,18	36	34	31	86	83	76
Panamá	...	...	92	1,01	90	1,01	...	26	25	...	75	76
Paraguay	74	1,02	78	1,05	88 ^X	1,05 ^X	25	...	...	...	...	...
Perú	...	...	87	0,98	93	1,00	29	...	22	...	...	65
República Dominicana	...	...	75	1,11	68 ^Y	1,09 ^Y	...	...	24 [*]	76 [*]
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	...	...	20	...	17	67	...	77
San Vicente/Granadinas	96	...	90	...	...	...	29	22	23	83	84	87
Santa Lucía	...	...	...	...	...	...	22	...	17	74	...	87
Suriname	...	...	...	...	80	1,04	22	...	13	84	...	92
Trinidad y Tobago	...	...	...	...	91 ^{*X}	1,03 ^{*X}	26	21	16	70	76	77
Uruguay	97	1,03	...	...	94	1,04	22	20	16	...	92	...
Venezuela, R. B. de	86	1,09	91	1,08	98	1,04	...	...	19 ^Y	...	...	81 ^Y
Asia Central												
Armenia	...	...	...	...	...	...	...	...	19	...	...	100
Azerbaiyán	...	...	...	...	...	...	...	19	12	...	83	87
Georgia	...	...	...	...	100	...	17	17	...	92	92	...

OBJETIVO 6									País o territorio
Calidad de la educación									
MAESTROS DE PRIMARIA FORMADOS ² (en % del total)		GASTO PÚBLICO ORDINARIO EN PRIMARIA (en % del PNB)			GASTO PÚBLICO ORDINARIO POR ALUMNO DE PRIMARIA (costo unitario) en dólares constantes 2006 PPA				
Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en				
1999	2007	1991	1999	2007	1991	1999	2007		
...	...	1,5	1,4	1,7 ²	2 129	3 183	5 591 ²	Irlanda	
...	...	...	...	2,6 ²	...	...	8 360 ²	Islandia
...	...	...	2,4	2,2 ²	...	4 150	4 659 ²	Israel
...	...	0,8	1,2	1,1 ²	3 663	6 244	6 919 ²	Italia	
...	...	...	...	1,5 ^Y	...	...	11 519 ^Y	Luxemburgo
...	...	0,9	...	1,0 ^X	1 383	...	2 655 ^X	Malta	
...	...	...	...	...	...	...	...	Mónaco
...	...	2,4	1,6	1,5 ²	11 509	7 800	8 382 ²	Noruega	
...	...	0,9	1,1	1,4 ²	3 391	4 671	6 487 ²	Países Bajos	
...	...	1,7	1,5	1,6 ²	2 698	3 760	4 611 ²	Portugal	
...	...	1,2	...	1,3 ^Y	3 309	...	5 326 ^Y	Reino Unido	
...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
...	...	3,1	...	1,6 ²	10 928	...	8 001 ²	Suecia	
...	...	2,1	1,4	1,4 ²	12 204	7 153	8 027 ²	Suiza	
América Latina y el Caribe									
76	54	...	...	1,1 ^Y	...	...	...	Anguila
...	67	...	...	0,9	...	...	1 110	Antigua y Barbuda
100	...	...	...	...	...	...	...	Antillas Neerlandesas
...	...	...	1,6	1,6 ²	...	1 322	1 544 ²	Argentina
100	100	...	...	1,3 ^Y	...	...	...	Aruba
58	85	...	...	...	...	...	...	Bahamas
...	70	...	1,0	2,0 ^Y	...	...	...	Barbados
...	45	...	...	2,4 ^X	...	...	767 ^X	Belice
...	100 ^Z	1,1	...	0,8 ^Y	...	...	...	Bermudas
...	...	...	2,0	...	...	404	...	Bolivia, Estado Plurinacional de
...	...	...	1,3	1,6 ²	...	804	1 257 ^Y	Brasil
...	...	...	1,5	1,2	...	1 323	1 496	Chile
...	...	...	...	1,9	...	...	1 044	Colombia
93	89	1,2	2,6	2,3 ^X	503	1 340	1 480 ^X	Costa Rica	
100	100	...	...	4,0	...	...	...	Cuba
64	61	...	...	1,8	...	...	1 082	Dominica
...	93	...	...	1,3	...	...	51	Ecuador
...	72	...	...	...	...	...	...	El Salvador
...	69	...	...	...	...	...	...	Granada
...	...	...	...	1,8	...	...	431	Guatemala
52	57	...	...	2,0	...	...	372	Guyana
...	...	0,7	...	...	141	...	...	Haití
...	...	...	...	...	...	...	...	Honduras
98	96	...	...	...	...	...	...	Islas Caimán
81	82 ^Y	...	...	...	...	...	...	Islas Turcos y Caicos
72	72	...	...	0,8	...	...	...	Islas Vírgenes Británicas
...	...	1,5	...	2,4	618	...	1 155	Jamaica	
...	...	0,8	1,8	2,1 ²	468	1 210	1 798 ²	México	
100	77	...	...	...	...	...	...	Montserrat
79	72	...	...	1,6 ²	...	...	217 ²	Nicaragua
79	91	1,7	1,9	1,2	762	1 073	899	Panamá	
...	...	...	...	1,8 ^X	...	...	425 ^X	Paraguay
...	...	...	1,2	1,0	...	393	495	Perú
...	88 [*]	1,2	...	...	549	República Dominicana	
...	78	3,0	...	2,5	641	...	1 293	Saint Kitts y Nevis	
...	82	2,5	3,6	2,0 ²	701	1 783	1 217 ²	San Vicente/Granadinas	
...	62	1,1	...	...	...	...	...	Santa Lucía
...	...	...	...	...	...	...	...	Suriname
71	89	...	1,5	...	...	1 312	...	Trinidad y Tobago
...	...	0,9	0,8	...	581	686	...	Uruguay	
...	84 ^Y	...	...	1,2	...	...	1 071	Venezuela, R. B. de
Asia Central									
...	77 ^Y	...	...	...	...	...	...	Armenia
100	100	...	...	0,4 ^Z	...	...	315 ^Z	Azerbaiyán
...	...	...	...	...	...	...	...	Georgia

Cuadro 13 (continuación)

País o territorio	OBJETIVO 6											
	Calidad de la educación											
	TASA DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO DE PRIMARIA						PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA ¹			PORCENTAJE DE MAESTRAS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA		
	Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		
	1991		1999		2006		1991	1999	2007	1991	1999	2007
Total (%)	IPS (V/N)	Total (%)	IPS (V/N)	Total (%)	IPS (V/N)							
Kazajstán	...	...	...	•	•	21	...	17	96	...	98	
Kirguistán	...	...	...	•	•	...	24	24	81	95	97	
Mongolia	...	...	...	...	84	0,97	28	32	32	90	93	95
Tayikistán	...	...	...	•	•	...	...	...	...	...	...
Turkmenistán	...	...	...	•	•	24	21	18	79	84	85	
Uzbekistán	...	...	...	•	•	21	22	22	49	56	64	
Asia Meridional y Occidental												
Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	43	...	...	28	
Bangladesh	...	...	...	...	55 ^Y	1,10 ^Y	...	45	...	...	40	
Bhután	...	...	90	1,04	93 ^Y	1,04 ^Y	...	42	30	...	32	...
India	...	...	62	0,95	66 ^Y	0,99 ^Y	47	35*	...	28	33*	...
Irán, República Islámica del	...	...	...	...	70 ^X	1,07 ^X	...	40	27	...	46	
Maldivas	90	0,98	...	...	...	...	31	27	19	53	53	58
Nepal	...	...	...	...	...	...	...	24	15	...	60	71
Pakistán	51	0,99	58	1,10	62	1,07	39	39	38	14	23	35
Sri Lanka	92	1,01	...	...	93 ^Y	1,00 ^Y	31	...	23 ^Z	...	...	84 ^Z
Asia Oriental y el Pacífico												
Australia	99	1,01	...	...	...	...	17	18	...	72	...	...
Brunei Darussalam	...	...	...	...	99	1,01	15	14*	13	57	66*	74
Camboya	...	...	56	0,93	62	1,04	33	48	51	31	37	43
China	86	1,36	...	...	...	...	22	...	18	43	...	56
Fiji	...	...	...	...	77	1,12	33	35	34	...	87	87
Filipinas	69	0,97	...	...	...	...	31	...	36 ^Z	34	...	43 ^Z
Indonesia	88	1,28	...	...	...	...	21	19	...	...	41	...
Islas Cook	84	2,27	...	...	...	...	23	...	19	51	...	58
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	18	16	...	86	77
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	15	...	...	...	...
Japón	100	1,00	...	...	...	...	21	21	18	58	...	...
Kiribati	92	...	...	...	...	...	29	25	25 ^Y	58	62	75 ^Y
Macao (China)	...	...	...	...	...	...	...	31	20	...	87	88
Malasia	97	1,00	...	...	92 ^Y	1,00 ^Y	20	21	16 ^Z	57	66	68 ^Z
Micronesia, Estados Federados de	87	0,97	87	0,96	83	...	31	...	28 ^Y	57	...	57 ^Y
Myanmar	...	...	...	...	...	...	...	...	17	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	73	...	48	31	29	62	73	83
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	20	...	...	90
Nueva Zelanda	...	...	...	...	...	...	20	16	12 ^Y	...	100	100 ^Y
Palau	...	...	...	...	...	...	17	18	16	80	82	83
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	15	13 ^Y	...	82	...
R. D. P. Lao	...	...	54	0,98	61	0,99	27	31	30	38	43	47
R. P. D. de Corea	...	...	...	•	•	•	...	...	...	...	...	...
República de Corea	99	1,00	100	1,00	98	1,00	36	32	26	50	67	77
Samoa	...	...	94	1,05*	...	...	26	24	24	72	71	78
Singapur	...	...	...	...	...	...	26	...	20	...	...	81
Tailandia	...	...	...	...	...	...	22	21	16	...	63	60
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	31	...	...	32
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	...	92 ^Y	1,00 ^Y	23	21	22 ^Z	67	67	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	19	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	72	0,99	...	...	29	24	...	40	49	...
Viet Nam	...	...	83	1,08	92 ^Y	...	35	30	20	...	78	78
Europa Central y Oriental												
Arabia Saudita	95	0,99	95	1,02	96	1,03	28	28	24	39	46	53
Argelia	83	1,03	...	...	...	...	16	...	11*	48	...	52*
Bahrein	89	1,01	97	1,01	99 ^X	0,98 ^X	19*	...	...	54*	...	...
Djibuti	87	1,81	77	1,19	...	...	43	40	34	37	28	26
Egipto	...	...	99	1,01	97	...	24	23	27	52	52	56
Emiratos Árabes Unidos	80	0,99	92	0,99	100	1,00	18	16	17	64	73	85
Iraq	...	...	66	0,94	81 ^X	0,84 ^X	25	25	21 ^Y	70	72	72 ^Y
Jamahiriyá Árabe Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

OBJETIVO 6									País o territorio
Calidad de la educación									
MAESTROS DE PRIMARIA FORMADOS ² (en % del total)		GASTO PÚBLICO ORDINARIO EN PRIMARIA (en % del PNB)			GASTO PÚBLICO ORDINARIO POR ALUMNO DE PRIMARIA (costo unitario) en dólares constantes 2006 PPA				
Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en				
1999	2007	1991	1999	2007	1991	1999	2007		
...	...	...	...	...	...	...	...	Kazajstán
48	62	...	...	...	...	...	...	Kirguistán
...	99	...	...	1,3	...	...	420	Mongolia
...	...	...	...	...	...	...	...	Tayikistán
...	100	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
...	87	...	...	0,9 ^Y	...	...	121 ^Y	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental									
...	...	...	...	...	...	...	...	Afganistán
...	56	...	0,6	0,9	...	...	99	Bangladesh
100	91	...	...	1,0	...	...	249	Bhután
...	...	...	1,3	1,2 ^Y	...	192	179 ^Y	India
...	85 ^Z	...	...	...	...	...	...	Irán, República Islámica del
...	100 ^Y	...	...	1,4	...	...	1 235	Maldivas
67	66	...	...	3,5 ^Y	...	...	714 ^Y	Nepal
46	66	...	1,1	2,2	...	61	...	Pakistán	
...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico									
...	...	...	1,7	1,7 ^Z	...	4 808	5 417 ^Z	Australia
...	83	...	...	...	2 645	...	...	Brunei Darussalam
...	98	...	...	...	...	...	...	Camboya
...	...	...	0,6	...	...	...	...	China
100	...	...	...	1,2 ^Y	...	...	252 ^Y	Fiji
...	...	...	...	...	...	...	...	Filipinas
...	...	2,2	...	...	256	...	...	Indonesia
...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Cook
...	79	...	0,2	...	...	...	...	Islas Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Salomón
...	...	...	...	...	...	...	...	Japón
...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
81	89	...	...	...	...	...	...	Macao (China)
...	...	1,5	...	1,6 ^X	756	...	1 411 ^X	Malasia	
...	...	...	...	2,4 ^X	...	...	771 ^X	Micronesia, Estados Federados de
...	...	...	...	...	...	...	...	Myanmar
60	99	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	74	...	...	...	...	...	...	Niue
...	...	...	...	...	...	...	...	Nueva Zelandia
...	...	1,7	1,8	1,5	3 300	4 005	3 798	Palau	
...	...	...	...	...	...	...	...	Papua Nueva Guinea
76	90	...	...	0,5 ^Y	...	...	53 ^Y	R. D. P. Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	R. P. D. de Corea
...	...	1,3	1,3	1,4 ^Y	1 369	2 602	3 547 ^Y	República de Corea	
...	98	...	1,4	...	...	270	...	Samoa
...	96	...	...	0,6	...	...	...	Singapur
...	...	1,5	...	...	524	...	...	Tailandia
...	...	...	...	1,0	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
...	...	...	...	...	...	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
...	...	...	2,2	...	...	416	...	Vanuatu
78	98	...	...	...	...	...	...	Viet Nam
Europa Central y Oriental									
94	99	4,5	...	...	1 639	...	...	Arabia Saudita
...	91*	...	...	...	...	...	...	Argelia
...	...	...	...	...	...	...	...	Bahrein
...	80	1,8	...	...	895	...	...	Djibuti
...	...	...	...	...	...	...	...	Egipto
...	100	...	0,7	0,3 ^Z	...	...	...	Emiratos Árabes Unidos
...	...	...	...	...	...	...	...	Iraq
...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya Árabe Libia

Cuadro 13 (continuación)

País o territorio	OBJETIVO 6											
	Calidad de la educación											
	TASA DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO DE PRIMARIA						PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA ¹			PORCENTAJE DE MAESTRAS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA		
	Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		
	1991		1999		2006		1991	1999	2007	1991	1999	2007
Total (%)	IPS (V/N)	Total (%)	IPS (V/N)	Total (%)	IPS (V/N)							
Jordania	...	...	98	0,99	...	...	...	...	...	...	...
Kuwait	...	...	...	...	100	0,99	18	13	10	61	73	88
Líbano	...	...	91	1,07	92	1,05	...	14	14	...	82	86
Marruecos	75	1,02	82	1,00	84	0,98	27	28	27	37	39	47
Mauritania	75	0,99	<i>68</i>	<i>0,94</i>	64	1,04	45	47	43	18	26	35
Omán	97	0,99	94	1,00	98	1,01	28	25	<i>13</i>	47	52	<i>63</i>
Qatar	64	1,02	...	...	...	...	11	13	11 ²	72	75	85 ²
República Árabe Siria	96	0,98	92	.	...	...	25	25	...	64	<i>65</i>	...
Sudán	94	1,09	<i>84</i>	<i>1,10</i>	70	0,96	34	...	37	51	...	64
Territorios Autónomos Palestinos	...	...	...	.	.	.	...	38	30	...	54	67
Túnez	86	0,83	92	1,02	96	1,00	28	24	18	45	50	53
Yemen	...	...	<i>87</i>	...	66 ^x	0,96 ^x	...	22	...	...	20	...
Europa Central y Oriental												
Albania	...	...	...	.	.	.	...	23	...	...	75	...
Belarrús	...	...	...	.	.	.	...	20	16	...	99	99
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	...	...	...	.	.	.	...	18	16	...	91	93
Croacia	...	...	...	.	.	.	...	19	17	...	89	91
Eslovaquia	...	...	...	.	.	.	22	19	17	84	86	87
Eslovenia	...	...	...	.	.	.	...	17	13	...	...	...
Estonia	...	...	...	.	.	.	...	19	15	...	93	85
Federación de Rusia	...	...	99	1,01	97 ^y	1,00 ^y	...	16	13	...	86	94
Hungría	...	...	...	.	.	.	22	18	17 ²	99	98	98 ²
la ex R. Y. de Macedonia	...	...	...	...	...	...	...	14	16	...	96	98
Letonia	...	...	...	.	.	.	...	11	10	...	85	96
Lituania	...	...	...	...	...	...	...	22	18	...	66	72
Montenegro	...	...	...	.	.	.	15	15	12 ²	...	97	97 ²
Polonia	...	...	...	.	.	.	18	17	13	94	98	97
República Checa	98	1,08	99	...	98	...	...	...	11	...	...	84
República de Moldova	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
Rumania	...	...	98	1,01	98	1,01	23	18	19	...	85	94
Serbia	...	...	...	.	.	.	23	21	16	97	96	97
Turquía	98	0,99	...	...	97 ^x	0,99 ^x	30	...	...	43	...	...
Ucrania	...	...	...	.	.	.	22	20	16	98	98	99*

	Mediana						Media ponderada			Media ponderada		
Mundo	26	25	25	56	58	62
Países desarrollados	17	16	14	78	81	83
Países en desarrollo	81	...	83	...	29	27	27	48	52	56
Países en transición	22	20	17	93	93	93
África Subsahariana	63	0,93	...	...	76	1,01	37	41	44	...	43	44
América del N./Europa Occ.	98	0,99	...	...	16	15	14	80	81	85
América Latina y el Caribe	86	...	88	1,09	25	26	23	75	76	78
América Latina	80	...	82	0,97	88	1,05	25	26	24	76	77	78
Caribe	25	24	21	65	50	58
Asia Central	21	21	18	85	84	86
Asia Oriental y el Pacífico	23	22	19	48	55	60
Asia Oriental	23	22	19	48	55	59
Pacífico	19	20	19	67	71	75
Asia Meridional y Occidental	68	1,03	45	36	39	31	35	45
Estados Árabes	87	1,00	...	...	...	...	25	23	21	52	52	59
Europa Central y Oriental	22	19	18	82	82	80

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU, 2009).

1. Basada en el número de alumnos y docentes.

2. Los datos relativos a los docentes formados (definidos de conformidad con las normas nacionales) no se acopian para los países cuyas estadísticas de educación se recogen por medio de los cuestionarios de la OCDE, de Eurostat o de los Indicadores Mundiales de Educación (WEI).

Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2007 para las tasas de supervivencia en el quinto grado, y al año escolar finalizado en 2008 para los indicadores restantes.

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2006.

(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2005.

(x) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2004.

(*) Estimación nacional.

OBJETIVO 6									País o territorio
Calidad de la educación									
MAESTROS DE PRIMARIA FORMADOS ² (en % del total)		GASTO PÚBLICO ORDINARIO EN PRIMARIA (en % del PNB)			GASTO PÚBLICO ORDINARIO POR ALUMNO DE PRIMARIA (costo unitario) en dólares constantes 2006 PPA				
Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en				
1999	2007	1991	1999	2007	1991	1999	2007		
...	...	...	1,9	1,6 ^Z	...	455	538 ^Z	Jordania
100	100	1,5	...	0,6 ^Z	...	...	...	Kuwait
15	13	...	...	0,8 ^Y	...	...	714 ^Y	Líbano
...	100	1,6	2,0	1,8	460	471	554	Marruecos	
...	100	...	...	1,4 ^Y	...	...	169 ^Y	Mauritania
100	100 ^Z	1,5	1,4	1,6 ^Y	...	...	...	Omán
...	69 ^Z	...	...	...	...	...	...	Qatar
81	...	...	1,7	2,0 ^Z	...	370	694 ^Z	República Árabe Siria
...	59 ^Z	...	...	...	...	...	...	Sudán
100	100	...	...	...	...	...	...	Territorios Autónomos Palestinos
...	...	...	...	2,3 ^Y	...	...	1 243 ^Y	Túnez
...	...	...	...	...	...	...	...	Yemen
Europa Central y Oriental									
...	...	...	...	...	...	...	...	Albania
...	100	1,8	...	...	...	...	...	Belarrús
...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina
...	...	...	...	0,8 ^Z	...	...	2 272 ^Z	Bulgaria
100	...	...	...	0,8 ^X	...	...	...	Croacia
...	...	...	...	0,5 ^Y	...	...	1 003 ^Y	Eslovaquia
...	...	...	...	...	...	...	...	Eslovenia
...	...	...	0,6	0,7 ^Z	...	1 264	2 601 ^Z	Estonia
...	...	...	...	1,2 ^Y	...	...	3 029 ^Y	Federación de Rusia
...	...	...	...	...	...	...	...	Hungría
...	...	1,0	...	1,1 ^Y	2 636	...	5 426 ^Y	la ex R. Y. de Macedonia	
...	...	...	0,9	1,1 ^Z	...	2 238	4 434 ^Z	Letonia
...	...	...	...	...	...	...	...	Lituania
...	...	...	...	...	...	...	...	Montenegro
...	...	...	...	0,7 ^Z	...	...	2 349 ^Z	Polonia
...	...	...	...	1,6 ^Y	...	...	3 065 ^Y	República Checa
...	...	...	...	...	...	...	...	República de Moldova
...	...	...	0,7	0,6 ^Z	...	1 674	2 597 ^Z	Rumania
...	...	...	...	1,1	...	...	755	Serbia
...	...	1,3	...	1,5 ^X	580	...	1 039 ^X	Turquía	
100	100	...	...	...	...	...	...	Ucrania
Mediana									
...	...	...	...	1,4	...	...	1 003	Mundo
...	...	...	...	1,1	...	...	5 312	Países desarrollados
...	85	...	...	1,6	...	...	...	Países en desarrollo
...	94	...	...	...	...	...	...	Países en transición
...	87	...	...	1,8	...	...	130	África Subsahariana
...	...	1,2	1,3	1,4	3 350	4 496	5 614	América del N./Europa Occ.	
...	80	...	...	1,6	...	...	1 071	América Latina y el Caribe
...	...	...	...	1,6	...	...	972	América Latina
76	75	...	...	1,9	...	...	...	Caribe
...	93	...	...	...	...	...	...	Asia Central
...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental y el Pacífico
...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental
...	...	...	...	...	...	...	...	Pacífico
...	76	...	...	1,3	...	...	249	Asia Meridional y Occidental
...	100	...	...	...	...	...	...	Estados Árabes
...	...	...	...	0,9	...	...	2 597	Europa Central y Oriental

Cuadros relativos a la ayuda internacional

Introducción

La mayoría de los datos relativos a la ayuda internacional utilizados en el presente Informe proceden de la base de datos de Estadísticas del Desarrollo Internacional (EDI) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en la que se acopia la información suministrada cada año por los países miembros del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de esta organización. Las EDI comprenden los datos acopiados por el CAD, que proporciona datos agregados, y los del Sistema de Notificación por parte de los Países Acreedores (CRS), que ofrece datos relativos a proyectos y actividades. Las EDI son accesibles en línea (www.oecd.org/cad/stats/idsenonline) y son objeto de una actualización frecuente. Los datos que figuran en el presente informe fueron descargados entre febrero y junio de 2009.

Esta sección del Anexo sobre los datos relativos a la ayuda internacional se centra en la Asistencia Oficial para el Desarrollo que, al igual que otras expresiones y términos usados para describir los datos relativos a la ayuda, se explica a continuación para facilitar la comprensión de los cuadros subsiguientes y de los datos presentados en el Capítulo 4. La financiación privada no se tiene en cuenta.

Beneficiarios de la ayuda y donantes

La **Asistencia Oficial para el Desarrollo (APD)** es la financiación pública destinada a los países en desarrollo para promover su crecimiento económico y su progreso social. Esta asistencia se caracteriza por su liberalidad, es decir que reviste la forma de una donación o de un préstamo con un tipo de interés inferior al del mercado y, por regla general, con un plazo de reembolso superior al aplicado en éste. La asistencia puede suministrarla directamente un gobierno (AOD bilateral) o se puede canalizar por conducto de un organismo internacional (AOD multilateral). La AOD puede comprender la cooperación técnica (véase *infra*).

Los **países en desarrollo** son los que figuran en la Parte I de la Lista de Beneficiarios de Ayuda del CAD, que comprende sobre todo países de ingresos bajos o medios. Doce países en transición de Europa Central y Oriental –entre los que figuran los nuevos Estados que formaban parte de la ex Unión Soviética– y una serie de países en desarrollo más adelantados figuran en la Parte II de esa lista. La ayuda que se dispensa a este último grupo de países recibe el nombre de “Asistencia Oficial” (AO). Salvo que se especifique lo contrario, los datos del presente Informe no comprenden los relativos a este tipo de asistencia.

Los **donantes bilaterales** son los países que suministran directamente a los países beneficiarios una asistencia para el desarrollo. La mayoría de ellos (Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Japón, Luxemburgo, Noruega, Nueva Zelandia, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, Suecia y Suiza) son miembros del CAD, que agrupa a los principales donantes bilaterales con vistas a incrementar el volumen y eficacia de la ayuda. Los donantes bilaterales que no pertenecen al CAD son, principalmente, la República de Corea y algunos Estados árabes. Los donantes bilaterales contribuyen además sustancialmente a la financiación de los donantes multilaterales, aportando contribuciones que se contabilizan en la AOD multilateral. Los flujos financieros procedentes de los donantes multilaterales que van destinados a los países beneficiarios se contabilizan también en la AOD.

Los **donantes multilaterales** son organismos internacionales de carácter intergubernamental que dedican la totalidad o parte de sus actividades a prestar asistencia a los países en desarrollo. Son principalmente bancos de desarrollo multilaterales (como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo), organismos de las Naciones Unidas (como el PNUD y el UNICEF) y entidades regionales (como la Comisión Europea y las organizaciones árabes). Algunos países de ingresos medios y elevados obtienen de los bancos de desarrollo préstamos en condiciones que no son preferentes. Estos préstamos no se contabilizan, por lo tanto, en la AOD.

Tipos de ayuda

Ayuda directa a la educación: Esta expresión se utiliza en el presente Informe para designar la ayuda a la educación básica de la base de datos del CAD notificada como financiación directamente destinada al sector de la educación. La ayuda directa a la educación se divide en cuatro subcategorías: ayuda a la educación básica, ayuda a la enseñanza secundaria, ayuda a la enseñanza postsecundaria y ayuda a la educación de "nivel no especificado".

Ayuda total a la educación: Esta expresión se utiliza en el presente Informe para designar la ayuda directa a la educación incrementada de un porcentaje del apoyo al presupuesto general (ayuda suministrada a los gobiernos sin asignación determinada a proyectos o sectores específicos) que, en parte, redundará en beneficio del sector de la educación. Según un estudio del Banco Mundial efectuado en el marco de los Créditos de Apoyo a la Reducción de la Pobreza, el porcentaje del apoyo presupuestario que suele redundar en beneficio de la educación se cifra entre un 15% y un 25% (Secretaría de la IVR, 2006). El total de la ayuda a la educación se calcula añadiendo a la ayuda directa a la educación un 20% del total del apoyo al presupuesto general. Del mismo modo, el total de la ayuda a la educación básica se calcula añadiendo a la ayuda directa a la educación básica un 10% del total del apoyo al presupuesto general. Se parte además del supuesto de que la mitad de la ayuda a la educación de "nivel no especificado" redundará en beneficio de la educación básica. Por consiguiente:

- Ayuda total a la educación = ayuda directa a la educación + 20% del apoyo al presupuesto general.
- Ayuda total a la educación básica = ayuda directa a la educación básica + 50% de la ayuda a la educación de "nivel no especificado" + 10% del apoyo al presupuesto general.

Ayuda no imputada: Algunas contribuciones no son susceptibles de una asignación sectorial y se agrupan en la categoría de ayuda no imputable a un sector. Se trata, por ejemplo, de la ayuda destinada a objetivos generales del desarrollo (comprendido el apoyo presupuestario directo), del apoyo a la balanza de pagos, de operaciones relacionadas con la deuda (comprendido el alivio de la carga de la deuda) y de ayudas de emergencia.

Ayuda a la educación básica: La definición de la educación básica varía en función de los organismos. Para el CAD abarca la enseñanza primaria, la adquisición de competencias básicas para la vida diaria por parte de los jóvenes y adultos, y también la atención y educación de la primera infancia.

Ayuda a la educación, nivel no especificado: La ayuda a la educación comunicada a la base de datos del CAD comprende la destinada a la educación básica y la enseñanza secundaria y postsecundaria, así como a una subcategoría denominada "educación, nivel no especificado". Esta subcategoría comprende la ayuda destinada a toda actividad que no se puede atribuir exclusivamente al desarrollo de un nivel de educación específico.

Cooperación técnica (a veces denominada asistencia técnica): Según las directivas del CAD, la cooperación técnica consiste en proporcionar conocimientos teóricos y prácticos en forma de adscripción de personal, formación, investigación y costos asociados. Esta cooperación comprende: a) las becas que permiten a los nacionales de los países beneficiarios de la ayuda recibir una educación o formación, tanto en su país como en el extranjero; b) las retribuciones de consultores, asesores, docentes y administradores adscritos a los países beneficiarios, así como los costos de equipamiento correspondientes. Cuando este tipo de asistencia está específicamente vinculada a un proyecto de inversión, se incluye en los gastos del proyecto y no se notifica por separado como cooperación técnica. Las actividades de ayuda indicadas en esta categoría varían en función de los donantes, habida cuenta de la amplitud de las interpretaciones a que puede dar lugar su definición.

Alivio de la carga de la deuda: Puede consistir en una condonación de la deuda –es decir, en la cancelación de un préstamo por acuerdo entre el acreedor (el donante) y el deudor (el beneficiario de la ayuda)– o en un canje, recompra o refinanciación de la misma. En la base de datos del CAD, las condonaciones de deuda se contabilizan como donaciones, lo cual aumenta la AOD bruta, pero no forzosamente la AOD neta (véase *infra*).

Compromisos y desembolsos: Un compromiso es una obligación contraída en firme, formulada por escrito y respaldada por los fondos necesarios, por la cual un donante se compromete a prestar una ayuda precisa a un país o una organización multilateral. El importe especificado se contabiliza como compromiso. El desembolso es la entrega de fondos a un destinatario de la ayuda, o la compra de bienes o servicios en beneficio suyo. En otras palabras, es el importe gastado efectivamente. Los desembolsos registran la transferencia internacional efectiva de recursos financieros, bienes o servicios evaluados por el donante. Como el compromiso de ayuda contraído en un año determinado se puede desembolsar más tarde –e incluso escalonarse a lo largo de varios años–, las cifras anuales relativas a ayuda difieren, según que estén basadas en los compromisos o en los desembolsos.

Desembolsos brutos y netos: Los desembolsos brutos son el total de la ayuda otorgada, mientras que los netos son ese total, menos los importes correspondientes al capital de la deuda reembolsado por los beneficiarios o condonado por cancelación de ésta.

Precios corrientes y precios constantes: En la base de datos del CAD las cifras de la ayuda se expresan en dólares estadounidenses. Cuando se convierten otras monedas en dólares al tipo de cambio vigente en el momento de la transacción, los importes correspondientes se expresan en precios y tipos de cambio corrientes. Cuando se comparan las cifras de la ayuda de distintos años, es necesario efectuar ajustes para compensar la inflación y la evolución de los tipos de cambio. Esos ajustes permiten expresar

los importes de la ayuda en dólares constantes, esto es, en dólares cuyo valor se fija en el que tenían en un determinado año de referencia, comprendido su valor externo con respecto a otras monedas. Así, los importes de la ayuda para un año cualquiera y en una moneda cualquiera expresados en dólares constantes de 2007 corresponden al valor de esa ayuda expresada en términos del poder adquisitivo del dólar en este año. En el presente Informe, la mayoría de las cifras relativas a la ayuda se expresan en dólares constantes de 2007. Los índices utilizados para ajustar las monedas y los años –denominados “deflatores”– son los que figuran el cuadro 36 del Anexo Estadístico del Informe 2006 del CAD (OCDE-CAD, 2009b). En las ediciones anteriores del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*, las cifras sobre los volúmenes de la ayuda se basaban en precios constantes de años diferentes, por ejemplo las de la edición de 2007 tomaban como referencia los precios de 2003. Por eso, las cifras que se daban en esas ediciones para un país y un año determinados difieren de las presentadas en este Informe para ese mismo año.

Para obtener definiciones más detalladas y precisas de los términos utilizados en la base de datos del CAD, se pueden consultar las directivas de este comité en la siguiente página web:
www.oecd.org/cad/stats/cad/directives

Fuente: OCDE-CAD (2009d).

Cuadro 1: Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD) bilateral y multilateral

	AOD total			Desembolsos netos en % del INB				AOD sectorial			Reducción de la deuda y otras acciones relacionadas con la deuda		
	(en millones de dólares constantes de 2007)							(en millones de dólares constantes de 2007)			(en millones de dólares constantes de 2007)		
	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	2008*	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007
Alemania	5 424	10 528	9 644	0,27	0,36	0,37	0,38	4 144	6 303	5 977	364	3 369	2 994
Australia	1 825	2 608	1 710	0,27	0,30	0,32	0,34	1 357	1 437	1 455	12	319	12
Austria	782	1 207	1 382	0,24	0,47	0,50	0,42	233	296	360	244	800	904
Bélgica	783	1 725	1 587	0,33	0,50	0,43	0,47	505	951	1 076	71	448	190
Canadá	2 164	2 917	3 715	0,27	0,29	0,29	0,32	953	1 592	2 121	61	268	29
Dinamarca	1 412	1 520	1 481	1,04	0,80	0,81	0,82	1 081	827	946	15	285	0
España	1 637	2 743	3 641	0,23	0,32	0,37	0,43	1 259	1 850	2 730	119	592	301
Estados Unidos	12 215	24 947	24 725	0,10	0,18	0,16	0,18	7 542	17 302	18 621	123	1 731	104
Finlandia	353	680	650	0,32	0,40	0,39	0,43	204	435	387	26	2	1
Francia	6 721	11 112	8 464	0,34	0,47	0,38	0,39	2 505	4 698	5 132	1 552	4 335	1 707
Grecia	154	212	249	0,18	0,17	0,16	0,20	0	167	205	0	0	0
Irlanda	267	699	824	0,30	0,54	0,55	0,58	74	460	528	7	0	0
Italia	1 129	2 797	1 465	0,14	0,20	0,19	0,20	510	810	630	277	1 809	586
Japón	11 777	13 297	12 912	0,28	0,25	0,17	0,18	6 703	7 959	8 823	887	3 746	1 578
Luxemburgo	166	227	253	0,69	0,90	0,91	0,92	0	143	175	0	0	0
Noruega	1 926	2 946	2 883	0,82	0,89	0,95	0,88	1 223	1 894	1 985	33	251	39
Nueva Zelanda	174	351	289	0,26	0,27	0,27	0,30	0	240	172	0	0	0
Países Bajos	3 959	11 365	4 800	0,82	0,81	0,81	0,80	1 507	4 917	2 856	272	1 634	392
Portugal	529	244	277	0,26	0,21	0,22	0,27	249	179	308	215	0	1
Reino Unido	3 884	10 375	7 379	0,28	0,51	0,36	0,43	4 032	5 424	4 591	181	3 966	29
Suecia	2 021	3 484	2 292	0,75	1,02	0,93	0,98	804	2 160	1 307	0	329	76
Suiza	1 058	1 322	1 531	0,35	0,39	0,37	0,41	639	720	800	0	103	66
Total donantes bilaterales del CAD	60 360	107 308	92 153	0,22	0,31	0,28	0,30	35 526	60 764	61 183	4 458	23 986	9 010

Asociación Internacional de Fomento (AIF)	7 969	9 450	12 827	...	...	...	...	6 468	7 754	9 893	...	...	...
Banco Interamericano de Desarrollo (BID) - Fondo Especial	410	392	413	...	...	...	...	410	392	413	...	...	...
Comisión Europea (CE)	10 009	13 728	13 209	...	...	...	...	6 366	10 242	9 690	...	...	...
Fondo Africano de Desarrollo	962	1 811	1 976	...	...	...	...	785	1 489	1 823	...	...	...
Fondo Asiático de Desarrollo	1 493	1 274	1 857	...	...	...	...	1 424	1 274	1 857	...	...	...
UNICEF	239	840	750	...	...	...	...	210	576	750	...	...	...
Total donantes multilaterales**	21 911	30 753	34 857	...	...	...	...	16 437	24 927	28 217	...	...	...

Total	82 271	138 062	127 010	51 963	85 691	89 399
--------------	---------------	----------------	----------------	------------	------------	------------	------------	---------------	---------------	---------------	------------	------------	------------

Notas:

* Datos preliminares..

** El total comprende la AOD de otros organismos multilaterales no enumerados en esta lista.

El signo (...) indica que no hay datos disponibles.

A no ser que se indique lo contrario, todos los datos representan los compromisos de ayuda.

Fuente: OCDE-CAD (2009d).

Cuadro 2: Ayuda bilateral y multilateral a la educación

	Ayuda total a la educación			Ayuda total a la educación básica			Ayuda directa a la educación			Ayuda directa a la educación básica			Ayuda directa a la enseñanza secundaria		
	(en millones de dólares constantes de 2007)			(en millones de dólares constantes de 2007)			(en millones de dólares constantes de 2007)			(en millones de dólares constantes de 2007)			(en millones de dólares constantes de 2007)		
	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007
Alemania	940	1 541	1 479	135	172	208	937	1 518	1 464	110	120	165	110	237	172
Australia	291	178	360	89	85	127	291	178	359	80	38	49	26	4	118
Austria	97	117	147	6	6	7	97	117	147	4	4	5	3	6	9
Bélgica	103	182	203	18	46	42	101	179	203	5	33	15	12	12	18
Canadá	114	313	262	57	245	179	112	309	240	33	222	113	20	24	5
Dinamarca	81	48	69	49	30	38	73	18	53	40	14	13	22	0	5
España	268	262	371	81	99	190	268	260	365	25	48	128	36	48	52
Estados Unidos	375	567	920	206	414	682	353	489	841	186	283	538	46	0	5
Finlandia	29	50	45	13	21	26	28	37	29	3	5	10	2	4	1
Francia	1 831	2 074	1 994	426	342	293	1 766	1 996	1 929	106	117	199	331	80	245
Grecia	0	27	61	0	3	2	0	26	61	0	0	0	0	0	0
Irlanda	20	76	102	10	50	61	20	71	96	4	41	34	1	9	5
Italia	61	51	49	17	15	13	58	47	49	2	3	3	13	5	4
Japón	502	894	792	210	239	257	302	874	703	42	99	112	33	60	51
Luxemburgo	0	33	27	0	12	11	0	33	27	0	6	7	0	15	13
Noruega	170	296	254	105	150	137	165	261	222	89	113	102	10	9	9
Nueva Zelandia	0	71	74	0	23	51	0	69	70	0	20	45	0	4	2
Países Bajos	309	1 501	693	200	1 249	293	267	1 433	618	145	1 197	199	11	44	26
Portugal	42	74	72	11	10	10	40	73	71	5	7	5	5	10	9
Reino Unido	512	1 314	629	376	936	311	372	1 017	534	274	590	41	18	1	0
Suecia	78	237	64	51	172	35	51	200	48	27	120	19	1	2	0
Suiza	47	72	58	20	29	14	47	64	50	15	18	3	21	19	18
Total donantes bilaterales del CAD	5 872	9 980	8 723	2 079	4 350	2 990	5 348	9 270	8 178	1 193	3 100	1 805	721	593	765
Asociación Internacional de Fomento (AIF)	946	1113	2013	487	647	732	730	782	1430	170	234	290	63	52	546
Banco Interamericano de Desarrollo (BID) - Fondo Especial	6	0	10	3	0	10	6	0	10	0	0	10	0	0	0
Comisión Europea (CE)	808	761	956	516	337	366	581	658	761	384	220	110	69	117	91
Fondo Africano de Desarrollo	89	224	90	56	76	30	81	159	67	22	32	0	0	72	31
Fondo Asiático de Desarrollo	149	206	165	11	28	69	149	206	165	0	0	9	124	149	36
UNICEF	34	44	107	34	42	68	34	44	107	34	41	39	0	0	10
Total donantes multilaterales*	2 041	2 350	3 342	1 110	1 132	1 276	1 590	1 852	2 542	611	527	458	257	391	715
Total	7 912	12 330	12 065	3 189	5 482	4 266	6 938	11 121	10 720	1 804	3 627	2 263	978	984	1 480

Notas:

* El total comprende también la AOD destinada a la educación por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

El signo (...) indica que no hay datos disponibles.

A no ser que se indique lo contrario, todos los datos representan los compromisos de ayuda.

Fuente: OCDE-CAD (2009d).

	Ayuda directa a la enseñanza postsecundaria			Ayuda directa a la educación (Nivel no especificado)			Porcentaje de la AOD total destinado a la educación			Porcentaje de la AOD total sectorial destinado a la educación			Porcentaje de la ayuda total a la educación destinado a la educación básica			
	(en millones de dólares constantes de 2007)			(en millones de dólares constantes de 2007)												
	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	
	670	1 079	1 055	47	81	73	17	15	15	23	24	25	14	11	14	Alemania
	168	42	36	18	93	157	16	7	21	21	12	25	30	48	35	Australia
	86	103	129	4	4	3	12	10	11	42	39	41	6	5	5	Austria
	61	110	116	22	24	55	13	11	13	20	19	19	17	25	21	Bélgica
	12	21	12	48	42	111	5	11	7	12	20	12	50	78	68	Canadá
	0	2	1	12	1	35	6	3	5	7	6	7	61	62	55	Dinamarca
	94	64	67	112	100	118	16	10	10	21	14	14	30	38	51	España
	104	22	87	17	184	212	3	2	4	5	3	5	55	73	74	Estados Unidos
	5	10	1	19	18	17	8	7	7	14	12	12	44	41	59	Finlandia
	754	1 427	1 361	574	371	124	27	19	24	73	44	39	23	17	15	Francia
	0	20	57	0	6	4	0	13	24	...	16	30	...	12	4	Grecia
	2	7	8	12	14	48	7	11	12	27	17	19	51	66	60	Irlanda
	15	20	21	28	18	21	5	2	3	12	6	8	28	29	27	Italia
	91	456	338	136	258	201	4	7	6	7	11	9	42	27	33	Japón
	0	0	1	0	12	7	0	15	11	...	23	16	...	36	39	Luxemburgo
	40	98	74	28	41	37	9	10	9	14	16	13	62	51	54	Noruega
	0	40	15	0	4	7	0	20	26	...	30	43	...	33	69	Nueva Zelandia
	42	157	280	69	35	113	8	13	14	21	31	24	65	83	42	Países Bajos
	21	50	47	10	7	10	8	30	26	17	41	23	26	14	15	Portugal
	16	31	48	64	395	445	13	13	9	13	24	14	74	71	49	Reino Unido
	3	11	13	19	67	15	4	7	3	10	11	5	65	73	55	Suecia
	1	13	15	11	13	14	4	5	4	7	10	7	43	41	24	Suiza
	2 185	3 786	3 783	1 250	1 790	1 826	10	9	9	17	16	14	35	44	34	Total donantes bilaterales del CAD
	79	0	292	418	495	302	12	12	16	15	14	20	51	58	36	Asociación Internacional de Fomento (AIF)
	0	0	0	6	0	0	2	0	2	2	0	2	50	...	100	Banco Interamericano de Desarrollo (BID) - Fondo Especial
	91	190	242	37	131	319	8	6	7	13	7	10	64	44	38	Comisión Europea (CE)
	0	32	0	59	24	36	9	12	5	11	15	5	62	34	33	Fondo Africano de Desarrollo
	4	0	0	21	57	119	10	16	9	10	16	9	7	14	42	Fondo Asiático de Desarrollo
	0	0	0	0	3	58	14	5	14	16	8	14	100	97	63	UNICEF
	175	222	534	547	711	835	9	8	10	12	9	12	54	48	38	Total donantes multilaterales*
	2 360	4 008	4 317	1 796	2 501	2 661	10	9	9	15	14	13	40	44	35	Total

Cuadro 3: Países beneficiarios de la AOD

	AOD total			AOD per cápita			AOD sectorial			Reducción de la deuda		
	(en millones de dólares constantes de 2007)			(en dólares constantes de 2007)			(en millones de dólares constantes de 2007)			(en millones de dólares constantes de 2007)		
	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007
África Subsahariana	21 666	45 977	37 297	34	62	49	13 854	21 637	26 857	2 170	16 338	3 544
<i>Países de la región no especificados</i>	<i>813</i>	<i>1 910</i>	<i>2 645</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>689</i>	<i>1 532</i>	<i>2 182</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>0</i>
Angola	398	282	354	29	17	21	217	239	335	1	0	0
Benin	482	867	465	68	99	52	342	741	324	36	15	2
Botswana	51	84	255	30	45	135	44	77	253	3	5	1
Burkina Faso	656	792	700	56	55	47	475	567	479	44	21	3
Burundi	206	639	444	31	78	52	110	402	257	9	15	1
Cabo Verde	164	158	340	368	304	641	117	125	158	1	1	1
Camerún	632	2 357	2 075	40	130	112	340	623	577	170	1 519	1 485
Chad	392	294	418	47	28	39	321	130	174	14	8	7
Comoras	27	39	48	40	48	58	15	32	45	3	2	1
Congo	139	455	159	44	123	42	32	112	133	86	301	9
Côte d'Ivoire	742	457	413	44	24	21	294	200	373	276	65	5
Etiopía	995	2 442	3 315	15	30	40	462	2 034	2 949	3	37	3
Eritrea	300	123	166	83	26	34	169	75	120	0	0	0
Gabón	99	168	142	84	128	107	67	165	139	31	0	0
Gambia	69	75	55	51	45	32	56	69	52	1	0	0
Ghana	1 127	1 516	1 675	57	66	71	779	938	1 412	8	31	10
Guinea	289	242	326	36	26	35	240	199	290	30	17	2
Guinea Bissau	114	90	136	85	55	80	53	70	101	12	8	0
Guinea Ecuatorial	32	44	38	75	89	74	27	40	37	3	2	0
Kenya	1 041	1 707	2 387	34	47	64	775	1 322	2 204	19	69	5
Lesotho	104	126	186	56	63	93	100	121	161	0	0	0
Liberia	48	381	927	16	106	247	24	212	344	0	0	15
Madagascar	678	675	665	43	35	34	338	477	418	95	31	90
Malawi	775	770	595	68	57	43	505	523	457	31	67	37
Malí	672	838	1 352	68	70	110	502	655	1 073	41	32	124
Mauricio	44	86	171	37	69	136	44	85	41	0	0	0
Mozambique	1 905	1 492	2 276	106	71	106	1 126	1 082	1 479	303	86	9
Namibia	137	219	301	73	107	145	129	213	298	0	0	0
Níger	326	600	365	30	44	26	190	400	234	38	15	2
Nigeria	658	13 358	2 419	5	92	16	646	1 291	1 711	0	12 059	669
República Centroafricana	146	281	230	38	66	53	83	153	127	23	13	6
R. D. del Congo	203	2 201	1 546	4	36	25	117	843	1 087	18	905	124
República Unida de Tanzania	1 494	2 941	2 788	45	75	69	924	1 136	1 682	196	8	648
Rwanda	569	855	721	72	90	74	254	465	586	22	109	0
Santo Tomé y Príncipe	50	29	43	362	189	272	44	25	29	3	2	7
Senegal	997	1 079	606	98	89	49	650	832	549	224	188	3
Seychelles	5	15	3	64	173	40	5	12	3	0	2	0
Sierra Leona	349	263	464	78	46	79	121	142	221	0	35	194
Somalia	142	478	439	21	57	50	51	110	141	4	1	0
Sudáfrica	595	957	1 037	13	20	21	567	944	1 029	0	0	0
Swazilandia	30	47	59	29	41	52	24	45	44	0	0	0
Togo	113	70	198	21	11	30	73	55	184	20	7	8
Uganda	1 280	1 338	1 873	53	45	61	846	882	1 453	110	11	6
Zambia	1 319	1 752	1 028	128	150	86	640	942	693	290	648	65
Zimbabwe	255	382	448	20	29	34	226	299	223	0	0	2
América del Norte y Europa Occidental	29	31	585	4	0	0	29	31	585	0	0	0
<i>Países de la región no especificados</i>	<i>27</i>	<i>31</i>	<i>585</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>27</i>	<i>31</i>	<i>585</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
Malta	2	0	0	4	0	0	2	0	0	0	0	0
América Latina y el Caribe	8 480	9 381	7 888	17	17	14	6 647	7 959	6 599	595	507	358
<i>Países de la región no especificados</i>	<i>411</i>	<i>571</i>	<i>599</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>300</i>	<i>524</i>	<i>503</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
Anguila	7	12	6	601	935	446	6	12	6	0	0	0
Antigua y Barbuda	8	0	1	99	4	15	7	0	1	0	0	0

Cuadro 3 (continuación)

	AOD total			AOD per cápita			AOD sectorial			Reducción de la deuda		
	(en millones de dólares constantes de 2007)			(en dólares constantes de 2007)			(en millones de dólares constantes de 2007)			(en millones de dólares constantes de 2007)		
	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007
Argentina	68	90	153	2	2	4	67	86	144	0	0	3
Aruba	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Barbados	2	7	20	8	25	67	2	7	20	0	0	0
Belice	43	18	20	178	65	69	41	18	19	0	0	0
Bolivia, E. P. de	1 082	757	812	131	81	85	756	619	757	257	72	0
Brasil	271	324	330	2	2	2	259	308	310	0	0	0
Chile	76	51	141	5	3	8	71	47	135	1	0	0
Colombia	985	1 651	781	24	36	17	949	1 520	704	3	0	0
Costa Rica	63	203	60	16	46	13	51	199	55	10	0	0
Cuba	83	59	76	7	5	7	56	52	71	0	0	0
Dominica	21	9	30	310	132	442	16	7	15	0	1	0
Ecuador	207	255	289	17	19	22	158	225	277	0	6	1
El Salvador	231	195	599	38	29	87	182	177	576	2	1	2
Granada	14	11	17	139	108	159	10	11	3	0	0	0
Guatemala	405	621	464	36	48	35	331	330	240	0	202	180
Guyana	191	65	271	259	88	367	145	53	245	24	2	0
Haití	279	629	671	33	67	70	193	543	446	5	1	59
Honduras	1 053	521	444	172	75	63	700	301	367	97	162	49
Islas Turcos y Caicos	5	15	6	292	594	227	5	0	0	0	0	0
Jamaica	137	86	123	53	32	45	87	72	100	5	8	1
México	195	480	236	2	5	2	185	475	225	0	0	0
Montserrat	49	27	19	9 083	4 630	3 163	34	27	19	0	0	0
Nicaragua	844	1 102	378	166	199	67	588	955	307	68	15	3
Panamá	39	62	216	13	19	65	39	56	214	0	0	0
Paraguay	54	328	82	10	55	13	50	291	76	0	0	0
Perú	1 034	745	474	41	27	17	807	683	392	122	3	13
República Dominicana	347	283	186	40	29	19	320	191	152	1	16	5
Saint Kitts y Nevis	5	4	18	119	82	359	5	4	4	0	0	0
San Vicente y las Granadinas	15	12	71	127	99	588	11	12	29	0	0	41
Santa Lucía	31	12	20	203	74	122	21	11	20	0	0	0
Suriname	40	62	148	91	136	324	39	39	47	0	18	0
Trinidad y Tobago	10	44	17	8	33	13	8	43	16	0	0	0
Uruguay	21	27	61	6	8	18	20	25	55	0	0	0
Venezuela, R. B. de	156	40	51	6	1	2	124	38	48	0	0	0
Asia Central	1 936	2 801	2 238	26	36	29	1 517	2 473	1 977	2	43	58
<i>Países de la región no especificados</i>	<i>0</i>	<i>191</i>	<i>232</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>0</i>	<i>179</i>	<i>224</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
Armenia	286	507	354	93	169	118	239	449	291	0	4	0
Azerbaiyán	294	286	198	36	34	23	244	279	187	0	0	0
Georgia	343	725	329	72	163	75	254	608	218	0	6	57
Kazajstán	196	138	257	13	9	17	192	124	255	2	0	0
Kirguistán	292	262	210	59	50	40	186	229	196	0	17	1
Mongolia	183	269	220	74	103	84	153	244	210	0	17	0
Tayikistán	170	269	267	28	41	40	94	213	227	0	0	0
Turkmenistán	26	19	25	6	4	5	22	18	25	0	0	0
Uzbekistán	146	135	146	6	5	5	134	131	143	0	0	0
Asia Meridional y Occidental	7 401	15 046	17 457	5	9	11	5 943	12 408	14 550	595	356	88
<i>Países de la región no especificados</i>	<i>0</i>	<i>50</i>	<i>101</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>0</i>	<i>40</i>	<i>55</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
Afganistán	206	3 563	4 387	10	137	162	60	3 026	3 553	0	0	58
Bangladesh	2 261	2 597	2 455	16	17	15	1 847	2 101	1 965	154	245	11
Bhután	82	79	130	148	121	198	80	61	97	0	0	0
India	2 588	4 839	5 824	2	4	5	2 280	4 761	5 529	1	0	0
Irán, República Islámica del	146	130	107	2	2	2	119	77	84	0	0	0
Maldivas	36	58	31	133	194	100	35	21	29	0	0	0
Nepal	537	530	776	22	19	28	509	451	689	17	31	16
Pakistán	915	2 369	2 825	6	15	17	434	1 289	1 873	423	6	0
Sri Lanka	630	831	822	34	43	43	578	582	675	0	73	4

Cuadro 3 (continuación)

	AOD total			AOD per cápita			AOD sectorial			Reducción de la deuda		
	(en millones de dólares constantes de 2007)			(en dólares constantes de 2007)			(en millones de dólares constantes de 2007)			(en millones de dólares constantes de 2007)		
	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007
Asia Oriental y el Pacífico	12 917	12 554	12 859	7	6	7	10 647	11 126	11 266	161	200	91
<i>Países de la región no especificados</i>	<i>118</i>	<i>371</i>	<i>446</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>104</i>	<i>313</i>	<i>352</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>24</i>
Camboya	548	630	556	43	44	38	423	595	472	0	0	1
China	2 498	2 716	2 618	2	2	2	2 351	2 624	2 593	0	0	0
Estados Fed. de Micronesia	65	168	214	1	3	4	38	129	121	12	4	1
Fiji	25	66	40	31	79	47	23	62	38	0	0	0
Filipinas	1 396	489	728	19	6	8	1 313	429	692	0	0	1
Indonesia	2 077	3 265	2 919	10	14	13	1 065	2 616	2 219	110	99	62
Islas Cook	3	42	10	199	3 090	748	3	7	8	0	27	0
Islas Marshall	112	115	109	1 049	1 039	978	39	113	107	0	0	0
Islas Salomón	132	228	266	322	472	536	93	226	258	0	0	0
Kiribati	25	17	30	303	185	317	25	17	29	0	0	0
Malasia	63	57	54	1 203	989	905	27	54	52	0	0	0
Myanmar	0	22	24	16	2 165	2 330	0	21	22	0	0	0
Nauru	1	9	23	624	5 610	14 660	1	9	7	0	0	0
Niue	33	34	31	1 725	1 658	1 510	20	23	30	0	0	0
Palau	590	351	372	111	57	59	547	340	365	0	0	0
Papua Nueva Guinea	33	0	0	1	0	0	31	0	0	0	0	0
República de Corea	221	267	281	43	46	48	193	244	248	3	0	0
R. D. P. Lao	942	117	70	41	4	3	941	113	67	0	0	0
R. P. D. de Corea	217	56	111	10	2	5	8	16	62	0	0	0
Samoa	35	49	78	199	264	415	35	46	76	0	0	0
Tailandia	1 253	370	219	21	6	3	1 120	318	159	0	0	2
Timor-Leste	360	226	307	442	202	266	242	192	288	0	0	0
Tokelau	0	13	11	101	9 423	7 902	0	5	4	0	0	0
Tonga	17	30	40	171	301	400	17	28	37	0	0	0
Tuvalu	8	6	19	788	586	1 821	8	6	16	0	0	0
Vanuatu	39	120	66	208	541	293	36	116	58	1	0	0
Viet Nam	2 106	2 721	3 218	27	32	37	1 944	2 463	2 886	35	69	0
Estados Árabes	6 710	18 501	19 287	25	60	62	5 236	11 712	11 156	548	3 857	4 805
<i>Países de la región no especificados</i>	<i>309</i>	<i>506</i>	<i>413</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>217</i>	<i>430</i>	<i>207</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
Arabia Saudita	3	12	14	0	0	1	3	11	12	0	0	0
Argelia	214	537	442	7	16	13	185	483	408	0	27	10
Bahrein	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Djibuti	94	90	131	131	110	157	71	74	88	2	8	0
Egipto	1 827	1 685	1 645	28	23	22	1 489	1 324	1 204	336	148	145
Iraq	136	8 233	9 102	6	289	314	19	4 460	4 186	0	3 634	4 553
Jamahiriyá Árabe Libia	2	39	17	0	6	3	2	38	16	0	0	0
Jordania	633	572	653	133	100	110	464	373	444	89	19	72
Líbano	142	739	788	38	182	192	123	277	522	0	0	14
Marruecos	867	1 345	1 256	30	44	40	770	1 316	1 227	73	2	2
Mauritania	272	333	180	108	109	58	181	300	142	23	3	7
Omán	7	7	3	3	3	1	6	7	3	0	0	0
República Árabe Siria	127	163	231	8	8	12	123	154	211	0	0	0
Sudán	341	2 218	1 802	10	59	47	73	904	562	5	3	0
T. A. Palestinos	620	1 161	1 435	200	298	357	535	833	966	0	0	0
Túnez	587	525	836	62	51	81	570	440	690	0	2	2
Yemen	528	336	339	29	15	15	404	290	268	20	10	1
Europa Central y Oriental	6 525	6 725	4 874	45	46	33	3 607	5 245	4 525	327	854	4
<i>Países de la región no especificados</i>	<i>2 974</i>	<i>3 165</i>	<i>1 811</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>1 388</i>	<i>1 819</i>	<i>1 620</i>	<i>0</i>	<i>854</i>	<i>0</i>
Albania	677	477	299	220	150	94	452	473	283	2	0	0
Belarrús	0	69	76	0	7	8	0	63	73	0	0	0
Bosnia y Herzegovina	1 350	541	473	361	138	120	699	527	460	325	0	0

Cuadro 3 (continuación)

	AOD total			AOD per cápita			AOD sectorial			Reducción de la deuda		
	(en millones de dólares constantes de 2007)			(en dólares constantes de 2007)			(en millones de dólares constantes de 2007)			(en millones de dólares constantes de 2007)		
	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007
Croacia	105	258	259	23	57	57	87	254	255	0	0	0
la ex R. Y. de Macedonia	419	225	182	209	110	89	240	222	170	0	0	0
República de Moldova	176	202	273	42	53	72	126	169	189	0	0	4
Turquía	825	1 241	942	12	17	13	616	1 177	924	0	0	0
Ucrania	0	547	559	0	12	12	0	543	551	0	0	0
<i>Países no especificados</i>	<i>10 821</i>	<i>26 659</i>	<i>22 324</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>4 484</i>	<i>13 101</i>	<i>11 885</i>	<i>63</i>	<i>1 855</i>	<i>92</i>
Total	76 486	137 675	124 809	15	25	23	51 963	85 691	89 399	4 460	24 010	9 041

Países de ingresos medios altos	3 693	4 974	5 372	10	13	13	3 267	4 315	4 797	45	36	61
Países de ingresos medios bajos	25 867	34 289	33 062	11	14	13	19 449	25 936	24 531	1 449	5 360	5 159
Países de ingresos altos	123	0	0	3	0	0	114	0	0	0	0	0
No especificados	12 779	31 357	27 469	...	...	...	5 927	16 848	15 968	65	1 856	117
Países menos adelantados (PMA)	21 204	34 245	35 486	32	44	44	13 621	22 997	25 485	1 815	2 591	1 512
Países de ingresos bajos	34 025	67 054	58 906	15	27	23	23 207	38 591	44 103	2 902	16 758	3 704
Países de ingresos medios	29 559	39 263	38 435	11	14	13	22 715	30 251	29 329	1 493	5 395	5 220
Total	76 486	137 675	124 809	15	25	23	51 963	85 691	89 399	4 460	24 010	9 041

África Subsahariana	21 666	45 977	37 297	34	62	49	13 854	21 637	26 857	2 170	16 338	3 544
América del Norte y Europa Occidental	29	31	585	4	0	0	29	31	585	0	0	0
América Latina y el Caribe	8 480	9 381	7 888	17	17	14	6 647	7 959	6 599	595	507	358
Asia Central	1 936	2 801	2 238	26	36	29	1 517	2 473	1 977	2	43	58
Asia Meridional y Occidental	7 401	15 046	17 457	5	9	11	5 943	12 408	14 550	595	356	88
Asia Oriental y el Pacífico	12 917	12 554	12 859	7	6	7	10 647	11 126	11 266	161	200	91
Estados Árabes	6 710	18 501	19 287	25	60	62	5 236	11 712	11 156	548	3 857	4 805
Europa Central y Oriental	6 525	6 725	4 874	45	46	33	3 607	5 245	4 525	327	854	4
<i>Regiones no especificadas</i>	<i>10 821</i>	<i>26 659</i>	<i>22 324</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>4 484</i>	<i>13 101</i>	<i>11 885</i>	<i>63</i>	<i>1 855</i>	<i>92</i>
Total	76 486	137 675	124 809	15	25	23	51 963	85 691	89 399	4 460	24 010	9 041

Notas:

El signo (...) indica que no hay datos disponibles.

A no ser que se indique lo contrario, todos los datos representan los compromisos de ayuda.

Los totales pueden diferir de los presentados en el Cuadro 1, debido a que se han utilizado bases de datos diferentes.

Fuente: OCDE-CAD (2009d).

Cuadro 4: Países beneficiarios de ayuda a la educación

	Ayuda total a la educación			Ayuda total a la educación básica			Ayuda a la educación básica por niño en edad de cursar la enseñanza primaria			Ayuda directa a la educación			Ayuda directa a la educación básica		
	(en millones de dólares constantes de 2007)			(en millones de dólares constantes de 2007)			(en dólares constantes de 2007)			(en millones de dólares constantes de 2007)			(en millones de dólares constantes de 2007)		
	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007
África Subsahariana	2 686	4 182	3 630	1 352	2 248	1 698	13	18	14	2 056	3 343	2 990	727	1 287	897
<i>Países de la región no especificados</i>	<i>47</i>	<i>50</i>	<i>94</i>	<i>25</i>	<i>9</i>	<i>40</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>46</i>	<i>50</i>	<i>94</i>	<i>19</i>	<i>0</i>	<i>36</i>
Angola	25	42	28	9	24	10	6	12	5	25	42	28	4	21	3
Benin	49	89	76	23	49	32	19	34	22	32	68	51	9	36	14
Botswana	15	2	3	1	1	1	2	2	3	15	2	3	0	0	0
Burkina Faso	81	213	112	42	151	69	22	65	29	60	182	78	28	125	46
Burundi	7	49	55	2	28	32	2	22	24	5	29	41	0	14	18
Cabo Verde	30	36	40	8	3	4	102	33	57	24	33	34	2	1	1
Camerún	125	169	120	33	34	9	13	12	3	106	128	120	6	12	7
Chad	35	7	12	13	2	5	9	1	3	26	7	12	6	2	3
Comoras	8	12	11	4	1	1	34	10	4	7	12	11	0	0	1
Congo	18	24	33	8	1	1	16	1	1	18	24	33	0	1	1
Côte d'Ivoire	156	39	65	57	9	9	20	3	3	129	39	65	25	8	5
Etiopía	59	445	186	28	339	89	3	26	7	58	443	186	20	260	15
Eritrea	39	2	2	31	0	0	61	1	0	39	2	2	29	0	0
Gabón	58	38	35	17	4	0	96	23	0	58	38	35	12	0	0
Gambia	13	10	6	11	6	5	56	24	18	12	10	6	10	5	4
Ghana	138	371	188	100	188	125	31	55	36	103	268	145	82	25	74
Guinea	47	36	24	21	9	1	17	7	1	47	36	24	17	9	1
Guinea Bissau	16	7	12	6	2	4	28	6	13	9	7	7	2	1	1
Guinea Ecuatorial	11	9	11	5	4	4	95	61	65	11	9	11	3	0	0
Kenya	73	235	69	45	130	47	9	23	8	39	235	69	26	62	43
Lesotho	18	2	18	2	2	11	6	6	29	18	2	18	2	2	4
Liberia	2	19	108	1	10	59	3	16	97	2	19	21	1	1	15
Madagascar	85	96	82	30	47	30	14	18	11	48	74	63	1	34	17
Malawi	160	61	67	110	23	48	57	9	19	121	41	56	79	11	36
Malí	106	339	136	54	281	77	33	140	38	85	318	112	23	242	52
Mauricio	28	21	47	4	1	15	29	12	126	28	21	21	0	1	2
Mozambique	176	210	384	95	128	213	28	32	52	127	154	246	37	82	80
Namibia	28	8	14	19	4	9	50	11	23	28	8	14	16	4	7
Níger	37	52	46	16	26	25	9	12	11	21	39	34	4	10	17
Nigeria	83	86	489	47	18	164	2	1	7	83	86	489	26	11	48
República Centroafricana	32	27	14	8	11	4	13	15	6	25	7	8	3	1	1
R. D. del Congo	16	35	261	8	15	196	1	1	19	16	34	261	4	12	155
República Unida de Tanzania	95	431	219	49	237	85	8	33	11	37	88	142	18	62	43
Rwanda	89	134	98	43	65	70	30	45	48	47	84	78	5	13	53
Santo Tomé y Príncipe	6	14	6	1	4	0	60	165	12	6	14	6	1	0	0
Senegal	169	341	153	91	141	49	56	76	26	153	334	149	47	41	29
Seychelles	1	0	1	1	0	0	73	18	24	1	0	1	0	0	0
Sierra Leona	27	15	17	13	9	7	20	11	8	2	8	14	1	5	4
Somalia	6	17	9	3	15	8	2	10	5	6	17	9	1	14	7
Sudáfrica	95	88	37	44	35	20	6	5	3	95	88	37	38	22	14
Swazilandia	2	0	5	0	0	4	1	1	21	2	0	5	0	0	4
Togo	16	21	20	7	4	1	8	4	1	13	21	20	2	3	1
Uganda	172	172	92	103	98	45	20	16	7	116	136	56	54	66	13
Zambia	158	100	119	106	77	65	54	34	28	85	78	71	62	64	21
Zimbabwe	27	7	5	9	2	1	4	1	1	26	7	5	2	2	1
América del Norte y Europa Occidental	3	0	352	0	0	140	2	0	0	3	0	352	0	0	92
<i>Países de la región no especificados</i>	<i>2</i>	<i>0</i>	<i>352</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>140</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>2</i>	<i>0</i>	<i>352</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>92</i>
Malta	1	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0
América Latina y el Caribe	605	832	794	270	284	289	5	5	5	577	782	743	184	154	177
<i>Países de la región no especificados</i>	<i>30</i>	<i>13</i>	<i>39</i>	<i>11</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>28</i>	<i>12</i>	<i>39</i>	<i>2</i>	<i>0</i>	<i>1</i>
Anguila	3	0	0	0	0	0	...	0	...	3	0	0	0	0	0
Antigua y Barbuda	2	0	0	1	0	0	...	0	9	2	0	0	0	0	0

Ayuda directa a la enseñanza secundaria (en millones de dólares constantes de 2007)			Ayuda directa a la enseñanza postsecundaria (en millones de dólares constantes de 2007)			Ayuda directa a la educación (Nivel no especificado) (en millones de dólares constantes de 2007)			Porcentaje de la AOD total destinado a la educación			Porcentaje de la AOD total sectorial destinado a la educación			Porcentaje de la ayuda total a la educación destinado a la educación básica		
Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007
251	253	338	458	721	793	620	1 081	962	12	9	10	19	19	14	50	54	47
5	0	10	11	32	38	11	19	9	6	3	4	7	3	4	54	19	43
1	4	3	8	11	8	11	6	15	6	15	8	11	18	9	38	57	35
6	1	1	6	27	24	11	4	12	10	10	16	14	12	24	47	55	43
2	1	1	13	0	1	0	1	2	31	2	1	35	3	1	3	28	30
11	22	3	13	15	18	7	19	11	12	27	16	17	38	23	52	71	61
0	0	5	3	7	4	2	8	15	3	8	12	6	12	21	32	57	58
3	2	4	13	29	28	6	0	1	18	23	12	26	29	25	26	7	11
4	3	3	62	111	107	33	3	3	20	7	6	37	27	21	26	20	7
2	0	2	15	5	5	3	0	2	9	3	3	11	6	7	36	26	39
1	0	0	0	10	10	6	1	0	30	30	22	54	37	23	46	11	5
0	1	10	2	22	22	15	0	0	13	5	21	57	21	25	44	3	2
25	1	22	42	30	30	37	0	8	21	9	16	53	20	18	37	22	13
5	4	5	19	21	18	14	157	148	6	18	6	13	22	6	46	76	48
3	1	0	3	1	1	4	0	0	13	2	1	23	3	1	80	18	12
20	1	8	16	28	28	11	8	0	59	23	25	86	23	26	30	11	0
0	2	0	0	1	0	1	2	2	19	13	11	23	14	11	84	60	81
12	4	4	8	16	7	1	224	59	12	24	11	18	40	13	72	51	67
10	1	0	12	26	22	7	1	1	16	15	7	20	18	8	45	26	6
1	1	2	5	4	4	1	0	0	14	8	9	30	10	12	38	24	30
2	1	0	2	1	2	4	7	8	33	21	29	39	23	29	47	42	40
3	22	6	6	14	13	4	137	7	7	14	3	9	18	3	62	55	68
15	0	1	1	0	0	1	0	13	18	2	10	18	2	11	12	93	59
0	0	2	0	0	1	1	17	2	4	5	12	9	9	31	67	51	55
9	4	5	17	32	34	20	5	7	13	14	12	25	20	20	35	49	37
17	25	1	1	1	7	24	4	12	21	8	11	32	12	15	69	38	71
12	2	12	8	17	21	42	56	27	16	40	10	21	52	13	51	83	57
0	2	2	20	17	17	7	0	0	63	24	27	63	24	...	13	7	32
9	24	12	15	11	25	66	37	129	9	14	17	16	19	26	54	61	56
3	2	2	3	1	2	6	0	3	21	3	5	22	4	5	67	54	62
6	1	4	3	9	8	8	19	4	11	9	13	20	13	20	42	50	55
4	50	106	11	11	104	41	15	231	13	1	20	13	7	29	57	21	33
11	0	1	9	6	6	2	0	0	22	9	6	39	17	11	24	40	31
1	2	5	4	15	18	8	5	84	8	2	17	14	4	24	47	42	75
7	3	60	9	16	31	3	7	7	6	15	8	10	38	13	51	55	39
4	1	3	5	16	7	33	54	15	16	16	14	35	29	17	48	48	72
2	1	1	3	5	5	1	8	0	13	47	15	15	55	23	21	29	5
10	21	8	24	78	75	71	194	37	17	32	25	26	41	28	54	41	32
0	0	0	0	0	1	1	0	0	26	3	20	26	4	22	47	29	24
0	0	6	1	1	1	0	2	3	8	6	4	22	10	8	49	65	43
0	1	0	0	0	0	5	2	2	4	4	2	11	16	7	51	89	84
12	13	3	32	27	8	12	25	13	16	9	4	17	9	4	46	40	54
1	0	0	0	0	0	0	0	0	6	1	8	7	1	11	7	47	94
0	1	2	4	16	17	7	1	1	15	30	10	23	39	11	42	17	6
3	24	7	18	17	7	41	29	29	13	13	5	20	20	6	60	57	49
4	2	6	4	8	3	15	3	41	12	6	12	25	11	17	67	77	55
4	0	0	6	5	3	15	1	1	10	2	1	12	2	2	35	30	29
0	0	164	3	0	0	0	0	96	11	0	60	11	0	60	6	0	40
0	0	164	2	0	0	0	0	96	7	0	60	7	0	60	6	0	40
0	0	0	1	0	0	0	0	0	43	...	...	44	...	...	7	...	...
64	107	113	185	312	281	144	209	172	7	9	10	9	10	12	45	34	36
1	2	2	8	6	35	16	5	1	7	2	7	10	2	8	37	20	4
3	0	0	0	0	0	1	0	0	52	0	0	54	0	0	12	...	...
0	0	0	0	0	0	2	0	0	25	4	18	25	4	18	50	0	44

Cuadro 4 (continuación)

	Ayuda total a la educación			Ayuda total a la educación básica			Ayuda a la educación básica por niño en edad de cursar la enseñanza primaria			Ayuda directa a la educación			Ayuda directa a la educación básica		
	(en millones de dólares constantes de 2007)			(en millones de dólares constantes de 2007)			(en dólares constantes de 2007)			(en millones de dólares constantes de 2007)			(en millones de dólares constantes de 2007)		
	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007
Argentina	18	20	39	3	3	3	1	1	1	18	20	39	0	2	2
Aruba	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Barbados	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Belice	1	1	1	1	0	0	23	7	10	1	1	1	1	0	0
Bolivia, E. P. de	45	47	60	33	19	17	26	14	12	43	45	60	29	13	13
Brasil	52	70	73	12	14	11	1	1	1	52	70	73	6	9	3
Chile	22	19	27	3	3	3	2	2	2	22	19	27	1	2	3
Colombia	39	51	49	14	9	8	3	2	2	39	51	49	4	7	7
Costa Rica	4	6	6	0	1	1	1	2	3	4	6	6	0	1	1
Cuba	9	5	7	1	1	1	1	1	1	9	5	7	0	0	1
Dominica	1	0	3	1	0	2	46	2	...	0	0	0	0	0	0
Ecuador	11	40	57	2	13	37	1	8	22	11	40	57	1	3	34
El Salvador	16	21	37	8	9	19	9	10	21	15	21	37	5	2	6
Granada	0	0	4	0	0	3	4	1	176	0	0	2	0	0	2
Guatemala	34	26	24	22	11	13	12	5	6	34	26	24	19	8	10
Guyana	7	4	8	1	2	4	9	19	46	6	2	3	0	0	2
Haití	35	58	81	20	13	47	15	9	34	31	55	68	12	6	28
Honduras	25	24	43	14	19	27	14	17	25	22	24	43	5	16	15
Islas Turcos y Caicos	2	3	1	2	1	1	...	...	...	2	0	0	2	0	0
Jamaica	24	6	11	20	5	9	58	14	26	18	6	7	16	4	7
México	24	52	46	4	5	5	0	0	0	24	52	46	1	4	4
Montserrat	2	0	0	1	0	0	3 891	0	0	0	0	0	0	0	0
Nicaragua	84	116	45	68	81	21	82	97	25	82	97	45	59	57	12
Panamá	15	3	3	1	1	1	3	2	2	15	3	3	1	0	0
Paraguay	5	16	10	3	7	5	3	9	6	5	9	10	2	3	5
Perú	31	74	44	10	15	17	3	4	5	31	71	44	7	8	12
República Dominicana	24	98	13	8	45	7	7	36	5	24	88	13	7	6	5
Saint Kitts y Nevis	0	0	7	0	0	3	0	0	490	0	0	4	0	0	0
San Vicente/Granadinas	1	0	17	1	0	8	35	6	538	1	0	17	0	0	0
Santa Lucía	3	1	3	2	1	0	66	28	17	1	1	3	0	1	0
Suriname	1	2	21	0	0	10	1	0	181	1	2	1	0	0	0
Trinidad y Tobago	1	39	1	0	0	0	0	0	0	1	39	1	0	0	0
Uruguay	6	4	5	1	1	1	3	3	4	6	4	5	0	1	1
Venezuela, R. B. de	25	12	10	2	1	1	1	0	0	25	12	10	1	1	1
Asia Central	114	219	199	28	68	36	4	12	6	92	196	183	9	36	20
<i>Países de la región no especificados</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>16</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>16</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
Armenia	12	42	44	2	6	7	8	52	57	10	36	35	0	0	1
Azerbaiyán	8	7	5	3	0	0	3	0	0	7	7	5	0	0	0
Georgia	23	50	30	5	13	5	17	38	14	14	35	25	0	4	1
Kazajstán	17	12	19	2	1	2	2	1	2	17	12	19	2	0	1
Kirguistán	11	22	10	4	12	3	9	27	7	4	22	10	0	7	1
Mongolia	16	46	30	6	20	11	23	81	46	14	46	30	4	12	10
Tayikistán	9	10	8	4	3	6	5	5	8	8	8	6	1	2	4
Turkmenistán	4	1	4	0	0	2	1	1	8	4	1	4	0	0	1
Uzbekistán	15	28	32	2	12	1	1	5	0	15	28	32	1	11	0
Asia Meridional y Occidental	948	1 074	1 604	501	521	672	3	3	4	931	915	1 295	382	357	381
<i>Países de la región no especificados</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
Afganistán	8	159	277	2	117	168	1	26	37	8	155	208	1	91	87
Bangladesh	149	258	250	91	82	118	5	5	7	149	228	195	86	65	69
Bhután	6	10	15	1	3	5	11	34	52	6	6	9	0	0	0
India	522	177	423	331	84	49	3	1	0	505	177	380	229	56	20
Irán, República Islámica del	88	55	56	5	1	1	1	0	0	88	55	56	0	1	0
Maldivas	18	5	8	0	2	1	6	43	14	18	5	8	0	1	0
Nepal	66	60	175	55	29	96	17	8	27	66	60	175	54	11	92
Pakistán	31	296	316	11	198	197	1	10	10	31	176	180	6	129	111
Sri Lanka	60	52	83	5	5	36	3	4	24	60	52	83	4	3	2

Ayuda directa a la enseñanza secundaria (en millones de dólares constantes de 2007)			Ayuda directa a la enseñanza postsecundaria (en millones de dólares constantes de 2007)			Ayuda directa a la educación (Nivel no especificado) (en millones de dólares constantes de 2007)			Porcentaje de la AOD total destinado a la educación			Porcentaje de la AOD total sectorial destinado a la educación			Porcentaje de la ayuda total a la educación destinado a la educación básica		
Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007
3	1	18	10	14	16	5	2	2	27	23	26	27	24	27	15	16	9
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	...	...	0	...	...	...	...	...
0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2	0	4	2	0	23	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	3	4	3	3	4	77	54	53
1	14	32	7	8	8	5	10	8	4	6	7	6	8	8	73	40	28
5	5	8	28	45	46	13	11	15	19	22	22	20	23	23	24	20	15
3	1	1	14	14	22	4	1	2	29	38	19	31	41	20	13	15	13
2	6	7	14	33	33	18	4	2	4	3	6	4	3	7	35	18	17
1	1	1	3	4	4	0	1	1	6	3	11	8	3	12	11	20	23
3	0	0	5	4	6	2	0	1	11	8	9	17	10	10	11	13	12
0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	4	11	7	5	22	48	7	45
2	6	6	6	11	11	3	20	5	5	16	20	7	18	20	19	33	66
2	2	2	3	3	3	5	14	26	7	11	6	9	12	6	50	44	52
0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	26	1	1	...	47	29	68
2	3	3	7	10	6	5	5	5	8	4	5	10	8	10	64	41	53
6	0	0	0	0	0	0	1	0	4	6	3	5	7	3	10	45	59
2	9	1	4	29	14	13	12	25	12	9	12	18	11	18	59	22	58
1	1	1	2	1	2	14	6	25	2	5	10	4	8	12	55	79	64
0	0	0	0	0	0	0	0	0	35	20	19	35	...	...	100	50	50
0	0	0	1	0	0	0	1	0	18	7	9	28	8	11	81	80	77
1	4	4	16	42	36	5	1	2	12	11	19	13	11	20	17	9	10
0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	6	0	0	54	0	...
3	8	13	4	2	4	16	30	17	10	10	12	14	12	15	81	70	46
2	1	1	13	1	1	0	1	1	40	5	2	40	6	2	7	22	21
0	2	1	1	2	2	2	3	2	9	5	12	10	5	13	56	47	55
6	33	4	12	18	18	6	11	10	3	10	9	4	11	11	33	21	39
12	4	3	3	10	3	1	69	3	7	35	7	7	51	9	34	46	51
0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	1	36	0	1	175	5	0	49
0	0	0	0	0	0	1	0	17	9	3	24	12	3	57	50	28	50
0	0	2	0	0	0	0	0	0	9	10	13	13	11	13	58	47	14
0	0	0	1	2	1	0	0	0	3	4	14	3	6	44	6	1	48
0	0	0	1	39	1	0	0	0	10	89	5	11	90	5	9	0	0
1	1	1	3	2	2	2	1	1	29	15	7	30	16	8	16	27	26
1	2	1	20	8	8	3	1	0	16	29	20	20	30	21	8	11	9
25	28	54	43	91	94	15	42	14	6	8	9	8	9	10	24	31	18
0	0	1	0	0	15	0	0	0	...	0	7	...	0	7	...	0	0
0	10	22	8	19	11	2	6	0	4	8	13	5	9	15	15	15	15
0	0	0	3	7	5	4	0	0	3	2	3	3	3	3	33	2	2
0	3	1	13	25	22	1	2	2	7	7	9	9	8	14	22	26	15
10	2	8	5	9	9	1	2	2	9	9	7	9	10	8	11	8	9
1	0	1	2	5	5	0	11	3	4	9	5	6	10	5	38	53	28
1	1	1	7	17	16	2	17	3	9	17	14	10	19	14	36	44	37
3	4	0	0	1	1	3	1	1	5	4	3	10	5	4	41	33	69
3	0	0	0	1	1	0	0	2	14	8	17	17	8	17	10	15	51
7	7	20	4	7	10	3	3	1	10	21	22	11	22	22	16	43	3
131	213	388	197	175	253	222	171	271	13	7	9	16	9	11	53	49	42
0	0	0	0	0	0	0	0	0	...	0	0	...	0	0	...	...	...
1	9	3	5	8	24	1	47	93	4	4	6	14	5	8	22	73	61
44	148	65	9	11	18	10	3	43	7	10	10	8	12	13	61	32	47
2	0	4	2	3	2	2	3	3	7	12	12	7	16	16	20	36	33
14	5	289	75	59	56	187	57	16	20	4	7	23	4	8	63	48	12
0	1	0	78	53	55	9	0	1	60	43	53	74	72	67	6	2	1
12	1	6	5	1	1	0	3	1	50	9	26	52	26	27	2	37	8
4	1	17	6	13	57	1	36	8	12	11	22	13	13	25	83	48	55
1	9	1	14	20	32	10	18	37	3	13	11	7	23	17	35	67	62
53	36	4	2	8	8	1	5	69	10	6	10	10	9	12	8	10	44

Cuadro 4 (continuación)

	Ayuda total a la educación			Ayuda total a la educación básica			Ayuda a la educación básica por niño en edad de cursar la enseñanza primaria			Ayuda directa a la educación			Ayuda directa a la educación básica		
	(en millones de dólares constantes de 2007)			(en millones de dólares constantes de 2007)			(en dólares constantes de 2007)			(en millones de dólares constantes de 2007)			(en millones de dólares constantes de 2007)		
	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007
Asia Oriental y el Pacífico	1 326	2 076	2 118	402	687	556	2	4	3	1 129	2 018	1 960	180	454	192
<i>Países de la región no especificados</i>	17	10	124	6	3	5	...	...	...	15	10	124	4	1	5
Camboya	44	68	31	17	52	12	8	25	6	37	68	20	8	50	5
China	188	894	697	30	139	39	0	1	0	188	894	697	19	72	4
Estados Fed. de Micronesia	3	21	33	2	17	28	0	4	7	3	21	33	1	17	28
Fiji	7	10	5	1	4	2	10	35	19	7	10	5	1	0	0
Filipinas	32	0	0	4	0	0	1	0	0	32	0	0	0	0	0
Indonesia	293	463	519	133	306	237	5	12	9	175	443	440	62	237	72
Islas Cook	0	4	3	0	2	1	0	675	...	0	4	3	0	1	1
Islas Marshall	9	28	29	4	14	14	222	829	856	1	28	29	0	0	0
Islas Salomón	15	5	44	4	2	30	63	20	384	8	5	44	0	1	28
Kiribati	8	3	2	3	1	1	251	76	...	8	3	2	0	0	0
Malasia	4	13	14	2	7	7	233	767	792	0	13	14	0	0	0
Myanmar	0	2	1	0	1	1	0	642	469	0	2	1	0	0	0
Nauru	0	0	4	0	0	2	0	211	...	0	0	1	0	0	0
Niue	2	3	1	1	2	1	386	998	335	0	1	1	0	0	0
Palau	116	38	40	72	24	21	90	24	21	110	38	40	66	16	3
Papua Nueva Guinea	170	46	125	59	23	64	5	2	5	168	46	125	5	15	15
República de Corea	35	21	26	6	5	14	7	6	18	32	19	22	2	1	10
R. D. P. Lao	84	86	20	1	2	1	0	0	0	84	86	20	0	0	0
R. P. D. de Corea	1	2	2	0	0	1	0	0	1	1	2	2	0	0	1
Samoa	9	24	4	4	7	2	142	211	56	9	24	4	2	0	0
Tailandia	51	36	34	13	2	2	2	0	0	28	36	34	0	0	0
Timor-Leste	9	31	46	3	19	26	19	100	136	9	30	46	2	13	13
Tokelau	0	2	2	0	1	1	...	3 267	...	0	0	0	0	0	0
Tonga	2	18	3	0	12	1	21	807	96	2	18	3	0	10	0
Tuvalu	1	0	3	0	0	0	312	33	...	1	0	3	0	0	0
Vanuatu	14	13	9	1	6	4	20	164	110	14	13	8	0	3	1
Viet Nam	211	237	295	36	38	40	4	5	5	194	205	237	6	13	4
Estados Árabes	1 223	1 828	1 726	359	577	525	9	14	13	1 194	1 774	1 614	162	323	281
<i>Países de la región no especificados</i>	28	76	71	7	9	0	...	...	...	28	76	71	4	3	0
Arabia Saudita	2	7	9	0	2	2	0	1	1	2	7	9	0	2	2
Argelia	139	221	174	42	21	1	9	6	0	139	221	174	0	0	0
Bahrein	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Djibuti	54	39	33	16	10	18	134	84	146	51	39	27	1	7	15
Egipto	161	164	341	43	125	183	5	13	19	161	164	286	39	124	71
Iraq	9	64	129	1	27	60	0	6	13	9	64	129	0	2	2
Jamahiriyá Árabe Libia	2	7	5	0	0	0	0	1	1	2	7	5	0	0	0
Jordania	29	113	122	3	77	73	4	92	86	25	78	99	0	59	42
Líbano	48	73	92	10	6	15	26	12	32	48	73	89	1	5	12
Marruecos	296	354	332	72	40	42	18	11	11	296	354	332	12	15	36
Mauritania	46	100	22	13	44	8	33	96	18	37	99	22	1	11	8
Omán	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0
República Árabe Siria	44	73	70	5	2	7	2	1	4	44	73	70	0	1	6
Sudán	23	188	75	6	95	52	1	16	9	14	187	72	1	12	41
T. A. Palestinos	62	104	45	31	58	18	87	125	37	60	103	34	19	31	10
Túnez	200	185	125	51	10	2	40	9	2	199	170	125	33	2	1
Yemen	78	59	78	59	50	43	18	13	11	77	59	68	49	48	33
Europa Central y Oriental	456	472	526	146	50	70	12	4	6	414	455	508	97	25	31
<i>Países de la región no especificados</i>	70	100	157	11	19	37	...	...	...	67	86	157	1	4	15
Albania	36	48	48	12	11	5	45	53	26	28	48	46	2	8	2
Belarrús	0	26	18	0	0	0	0	0	0	0	26	18	0	0	0
Bosnia y Herzegovina	41	35	35	12	2	3	70	10	17	31	35	35	2	1	1
Croacia	22	21	16	1	0	1	2	1	7	22	21	16	0	0	1

Ayuda directa a la enseñanza secundaria (en millones de dólares constantes de 2007)			Ayuda directa a la enseñanza postsecundaria (en millones de dólares constantes de 2007)			Ayuda directa a la educación (Nivel no especificado) (en millones de dólares constantes de 2007)			Porcentaje de la AOD total destinado a la educación			Porcentaje de la AOD total sectorial destinado a la educación			Porcentaje de la ayuda total a la educación destinado a la educación básica		
Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007
190	68	206	512	1 088	992	247	407	569	10	17	16	12	19	19	30	33	26
1	0	118	9	6	1	2	4	1	14	3	28	16	3	35	35	28	4
4	1	2	15	12	10	10	5	3	8	11	6	10	11	7	38	77	39
10	11	10	136	676	614	22	135	69	8	33	27	8	34	27	16	16	6
0	0	0	1	4	4	1	0	2	5	13	16	9	17	28	58	81	85
0	0	0	6	3	1	0	7	4	30	16	12	32	17	12	15	38	44
0	0	0	23	0	0	9	0	0	97	...	...	105	...	...	14	...	...
19	21	8	70	68	109	24	116	251	14	14	18	28	18	23	46	66	46
0	1	1	0	1	0	0	1	2	3	10	33	3	57	38	0	47	42
0	0	0	1	0	0	0	27	28	8	24	26	22	25	27	44	50	50
2	0	12	5	3	1	1	0	3	11	2	17	16	2	17	28	30	67
0	0	0	1	1	0	7	1	1	31	15	6	31	15	6	43	41	41
0	0	0	0	0	0	0	12	13	7	23	26	16	24	27	44	50	50
0	0	0	0	0	0	0	2	1	52	9	6	52	10	7	0	50	49
0	0	0	0	0	0	0	0	0	32	4	17	35	4	54	0	10	52
0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	8	2	8	13	2	39	57	74
10	2	1	27	4	1	6	16	35	20	11	11	21	11	11	62	61	51
31	5	3	26	9	10	105	17	97	12	9	17	13	11	18	35	51	51
4	8	2	22	4	7	4	6	3	16	8	9	18	8	11	16	24	52
2	1	1	81	81	17	2	3	2	9	73	29	9	76	30	1	2	7
0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	3	2	16	11	3	4	11	42
1	2	1	1	9	0	5	12	3	25	48	5	25	51	5	46	28	44
6	1	1	20	32	30	2	3	3	4	10	15	5	11	21	25	5	5
0	1	2	6	5	5	1	11	26	3	14	15	4	16	16	29	61	57
0	0	0	0	0	0	0	0	0	93	13	15	93	32	45	0	43	50
0	2	0	2	2	0	0	3	3	14	59	8	14	63	9	15	68	42
0	0	0	0	0	3	1	0	0	16	1	17	16	2	20	34	50	6
6	0	0	6	4	2	1	6	5	35	11	14	38	11	16	5	44	42
93	12	45	52	161	175	43	18	14	10	9	9	11	10	10	17	16	13
233	133	83	434	864	873	364	454	376	18	10	9	23	16	15	29	32	30
2	5	5	15	57	66	6	11	1	9	15	17	13	18	34	26	12	1
0	3	2	1	2	4	1	1	0	69	65	62	69	71	70	13	30	28
6	8	3	49	170	169	84	42	2	65	41	39	75	46	43	31	10	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	...	...	...	...	...	...	...	...	...
14	0	0	10	25	12	25	7	0	58	43	25	77	52	38	29	26	54
51	13	3	64	25	44	7	2	168	9	10	21	11	12	28	27	77	54
0	2	2	8	11	11	1	50	115	7	1	1	49	1	3	8	42	46
0	0	0	1	7	4	0	0	0	96	18	30	103	19	32	11	5	7
4	1	2	20	17	17	1	1	39	5	20	19	6	30	28	9	68	59
11	12	9	19	55	66	16	1	2	34	10	12	39	26	18	20	8	16
68	23	24	95	265	261	120	51	11	34	26	26	38	27	27	24	11	13
6	11	1	15	13	12	14	65	0	17	30	12	26	34	16	28	44	37
0	0	0	1	0	0	0	0	0	11	12	32	11	13	35	13	23	34
1	1	1	34	68	61	9	3	2	34	45	30	35	47	33	10	3	10
1	1	2	11	9	9	1	165	19	7	8	4	32	21	13	27	51	70
11	4	5	8	16	15	23	52	5	10	9	3	12	12	5	50	56	39
57	50	9	75	117	114	34	1	1	34	35	15	35	42	18	25	5	2
1	0	15	7	8	9	20	3	10	15	18	23	19	20	29	76	84	56
54	39	38	206	357	379	56	33	60	7	7	11	13	9	12	32	11	13
2	13	12	47	53	86	17	16	44	2	3	9	5	5	10	15	19	24
3	14	6	10	19	34	13	8	5	5	10	16	8	10	17	35	24	11
0	0	0	0	25	17	0	0	0	...	37	23	...	41	24	...	1	0
0	3	1	18	29	29	10	3	4	3	6	7	6	7	8	30	6	9
0	0	1	21	20	13	1	0	0	21	8	6	25	8	6	2	1	9

Cuadro 4 (continuación)

	Ayuda total a la educación			Ayuda total a la educación básica			Ayuda a la educación básica por niño en edad de cursar la enseñanza primaria			Ayuda directa a la educación			Ayuda directa a la educación básica		
	(en millones de dólares constantes de 2007)			(en millones de dólares constantes de 2007)			(en dólares constantes de 2007)			(en millones de dólares constantes de 2007)			(en millones de dólares constantes de 2007)		
	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007
la ex R. Y. de Macedonia	28	21	22	12	6	11	97	55	107	14	21	20	4	5	10
República de Moldova	11	28	29	4	8	8	15	44	42	4	26	15	0	7	1
Turquía	247	119	144	94	3	3	11	0	0	247	119	144	87	1	1
Ucrania	0	74	56	0	1	1	0	0	0	0	74	56	0	0	0
<i>Países no especificados</i>	<i>550</i>	<i>1 648</i>	<i>1 117</i>	<i>131</i>	<i>1 047</i>	<i>280</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>542</i>	<i>1 637</i>	<i>1 077</i>	<i>64</i>	<i>990</i>	<i>190</i>
Total	7 912	12 330	12 065	3 189	5 482	4 266	5	9	7	6 938	11 121	10 720	1 804	3 627	2 263

Países de ingresos medios altos	738	633	872	195	76	213	4	2	4	731	628	833	147	46	127
Países de ingresos medios bajos	2 412	3 810	3 851	731	1 105	1 074	3	5	5	2 184	3 674	3 624	329	681	442
Países de ingresos altos	43	0	0	5	0	0	1	0	0	43	0	0	0	0	0
No especificados	688	1 825	1 543	183	1 076	343	...	...	...	675	1 815	1 502	93	995	233
Países menos adelantados (PMA)	2 384	4 130	3 597	1 238	2 362	1 923	12	20	16	1 834	3 391	2 856	695	1 476	1 114
Países de ingresos bajos	4 031	6 062	5 799	2 076	3 224	2 635	7	10	8	3 304	5 004	4 761	1 235	1 905	1 460
Países de ingresos medios	3 150	4 443	4 724	926	1 181	1 287	3	5	5	2 915	4 303	4 457	476	728	570
Total	7 912	12 330	12 065	3 189	5 482	4 266	5	9	7	6 938	11 121	10 720	1 804	3 627	2 263

África Subsahariana	550	1 648	1 117	131	1 047	280	...	...	...	542	1 637	1 077	64	990	190
América del N./Europa Occ.	3	0	352	0	0	140	2	0	0	3	0	352	0	0	92
América Latina y el Caribe	605	832	794	270	284	289	5	5	5	577	782	743	184	154	177
Asia Central	114	219	199	28	68	36	4	12	6	92	196	183	9	36	20
Asia Meridional y Occidental	948	1 074	1 604	501	521	672	3	3	4	931	915	1 295	382	357	381
Asia Oriental y el Pacífico	1 326	2 076	2 118	402	687	556	2	4	3	1 129	2 018	1 960	180	454	192
Estados Árabes	1 223	1 828	1 726	359	577	525	9	14	13	1 194	1 774	1 614	162	323	281
Europa Central y Oriental	456	472	526	146	50	70	12	4	6	414	455	508	97	25	31
<i>Regiones no especificadas</i>	<i>2 686</i>	<i>4 182</i>	<i>3 630</i>	<i>1 352</i>	<i>2 248</i>	<i>1 698</i>	<i>13</i>	<i>18</i>	<i>14</i>	<i>2 056</i>	<i>3 343</i>	<i>2 990</i>	<i>727</i>	<i>1 287</i>	<i>897</i>
Total	7 912	12 330	12 065	3 189	5 482	4 266	5	9	7	6 938	11 121	10 720	1 804	3 627	2 263

Notas:

El signo (...) indica que no hay datos disponibles.

A no ser que se indique lo contrario, todos los datos representan los compromisos de ayuda.

Fuente: OCDE-CAD (2009d).

Ayuda directa a la enseñanza secundaria (en millones de dólares constantes de 2007)			Ayuda directa a la enseñanza postsecundaria (en millones de dólares constantes de 2007)			Ayuda directa a la educación (Nivel no especificado) (en millones de dólares constantes de 2007)			Porcentaje de la AOD total destinado a la educación			Porcentaje de la AOD total sectorial destinado a la educación			Porcentaje de la ayuda total a la educación destinado a la educación básica		
Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2006	2007
2	1	0	6	14	9	2	2	1	7	10	12	12	10	13	43	28	52
0	7	1	3	12	12	1	0	1	6	14	11	9	17	15	37	29	29
46	1	15	101	114	124	13	3	3	30	10	15	40	10	16	38	2	2
0	0	0	0	72	55	0	1	1	...	13	10	...	14	10	...	1	1
31	144	97	321	400	651	126	104	139	5	6	5	12	13	9	24	64	25
978	984	1 480	2 360	4 008	4 317	1 796	2 501	2 661	10	9	10	15	14	13	40	44	35

109	47	198	386	480	375	90	55	133	20	13	16	23	15	18	26	12	24
385	302	234	894	1 979	1 912	576	711	1 035	9	11	12	12	15	16	30	29	28
1	0	0	33	0	0	10	0	0	35	...	...	38	...	...	11	...	...
41	153	233	375	514	856	165	153	180	5	6	6	12	11	10	27	59	22
257	345	292	346	538	574	538	1 033	876	11	12	10	18	18	14	52	57	53
443	482	814	671	1 036	1 174	956	1 582	1 313	12	9	10	17	16	13	51	53	45
494	350	432	1 280	2 459	2 287	666	766	1 168	11	11	12	14	15	16	29	27	27
978	984	1 480	2 360	4 008	4 317	1 796	2 501	2 661	10	9	10	15	14	13	40	44	35

31	144	97	321	400	651	126	104	139	5	6	5	12	13	9	24	64	25
0	0	164	3	0	0	0	0	96	11	0	60	11	0	60	6	0	40
64	107	113	185	312	281	144	209	172	7	9	10	9	10	12	45	34	36
25	28	54	43	91	94	15	42	14	6	8	9	8	9	10	24	31	18
131	213	388	197	175	253	222	171	271	13	7	9	16	9	11	53	49	42
190	68	206	512	1 088	992	247	407	569	10	17	16	12	19	19	30	33	26
233	133	83	434	864	873	364	454	376	18	10	9	23	16	15	29	32	30
54	39	38	206	357	379	56	33	60	7	7	11	13	9	12	32	11	13
251	253	338	458	721	793	620	1 081	962	12	9	10	19	19	14	50	54	47
978	984	1 480	2 360	4 008	4 317	1 796	2 501	2 661	10	9	10	15	14	13	40	44	35

Glosario

Alfabetización. Según la definición elaborada por la UNESCO en 1958, es la capacidad de una persona para leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado sencillo y conciso sobre hechos relacionados con su vida cotidiana. Desde entonces, la noción de alfabetización ha evolucionado y hoy en día abarca distintos ámbitos de competencias. Cada uno de estos ámbitos se concibe en función de una escala que define distintos grados de dominio y responde a distintas finalidades.

Alfabetizado/Analfabeto. Estos términos designan a una persona capaz/incapaz de leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado sencillo y conciso sobre hechos relacionados con su vida cotidiana.

Analfabeto. Véase **Alfabetizado/Analfabeto**.

Aprovechamiento escolar. Resultados obtenidos en pruebas o exámenes normalizados que miden los conocimientos o competencias en una materia específica. Esta expresión se utiliza a veces como indicación de la calidad de la educación en un sistema educativo, o para efectuar comparaciones entre varios centros docentes.

Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI). Programas que, además de dispensar cuidados al niño, ofrecen un conjunto estructurado y sistemático de actividades de aprendizaje en un centro de educación formal (enseñanza preescolar o nivel 0 de la CINE), o en el marco de un programa de desarrollo no formal destinado a la infancia. Normalmente, los programas de AEPI están concebidos para niños de tres años o más y comprenden actividades de aprendizaje organizadas que, por término medio, duran un mínimo de cien días al año a razón de dos horas diarias por lo menos.

Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). Sistema de clasificación destinado a permitir que se reúnan, compilen y presenten estadísticas e indicadores comparables de educación tanto en cada país como en el plano internacional. Este sistema se creó en 1976 y fue revisado en 1997 (CINE 97).

Discapacidad. En el presente Informe, este término designa la interacción de tres factores: i) las deficiencias físicas o mentales; ii) las limitaciones de la actividad resultantes de esas deficiencias; y iii) los obstáculos a la participación resultantes de la discriminación, estigmatización y actitudes sociales que privan a las personas de la posibilidad de participar en la sociedad.

Docentes o personal docente. Número de personas empleadas oficialmente a tiempo completo o parcial para orientar y dirigir el itinerario de aprendizaje de los alumnos y estudiantes, independientemente de sus calificaciones y del mecanismo de transmisión de los conocimientos (presencial y/o a distancia).

Educación básica. Conjunto de actividades educativas realizadas en contextos diferentes (formal, no formal e informal) y destinadas a satisfacer las necesidades educativas básicas. En el Marco de Acción de Dakar, esta expresión es sinónimo del programa general de la EPT. Asimismo, las clasificaciones normalizadas del CAD de la OCDE y de la ayuda utilizan una definición que engloba la educación de la primera infancia, la enseñanza primaria y los programas destinados a los jóvenes y adultos a fin de que adquieran competencias básicas para la vida diaria, incluida la alfabetización. Según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), la educación básica abarca la enseñanza primaria (primera etapa de la educación básica) y el primer ciclo de la enseñanza secundaria (segunda etapa).

Educación continua o permanente. Denominación general de un gran número de actividades educativas destinadas a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos. Véanse también "Educación de adultos".

Educación de adultos. Actividades educativas ofrecidas en un contexto formal, no formal o informal, que están destinadas a los adultos con objeto de profundizar su educación y formación iniciales o reemplazarlas.

Educación equivalente. Programas educativos destinados esencialmente a los niños y jóvenes que no han podido acceder a la enseñanza primaria o la educación básica formales, o que han abandonado sus estudios a esos niveles. En general, estos programas tienen por objeto impartir una enseñanza equivalente a la enseñanza primaria o la educación básica formales.

Educación no formal. Actividades educativas organizadas por regla general fuera del sistema educativo formal. Esta expresión se suele contraponer a las de educación formal y educación informal. En diferentes contextos, la educación no formal abarca las actividades educativas destinadas a la alfabetización de los adultos, la educación básica de los niños y jóvenes sin escolarizar, la adquisición de competencias necesarias para la vida diaria y competencias profesionales, y la cultura general.

Enseñanza postsecundaria no superior (nivel 4 de la CINE). Programas que, desde un punto de vista internacional, se sitúan entre el segundo ciclo de la enseñanza secundaria y la enseñanza superior, aunque en un contexto nacional sean a menudo programas que pertenecen claramente a uno u otro de esos dos niveles de educación. El nivel de estos programas no suele ser más elevado que el de los correspondientes al nivel 3 de la CINE (segundo ciclo de la enseñanza secundaria), pero sirven para ampliar los conocimientos de los estudiantes que han terminado ese nivel. Los estudiantes, por regla general, son de más edad que los del nivel 3 de la CINE. La duración normal de los programas del nivel 4 de la CINE suele oscilar entre seis meses y dos años.

Enseñanza preescolar (nivel 0 de la CINE). Programas de la etapa inicial de la instrucción organizada que están primordialmente destinados a preparar a niños muy pequeños –de tres años o más, por regla general– a un entorno de tipo escolar, y a coadyuvar a la transición del hogar a la escuela. Estos programas, designados con muy diversas denominaciones –educación infantil, guarderías, jardines de infancia y educación preescolar, preprimaria o de la primera infancia–, constituyen el componente más formal de la AEPI. Una vez finalizados estos programas, la educación de los niños prosigue en el nivel 1 de la CINE.

Enseñanza primaria (nivel 1 de la CINE). Programas concebidos normalmente sobre la base de una unidad o un proyecto que tiene por objeto proporcionar a los alumnos una sólida educación básica en lectura, escritura y matemáticas, así como conocimientos elementales en materias como historia, geografía, ciencias exactas y naturales, ciencias sociales, artes plásticas y música.

Enseñanza secundaria (niveles 2 y 3 de la CINE).

Los programas del primer ciclo de la enseñanza secundaria (nivel 2 de la CINE) están destinados por regla general a continuar los programas básicos de primaria, pero este nivel de enseñanza suele centrarse más en las disciplinas enseñadas y exige a menudo docentes más especializados en cada materia. El final de este ciclo suele coincidir con la terminación de la enseñanza obligatoria. Los programas del segundo ciclo de secundaria (nivel 3 de la CINE) constituyen la fase final de este tipo de enseñanza en la mayoría de los países. En este ciclo, los programas se suelen estructurar aún más por disciplinas que en el nivel 2 y los docentes deben poseer en general un título más calificado o especializado que en ese nivel.

Enseñanza superior. Programas con un contenido educativo más adelantado que el de los niveles 3 y 4 de la CINE. El primer ciclo de la enseñanza superior (nivel 5 de la CINE) consta de dos niveles: el nivel 5A, cuyos programas son principalmente de carácter teórico y están destinados a proporcionar calificaciones suficientes para ser admitido a cursar programas de investigación avanzados o ejercer una profesión que requiere competencias elevadas; y el nivel 5B, cuyos programas tienen por regla general una orientación más práctica, técnica y/o profesional. El segundo ciclo de la enseñanza superior (nivel 6 de la CINE) comprende programas dedicados a estudios avanzados y trabajos de investigación originales que conducen a la obtención de un título de investigador altamente calificado.

Enseñanza y formación técnica y profesional (EFPT).

Programas principalmente destinados a preparar directamente a los alumnos o estudiantes para desempeñar un oficio o profesión específica (o para una categoría de oficios o profesiones).

Esperanza de vida al nacer. Número teórico de años que vivirá un recién nacido, si se mantienen constantes a lo largo de toda su vida las características de las tasas de mortalidad por edad observadas en el momento de su nacimiento.

Esperanza de vida escolar. Número probable de años que un niño en edad de ingresar en la escuela va a pasar en el sistema escolar y universitario, comprendidos los años de repetición de curso. Es la suma de las tasas de escolarización por edad en la enseñanza primaria, secundaria, postsecundaria no superior, y superior. La esperanza de vida escolar se puede calcular para cada nivel de enseñanza, comprendida la enseñanza preescolar.

Gasto público en educación. Total del gasto ordinario y en capital dedicado a la educación por las administraciones locales, regionales y nacionales, comprendidos los municipios. Las contribuciones de las familias no se incluyen. Incluye el gasto público efectuado para los centros docentes tanto públicos como privados.

Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE). Índice compuesto que tiene por objeto medir el conjunto de los progresos realizados hacia la consecución de la EPT. Por ahora, se han incorporado al IDE los indicadores correspondientes a los cuatro objetivos más fácilmente cuantificables de la EPT: la enseñanza primaria universal, medida por la tasa neta ajustada de la escolarización en primaria; la alfabetización de los adultos, medida por la tasa de alfabetización de adultos; la paridad entre los sexos, medida por el índice de la EPT relativo al género (IEG); y la calidad de la educación, medida por la tasa de supervivencia en el quinto grado de primaria. El valor del IDE es el promedio aritmético de los valores observados en esos cuatro indicadores.

Índice de desigualdad de la EPT por grupo de ingresos (IDEGI). Índice compuesto que mide la desigualdad de los progresos globales de la EPT entre diferentes grupos de población. El IDEGI mide la distribución (desigual) de los progresos globales de la EPT en los países, en función del nivel de ingresos de las familias y de otros indicadores sociales y demográficos, utilizando un conjunto de indicadores de las encuestas de hogares distintos de los que se utilizan para medir el IDE.

Índice de la EPT relativo al género (IEG). Índice compuesto que mide la paridad entre los sexos en la participación total en la enseñanza primaria y secundaria, así como en la alfabetización de los adultos. El IEG es la media aritmética de los índices de paridad entre los sexos de las tasas brutas de escolarización en primaria y secundaria y de la tasa de alfabetización de adultos.

Índice de paridad entre los sexos (IPS). Relación entre el valor correspondiente al sexo femenino y el valor correspondiente al sexo masculino en un indicador determinado (o relación inversa en algunos casos). Si el valor del IPS es igual a 1, existe paridad entre los sexos, y si es superior o inferior a 1 se da una disparidad en favor de uno u otro sexo.

Matrícula en la enseñanza privada. Número de alumnos o estudiantes matriculados en centros docentes que no dependen de los poderes públicos y están controlados y administrados por entidades privadas, con fines lucrativos o no, tales como organizaciones no gubernamentales, organismos religiosos, grupos de intereses, fundaciones o empresas comerciales.

Matrícula en la enseñanza pública. Número de alumnos o estudiantes matriculados en centros docentes que están controlados y administrados por las autoridades gubernamentales u organismos públicos (nacionales/federales, federados/provinciales, o locales), sea cual sea su fuente de recursos financieros.

Necesidades educativas básicas. Definidas en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990) como las necesidades que abarcan tanto los instrumentos esenciales para el aprendizaje (la lectura, la escritura, la expresión oral, el cálculo y la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y seguir aprendiendo.

Niños sin escolarizar. Niños pertenecientes al grupo en edad oficial de cursar la enseñanza primaria que no están matriculados ni en una escuela primaria ni en un centro docente de secundaria.

Nuevos ingresados. Alumnos matriculados por primera vez en un nivel de enseñanza determinado. El número de nuevos ingresados corresponde a la diferencia entre el conjunto de alumnos escolarizados en el primer grado del nivel de enseñanza correspondiente y el número de repetidores.

Nuevos ingresados en primer grado de primaria beneficiarios de programas de AEPI (en %).

Número de nuevos ingresados en el primer grado de la enseñanza primaria que han recibido por lo menos 200 horas de atención y educación en programas organizados de AEPI, expresado en porcentaje del total de nuevos ingresados en el primer grado de primaria.

Paridad de poder adquisitivo (PPA). Ajuste del tipo de cambio que tiene en cuenta las diferencias de precios entre países para poder efectuar comparaciones internacionales de la producción y los ingresos reales.

Población en edad escolar. Población del grupo de edad que corresponde oficialmente a un determinado nivel de educación, independientemente de que esté o no escolarizada.

Precios constantes. Precios de un determinado artículo ajustados para suprimir el efecto de la evolución general de los precios (inflación) desde un año de referencia determinado.

Producto interior bruto (PIB). Valor de todos los bienes y servicios finales producidos en un país en un año determinado (véase también "Producto Nacional Bruto"). El PIB se puede medir sumando: a) todos los ingresos de una economía (salarios, intereses, beneficios y alquileres); o b) todos los gastos (consumo, inversiones y compras públicas) más las exportaciones netas (exportaciones menos importaciones).

Producto interior bruto per cápita. El PIB dividido por el número total de habitantes de un país a la mitad del año.

Producto nacional bruto (PNB). Valor de todos los bienes y servicios finales producidos en un país en un año determinado (producto interior bruto), aumentado con los ingresos que los residentes en ese país han recibido del extranjero y disminuido de los ingresos abonados a los no residentes.

Producto nacional bruto per cápita. El PNB dividido por el número total de habitantes de un país a la mitad del año.

Proporción alumnos/docente (PAD). Promedio de alumnos por docente en un determinado nivel de enseñanza.

Proporción alumnos/docente formado. Promedio de alumnos por docente formado en un determinado nivel de enseñanza.

Proporción de probabilidades. Número que compara la probabilidad de que un grupo consiga un resultado particular con la de otro grupo. Por ejemplo, si un grupo tiene una proporción de probabilidades de 2 en lo que respecta a la capacidad en lectura y escritura, los miembros de ese grupo tienen dos veces más probabilidades de saber leer y escribir que los miembros del grupo de comparación. Las proporciones de probabilidades se utilizan para interpretar resultados de técnicas estadísticas como la regresión logística.

Remuneración del docente. Comprende el sueldo base y todas las primas. El sueldo base es el sueldo bruto mínimo anual previsto para un docente a tiempo completo que posee la formación mínima exigida para ejercer al principio de su carrera profesional.

Repetidores. Número de alumnos matriculados en el mismo grado o nivel que el año escolar precedente, expresado en porcentaje del total de alumnos matriculados en ese grado o nivel.

Tasa bruta de escolarización (TBE). Número total de alumnos o estudiantes de cualquier edad matriculados en un determinado nivel de enseñanza, expresado en porcentaje de la población del grupo en edad oficial de cursar ese nivel de enseñanza. En la enseñanza superior, la población es la que corresponde al grupo de edad de los cinco años que siguen a la edad de terminación de la enseñanza secundaria. La TBE puede ser superior al 100 % debido a los ingresos tardíos y/o las repeticiones.

Tasa bruta de ingreso (TBI). Número total de alumnos de cualquier edad matriculados por primera vez en un grado determinado de la enseñanza primaria, expresado en porcentaje de la población en edad oficial de ingresar en ese grado.

Tasa de alfabetización de adultos. Número de personas alfabetizadas de 15 años de edad o más, expresado en porcentaje de la población total de ese grupo de edad.

Tasa de alfabetización de jóvenes adultos. Número de personas alfabetizadas de 15 a 24 años de edad, expresado en porcentaje de la población total de ese grupo de edad.

Tasa de deserción por grado. Proporción de alumnos o estudiantes que abandonan un determinado grado de estudios en un año escolar determinado.

Tasa de escolarización por edad específica (TEEE). Número de alumnos o estudiantes escolarizados de una edad o un grupo de edad determinado, independientemente del nivel de enseñanza en que estén matriculados, expresado en porcentaje de la población de la misma edad o del mismo grupo de edad.

Tasa de instrucción académica. Porcentaje de personas de un grupo de edad determinado que ha alcanzado o terminado un nivel de enseñanza especificado (primaria, secundaria o superior) o un grado escolar.

Tasa de prevalencia del VIH/SIDA. Número estimado de personas de un determinado grupo de edad que viven con el VIH y el sida al final de un año determinado, expresado en porcentaje de la población total del grupo de edad correspondiente.

Tasa de mortalidad de los menores de cinco años.

Probabilidad que tiene un niño de morir entre su nacimiento y el momento de cumplir cinco años, expresada en número de muertes por cada 1.000 niños nacidos vivos.

Tasa de mortalidad infantil. Probabilidad que tiene un niño de morir entre su nacimiento y el momento de cumplir un año, expresada en número de muertes por cada 1.000 niños nacidos vivos.

Tasa de participación en la población activa. Proporción de la población que tiene o busca un empleo con respecto a la población en edad de trabajar.

Tasa de raquitismo. Proporción de niños de una determinada franja de edad cuya talla con respecto a la edad es inferior en 2 a 3 enteros de desviación estándar (raquitismo moderado) o en 3 o más enteros de desviación estándar (raquitismo grave) a la mediana de referencia establecida por el "National Center for Health Statistics" y la Organización Mundial de la Salud. Una talla pequeña con respecto a la edad es un indicador básico de la malnutrición.

Tasa de repetición por grado. Número de repetidores en un grado y un año escolar determinados, expresado en porcentaje de los alumnos matriculados en ese grado el año escolar anterior.

Tasa de supervivencia por grado. Porcentaje de una cohorte de alumnos o estudiantes matriculados en el primer grado de un ciclo de enseñanza en un año escolar determinado y que se supone que deben llegar a un grado especificado, repitiendo curso o no.

Tasa de terminación de primaria por una cohorte.

Es una medición aproximada de la terminación de los estudios primarios. Centrada en los niños que acceden a la escuela, esta tasa mide el número de los que logran finalizar con éxito la enseñanza primaria. La tasa de terminación de primaria por una cohorte es el producto de la tasa de supervivencia en el último grado de primaria por el porcentaje de alumnos de ese grado que consiguen graduarse.

Tasa de transición a la enseñanza secundaria.

Número de nuevos ingresados en el primer grado de la enseñanza secundaria en un año escolar determinado, expresado en porcentaje del número de alumnos matriculados en el último grado de primaria el año escolar anterior. Este indicador sólo mide la transición a la enseñanza secundaria general.

Tasa neta de asistencia. Número de alumnos del grupo en edad oficial de cursar un determinado nivel de enseñanza que asisten a la escuela a ese nivel, expresado en porcentaje de la población de ese grupo de edad.

Tasa neta de escolarización (TNE). Número de alumnos escolarizados del grupo en edad oficial de cursar un determinado nivel de enseñanza, expresado en porcentaje de la población de ese grupo de edad.

Tasa neta ajustada de asistencia en primaria. Número de alumnos del grupo en edad oficial de cursar la enseñanza primaria que asisten a clase en un centro docente de primaria o secundaria, expresado en porcentaje de la población de ese grupo de edad.

Tasa neta ajustada de escolarización en primaria. Número de alumnos del grupo en edad oficial de cursar la enseñanza primaria matriculados en un centro docente de primaria o secundaria, expresado en porcentaje de la población de ese grupo de edad.

Tasa neta de ingreso (TNI). Número de los nuevos ingresados en el primer grado de la enseñanza primaria que tienen la edad oficial establecida para comenzarla, expresado en porcentaje de la población de esa edad.

Tasa total de fertilidad. Promedio de hijos a los que podría dar a luz una mujer durante su periodo de fertilidad (15-49 años), dando por supuesto que vivirá hasta el término de éste y que su fertilidad a cada edad será igual a la del conjunto de la población femenina de la misma edad.

Bibliografía¹

- 1 Gol. 2009. *Educación para todos y todas*. <http://www.join1goal.org/es/about-us> (Consulta efectuada el 31 de agosto de 2009.)
- Abada-Barrerío C. E.; Castro, A. 2006. Experiences of stigma and access to HAART in children and adolescents living with HIV/AIDS in Brazil. *Social Science & Medicine*, Vol. 62, N° 5, págs. 1219–28.
- Abadzi, H. 2006. *Efficient learning for the poor: insights from the frontier of cognitive neuroscience*. Washington, D. C., Banco Mundial. (Serie El desarrollo en marcha.)
- Abadzi, H.; Crouch, L. A.; Echeagaray, M.; Pasco, C.; Sampe, J. 2005. Monitoring basic skills acquisition through rapid learning assessments: a case study of Peru [Seguimiento de la adquisición de competencias básicas mediante evaluaciones rápidas de la lectura: un estudio de caso en Perú]. *Prospects*, Vol. 35, N° 2, págs. 137–56.
- Abou Serie, R.; Ayiro, L.; Crouch, L.; Godia, G.; Martins, G. 2009. Absorptive capacity: from donor perspectives to recipients' professional views. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Acharya, S.; Luitel, B. C. 2006. *The functioning and effectiveness of scholarship and incentive schemes in Nepal*. Katmandú, UNESCO. (UNESCO Katmandú – Serie de monografías y documentos de trabajo, 9.)
- Ackerman, D.; Barnett, W. S.; Hawkinson, L. E.; Brown, K.; McConigle, E. A. 2009. *Providing preschool education for all 4 year olds: lessons from six state journeys*. Nueva Brunswick, Nueva Jersey, Instituto Nacional de Investigaciones sobre la Educación Temprana. (Síntesis sobre la educación preescolar.)
- Ackerman, P.; Thormann, M. S.; Huq, S. 2005. *Assessment of Educational Needs of Disabled Children in Bangladesh*. Washington, D. C., Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional.
- ACNUR. 2007. *UNHCR and Partners to bring education to nine million vulnerable children*. Nueva York, ACNUR. (Comunicado de Prensa.) <http://www.unhcr.org/46fb5f822.html>.
- . 2009. 2008 *Global Trends: refugees, asylum-seekers, returnees, internally displaced and stateless persons*. Ginebra, ACNUR.
- Adams, A. V. 2007a. Helping youth make the transition from school to work. *Development OUTREACH*, Vol. 9, N° 2, págs. 22–25.
- . 2007b. *The Role of youth skills development in the transition to work: a global review*. Washington, D. C., Banco Mundial. (HDNCY N° 5.)
- . 2008. *Skills development in the informal sector of Sub-Saharan Africa*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- Adams, A. V.; Coulombe, H.; Wodon, Q.; Razmara, S. 2008. *Education, skills and labor market outcomes in Ghana*, Washington, D. C., Banco Mundial. (Documento mimeografiado.)
- Aderinoye, R.; Rogers, A. 2005. Urban literacies: the intervention of the literacy shop approach in Bodija Market, Ibadan, Nigeria. Rogers, A. (compilador), *Urban literacy: communication, identity and learning in development contexts*. Hamburgo, Instituto de la UNESCO para la Educación, págs. 253–77.
- Banco Africano de Desarrollo/OCDE. 2008a. *African Economic Outlook – Cameroon*. París, Banco Africano de Desarrollo/Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. (Informe anual sobre las perspectivas económicas en África.)
- . 2008b. *African Economic Outlook – Ethiopia*. París, Banco Africano de Desarrollo/Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. (Informe anual sobre las perspectivas económicas en África.)
- . 2008c. *African Economic Outlook – Ghana*. París, Banco Africano de Desarrollo/Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. <http://www.africaneconomicoutlook.org/en/countries/west-africa/ghana/> (Consulta efectuada el 29 de septiembre de 2009.)
- . 2008d. *African Economic Outlook – Morocco*. París, Banco Africano de Desarrollo/Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. (Informe anual sobre las perspectivas económicas en África.)
- . 2008e. *African Economic Outlook – Mozambique*. París, Banco Africano de Desarrollo/Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. (Informe anual sobre las perspectivas económicas en África.)
- . 2008f. *African Economic Outlook – Rwanda*. París, Banco Africano de Desarrollo/Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. (Informe anual sobre las perspectivas económicas en África.)
- Aguilar, P.; Retamal, G. 2009. Protective environments and quality education in humanitarian contexts. *International Journal of Educational Development*, Vol. 29, N° 1, págs. 3–16.

* Los documentos de referencia preparados para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se pueden consultar en el sitio web: www.efareport.unesco.org.

- Ahmed, A. U.; Hill, R. V.; Smith, L. C.; Wiesmann, D. M.; Frankenberger, T. 2007. *The world's most deprived: characteristics and causes of extreme poverty and hunger*. Washington, D. C., Instituto Internacional de Investigaciones sobre Políticas Alimentarias. (Documento de debate del IFPRI 2020.)
- Akyaempong, K. 2007. *50 years of educational progress and challenge in Ghana*. Brighton, Universidad de Sussex, Escuela de Educación de Sussex, Centro para la Educación Internacional.
- . 2009. Revisiting free compulsory universal basic education (FCUBE) in Ghana. *Comparative Education*, Vol. 45, Nº 2, págs. 175-95.
- Akyaempong, K.; Sabates, R.; Hunt, F.; Anthony, J. 2009. *Review of Research on Basic Education Provision in Nigeria (ESSPIN)*. Brighton, Universidad de Sussex, Escuela de Educación de Sussex, Centro para la Educación Internacional. (Comunicación inédita.)
- Al-Mekhlafy, T. A. 2008. Strategies for gender equality in basic and secondary education: a comprehensive and integrated approach in the Republic of Yemen. Tembon, M.; Fort, L. (compiladores), *Girls' Education in the 21st Century: Gender Equality, Empowerment and Economic Growth*. Washington, D. C., Banco Mundial, págs. 269-78.
- Al Samarrai, S. 2008. Governance and education inequality in Bangladesh. Documento de referencia para el *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT 2009*.
- Alderman, H.; Behrman, J. R.; Lavy, V.; Menon, R. 2001. Child health and school enrollment: a longitudinal analysis. *Journal of Human Resources*, Vol. 36, Nº 1, págs. 185-205.
- Alderman, H.; Hoddinott, J.; Kinsey, B. 2006. Long term consequences of early childhood malnutrition. *Oxford Economic Papers*, Vol. 58, Nº 3, págs. 450-74.
- Alderman, H.; Hoogeveen, H.; Rossi, M. 2009. Preschool nutrition and subsequent schooling attainment: longitudinal evidence from Tanzania. *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 57, Nº 2, págs. 239-60.
- Alemania, Ministerio de Cooperación Económica y Desarrollo. 2009. *Briefing note: education in development cooperation*. Bonn, BMZ.
- Alemania, Ministerio de Cooperación Económica y Desarrollo. 2006. *Report on vocational education and training for the year 2006*. Bonn, BMBF.
- Alianza GAVI. 2009a. *GAVI Alliance Progress Report 2008*. Ginebra, Alianza GAVI.
- . 2009b. *GAVI partners fulfil promise to fight pneumococcal disease*. Ginebra, Alianza GAVI. http://www.gavialliance.org/media_centre/press_releases/2009_06_12_AMC_lecce_kick_off.php (Consulta efectuada el 29 de agosto de 2009.)
- Alidou, H.; Boly, A.; Brock-Utne, B.; Diallo, Y. S.; Heugh, K.; Wolff, H. E. 2005. *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique - le facteur langue: étude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique subsaharienne*. Reunión bienal de la ADEA 2006, Libreville, 27-31 de marzo.
- Alkenbrack, S.; Chettra, T.; Forsythe, S. 2004. *The social and economic impact of HIV/AIDS on families with adolescents and children in Cambodia*. Phnom Penh, Gobierno de Camboya, Departamento de Bienestar de la Infancia, Dirección Técnica del Ministerio de Asuntos Sociales, Veteranos y Rehabilitación de Jóvenes/Proyecto POLICY Camboya.
- Altinok, N. 2008. An international perspective on trends in the quality of learning achievement (1965-2007) (1965-2007). Documento de referencia para el *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT 2009*.
- . 2009. An empirical approach to marginalization in education based on the TIMSS 2007 study. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Alviar, C.; Ayala, F.; Handa, S. À paraître. Testing combined targeting systems for cash transfer programmes: the case of the CT-OVC programme in Kenya. Lawson, D.; Hulme, D.; Matin, I.; Moore, K. (compiladores), *What works for the poorest? Poverty reduction programmes for the world's ultra-poor*. Rugby, Practical Action.
- Aly, J. H.; National Education Policy Review Team. 2007. *Education in Pakistan: A white paper. document to debate and finalize the national education policy*. Islamabad.
- Amnesty International. 2009. *Shattered lives: beyond the 2008-2009 Mindanao armed conflict*. Londres, Amnistía Internacional.
- Andrabi, T.; Das, J.; Khwaja, A. I.; Vishwanath, T.; Zajonc, T.; Equipo LEAPS. 2008. *Pakistan. Learning and educational achievements in Punjab schools (LEAPS): insights to inform the education policy debate*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- Anthony, J. 2009. Access to education for students with autism in Ghana: Implications for EFA. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Arnold, D. H.; Doctoroff, G. L. 2003. The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology*, Vol. 54, págs. 517-45.
- Aslam, M.; Kingdon, G. 2007. *What can teachers do to raise pupil achievement?* Oxford, Universidad de Oxford, Departamento de Economía. (Centro para el Estudio de las Economías Africanas, CSAE WPS/2007-14.)

- Assad, R.; Barsoum, G. 2007. *Youth exclusion in Egypt: in search of a "second chance"*. Washington, D. C./Dubai, Wolfensohn Center for Development, Brookings Institution/Escuela de Administración Pública de Dubai [Documentos de trabajo de la "Middle East Youth Initiative", 2.]
- Atchoarena, D.; Delluc, A. M. 2001. *Revisiting technical and vocational education in sub-Saharan Africa: provision, patterns and policy issues*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.
- Attfield, I.; Tamiru, M.; Parolin, B.; Grauwe, A. D. 2002. *Improving micro-level planning through a Geographical Information System: Studies on Ethiopia and Palestine*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.
- Australia, Ministerio de Educación. 2008. *National report to Parliament on indigenous education and training, 2006*. Canberra, Ministerio de Educación, Empleo y Relaciones en el Trabajo.
- Ayyar, R. V. V. 2008. Country-agency relationship in development cooperation: an Indian experience. Documento de referencia para el *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT 2009*.
- Banco Mundial. 2002a. *World Bank announces first group of countries for 'Education For All' Fast Track*. Washington, D. C., Banco Mundial. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/NEWS/0,,contentMDK:20049839-menuPK:34463-pagePK:34370-piPK:34424,00.html> [Consulta efectuada el 25 de septiembre de 2009.]
- . 2002b. *Education for dynamic economies: action plan to accelerate progress towards Education for All (EFA)*. Washington, D. C., Banco Mundial, Comité de Desarrollo/Fondo Monetario Internacional. (DC2002-0005/Rev.1.)
- . 2004. *Vietnam reading and mathematics assessment study*. Washington, D. C., Banco Mundial. (Informes del Sector de Desarrollo Humano.)
- . 2005a. *Going to School/Going to Work. A Report on child labor and EFA in World Bank projects and policy documents*. Washington, D. C., Banco Mundial. [Documento de referencia para la Tercera Mesa Redonda sobre el Trabajo Infantil y la Educación para Todos]. Quinta Reunión del Grupo de Alto Nivel sobre la EPT, Beijing, 28-30 de noviembre.
- . 2005b. *Implementation completion report (IDA-35700 TF-50588) on a credit in the amount of SDR 119.1 million (US\$150 equivalent) and a grant in the amount of US\$50 million to the United Republic of Tanzania for the primary education development program*. Washington, D. C. (IDA-35700 TF-50588.)
- . 2005c. *In their own Language*. Washington, D. C., Banco Mundial. (Notas sobre educación.)
- . 2005d. *Madagascar: Education Sector Development Project – Implementation Completion Report*. Washington, D. C., Banco Mundial. (Report N° 33345-MAG.)
- . 2005e. *Primary and secondary education in Lesotho. A Country Status Report for Education*. Washington, D. C., Banco Mundial. (Serie de la región África. Documento de trabajo, 101.)
- . 2005f. *Informe sobre el Desarrollo Mundial, 2006. Equidad y Desarrollo*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- . 2006a. *Cambodia: halving poverty by 2015? Poverty Assessment 2006*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- . 2006b. *Indonesia: making the new Indonesia work for the poor*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- . 2006c. *Lao PDR Poverty Assessment Report: from valleys to hilltops – 15 years of poverty reduction*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- . 2006d. *Nepal: resilience amidst conflict. An assessment of poverty in Nepal, 1995–96 and 2003–04*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- . 2006e. *Project Appraisal Document on a proposed loan in the amount of US\$200.00 million to the Republic of the Philippines for a National Program Support for Basic Education Project*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- . 2006f. *Revalorización del papel fundamental de la nutrición para el desarrollo. Estrategia para una intervención en gran escala. Panorama general*. Washington, D. C., Banco Mundial. (Serie Tendencias del Desarrollo)
- . 2006g. *Skill Development in India. The vocational education and training system*. Washington, D. C., Banco Mundial, Unidad de Desarrollo Humano, región Asia Meridional.
- . 2006h. *Uganda: Poverty and Vulnerability Assessment*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- . 2006i. *United Republic of Tanzania Public Expenditure and Financial Accountability Review*. Washington, D. C., Banco Mundial. (FY05.)
- . 2006j. *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2007. El desarrollo y la próxima generación*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- . 2007a. *Dhaka: improving living conditions for the urban poor*. Washington, D. C., Banco Mundial. (Serie Desarrollo - Bangladesh, 17.)
- . 2007b. *Education in Sierra Leone. present challenges, future opportunities*. Washington, D. C., Banco Mundial. (Serie Desarrollo Humano de la región África.)
- . 2007c. *Malawi Poverty and Vulnerability Assessment: Investing in Our Future, Synthesis Report: Main Findings and Recommendations*. Washington, D. C., Banco Mundial, Red de Reducción de la Pobreza y Gestión Económica, región África. [Documento de evaluación de la pobreza, 36546.]

- . 2008a. *Double jeopardy: responding to food and fuel prices. G8 Hokkaido-Toyako Summit*. Hokkaido, Banco Mundial, Red de Reducción de la Pobreza y Gestión Económica. (Documento de trabajo, 44951.)
 - . 2008b. *Haiti - Meeting teacher needs for Education for All Project*. Washington, D. C., Banco Mundial.
 - . 2008c. *Nigeria: A review of the costs and financing of public education*. Washington, D. C., Banco Mundial, Unidad de Desarrollo Humano, región África. [42418-NG.]
 - . 2008d. *Poverty Assessment for Bangladesh: creating opportunities and bridging the East-West divide*. Washington, D. C., Banco Mundial.
 - . 2008e. *Rising food and fuel prices: addressing the risks to future generations [I]*. Washington, D. C., Banco Mundial.
 - . 2008f. *Teacher employment and deployment in Indonesia: opportunities for equity, efficiency and quality improvement*. Washington, D. C., Banco Mundial.
 - . 2008g. *Thailand Social Monitor on Youth 2008: development and the next generation*. Washington, D. C., Banco Mundial.
 - . 2009a. *EFA Fast Track Initiative (FTI) and the World Bank*. Washington, D. C., Banco Mundial. <http://go.worldbank.org/8EZE2MXEZ0> (Consulta efectuada el 1º de enero de 2009.)
 - . 2009b. *Enhancing growth and reducing poverty in a volatile world: a Progress Report on the Africa Action Plan*. Washington, D. C., Banco Mundial.
 - . 2009c. *Escaping stigma and neglect. people with disabilities in Sierra Leone*. Washington, D. C., Banco Mundial. (Serie Desarrollo Humano de la región África.)
 - . 2009d. *Ethnicity and development in Vietnam*. Washington, D. C., Banco Mundial. (Análisis social de país.)
 - . 2009e. *Crisis financiera. ¿Qué está haciendo el Banco Mundial? (Actualizado 22 de septiembre.)* Washington, D. C., Banco Mundial. <http://www.bancomundial.org/temas/crisisfinanciera/iniciativas.htm> (Consulta efectuada el 30 de septiembre de 2009.)
 - . 2009f. *Kenya: Poverty and Inequality Assessment*. Washington, D. C., Banco Mundial.
 - . 2009g. *Le système éducatif béninois. Analyse sectorielle pour une politique éducative plus équilibrée et plus efficace*. Washington, D. C., Banco Mundial, Pôle de Dakar. (Serie Desarrollo Humano de la región África.)
 - . 2009h. *Narrative-based Status Report of Countries Receiving Catalytic (CF) Financial Support Under the Provisions of Education for All - Fast Track Initiative (FTI)*. Washington, D. C., Banco Mundial. <http://go.worldbank.org/QSMZMD2KC0> (Consulta efectuada el 29 de septiembre de 2009.)
 - . 2009i. *Rapid response child-focused social cash transfer and nutrition security project, Senegal*. Washington, D. C., Banco Mundial. <http://web.worldbank.org/external/projects/main?pagePK=64283627&piPK=73230&theSitePK=40941&menuPK=228424&Projectid=P115938> (Consulta efectuada el 29 de septiembre de 2009.)
 - . 2009j. *Six steps to abolishing primary school fees. Operational Guide*. Washington, D. C., Banco Mundial.
 - . 2009k. *Indicadores del desarrollo mundial 2009*. Washington, D. C., Banco Mundial.
 - . 2009l. *Zoellick calls for 'vulnerability fund' ahead of Davos Forum*. Washington, D. C., Banco Mundial. <http://go.worldbank.org/76E1GRKBN0> (Consulta efectuada el 29 de septiembre de 2009.)
- Banco Mundial, Grupo de Evaluación Independiente. 2006. *From schooling access to learning outcomes: an unfinished agenda. an evaluation of World Bank Support to primary education*. Washington, D. C., Banco Mundial. (Publicación de conferencia.)
- Banco Mundial y FMI. 2009. *Informe sobre seguimiento mundial 2009: una emergencia de desarrollo*. Washington, D. C., Banco Mundial/Fondo Monetario Internacional.
- Banco Mundial y Gobierno de Burundi. 2008. *Republic of Burundi: Public Expenditure Management and Financial Accountability Review (PEMFAR): improving allocative efficiency and governance of public expenditure and investing in public capital to accelerate growth and reduce poverty*. Washington, D. C., Banco Mundial. [42160-BI.]
- Banco Mundial y UNICEF. 2009. *Abolishing school fees in Africa: lessons learned in Ethiopia, Ghana, Kenya and Mozambique*. Washington, D. C./Nueva York, Banco Mundial/UNICEF. (El desarrollo en marcha en la educación.)
- Banerjee, A.; Banerji, R.; Duflo, E.; Glennerster, R.; Khemani, S. 2008. *Pitfalls of participatory programs: evidence from a randomized evaluation in education in India*. Washington, D. C., Banco Mundial, Grupo de investigaciones sobre el desarrollo (Equipo de servicios públicos). (Serie Evaluación de impacto, 21; Documento de trabajo de investigación sobre políticas, N° 4584.)
- Bangladesh, Gobierno de. 2008. *Final Mid-term Evaluation Report of the Basic Education for Hard to Reach Urban Children's Project (2nd phase)*. Dhaka, Gobierno de la República Popular de Bangladesh.
- . 2009. *Bangladesh Primary Education Annual Sector Performance Report 2009*. Dhaka, Gobierno de la República Popular de Bangladesh.
- Bangladesh, Ministerio de Planificación y UNESCO Bangladesh. 2008. *Literacy Assessment Survey 2008*. Dhaka, Ministerio de Planificación, División de Planificación, Oficina de Estadística de Bangladesh/UNESCO Bangladesh.

- Bano, M. 2008. *Islamiyya, Quranic and Tsangaya Education (IQTE) Integration Strategy*. Kano/Londres, Gobierno del Estado de Kano/CUBE, Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido.
- Barabasch, A.; Hang, S.; Lawson, R. 2009. Planned policy transfer: the impact of the German model on Chinese vocational education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 39, Nº 1, págs. 5–20.
- Barnett, W. S.; Epstein, D. J.; Friedman, A. A.; Boyd, J. S.; Hustedt, J. T. 2008. *The State of Preschool. 2008 State Preschool Yearbook*. Nueva Brunswick, National Institute for Early Childhood Research.
- Barnett, W. S.; Yarosz, D. J. 2007. Who goes to preschool and why does it matter? *Preschool Policy Matters*, Número 15, noviembre.
- Bartholomew, A.; Takala, T.; Ahmed, Z. 2009. *Mid-Term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative. Country Case Study: Mozambique*. Cambridge/Oxford, Cambridge Education/Mokoro Ltd/Oxford Policy Management. (Proyecto.)
- Batungwanayo, C.; Reyntjens, L. 2006. *L'Impact du Décret présidentiel pour la gratuité des soins sur la qualité des services de santé au Burundi*. Bujumbura, Ministerio de Salud Pública de Burundi, Direction General de Salud Pública.
- Baulch, B.; Nguyen, T. M. H.; Nguyen, T. T. P.; Pham, T. H. 2009. *Ethnic Minority Poverty in Vietnam. Background paper for Country Social Analysis: Ethnicity and Development in Vietnam*. Washington, D. C., Banco Mundial. (Proyecto de documento de consulta.)
- Baxter, P.; Bethke, L. 2008. *Filling the Gap: What is the Role of Alternative Education Programmes?* Reading/París, CfBT Education Trust/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.
- Beegle, K.; De Weerd, J.; Dercon, S. 2009. The intergenerational impact of the African orphans crisis: a cohort study from an HIV/AIDS affected area. *International Journal of Epidemiology*, Vol. 38, Nº 2, págs. 561–8.
- Beegle, K.; Dehejia, R. H.; Gatti, R. 2006. Child labor and agricultural shocks. *Journal of Development Economics*, Vol. 81, Nº 1, págs. 80–96.
- Behrman, J. R. 1996. Impact of health and nutrition on education. *The World Bank Research Observer*, Vol. 11, Nº 1, págs. 23–37.
- Behrman, J. R.; Hoddinot, J.; Maluccio, J. A.; Soler-Hampejsek, E.; Behrman, E. R.; Martorell, R.; Ramirez-Zea, M.; Stein, A. D. 2008. *What Determines Adult Cognitive Skills: Impacts of Pre-schooling, Schooling and Post-schooling Experiences in Guatemala* [Factores que determinan las competencias cognitivas de los adultos: impactos de la preescolarización, la escolarización y la postescolarización en Guatemala]. Washington, D. C., Instituto Internacional de Investigaciones sobre Políticas Alimentarias. (Documento de debate del IFPRI, 00826.)
- Belfield, C. R. 2007. Introduction to the special issue "The economics of early childhood education". *Economics of Education Review*, Vol. 26, Nº 1, págs. 1–2.
- Bellew, R.; Moock, P. 2008. *Fast Track Initiative Education Program Development Fund (EPDF): Review of Activities and Allocations 2005–2007*. Washington, D. C., Secretaría de la Iniciativa Vía Rápida.
- Benavot, A. 2004. A global study of intended instructional time and official school curricula, 1980–2000. Documento de referencia para el *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT 2005*.
- . 2008. Meeting the lifelong learning needs of youth and adults. Duke, C.; Hinzen, H. (compiladores), *Knowing More, Doing Better: Challenges for CONFITEA VI from Monitoring EFA in Non-Formal Youth and Adult Education*. Bonn, dv International, págs. 8–14. (Perspectivas internacionales de la educación de adultos.)
- Benin, Gobierno de. 2008. *Benin: Poverty Reduction Strategy Paper – Growth Strategy for Poverty Reduction*. Washington, D. C., FMI/República de Benin. (Informes de países, 08/125.)
- Bennell, P. 2009. A review of EFA expenditure projections made by national education plans in sub-Saharan Africa. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Bennell, P.; Akyeampong, K. 2007. *Teacher motivation in sub-Saharan Africa and South Asia*. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido, Departamento Central de Investigaciones. (Documentos de educación. Investigación de temas, 71.)
- Bennett, J. 2008. *Early Childhood Services in the OECD Countries: Review of the Literature and Current Policy in the Early Childhood Field*. Florencia, Centro de Investigaciones Innocenti del UNICEF. (Documento de trabajo Innocenti.)
- Benveniste, L.; Marshall, J.; Santibañez, L. 2007. *Teaching in Lao PDR*. Washington, D. C./Vientiane, Banco Mundial/Ministerio de Educación de la República Democrática Popular Lao.
- Birmingham, D. 2009a. Scaling up aid for education: lessons from the Education for All Fast Track Initiative (FTI). Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- . 2009b. *We Don't Need No Education? Why the United States Should Take the Lead on Global Education*. Washington, D. C., Centro para el Desarrollo Mundial. (CGD Notes.)
- Berry, C. 2009. A framework for assessing the effectiveness of the delivery of education aid in fragile states. *Journal of Education for International Development (JEID)*, Vol. 4, Nº 1.

- Betancourt, T. S.; Simmons, S.; Borisova, I.; Brewer, S. E.; Iweala, U.; de la Soudière, M. 2008. High hopes, grim realities: reintegration and the education of former child soldiers in Sierra Leone. *Comparative Education Review*, Vol. 52, N° 4, págs. 565-87.
- Betcherman, G.; Godfrey, M.; Puerto, S.; Rother, F.; Stavreska, A. 2007. *A Review of Interventions to Support Young Workers: Findings of the Youth Employment Inventory*. Washington, D. C., Banco Mundial. (Documento de debate, 0715.)
- Betcherman, G.; Olivas, K.; Dar, A. 2004. *Impacts of Active Labor Market Programs: New Evidence from Evaluations with Particular Attention to Developing and Transition Countries*. Washington, D. C., Banco Mundial, Red de Desarrollo Humano. (Serie de documentos de trabajo sobre protección social; Documento de consulta, 0402.)
- Bhalotra, S. 2009. Educational deficits and social identity in India. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Biddle, N.; Mackay, S. 2009. Understanding the educational marginalisation of indigenous Australians: extent, processes and policy responses. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Bird, K.; Pratt, N. 2004. *Fracture Points in Social Policies for Chronic Poverty Reduction*. Mánchester, Centro de Investigaciones sobre la Pobreza Crónica. (Documento de trabajo CPRC.)
- Birdsall, N.; Savedoff, W.; Vyborny, K. 2008. *Cash on delivery aid for education: a hands-off approach*. Washington, D. C., Centro para el Desarrollo Mundial.
- Bishop, J. H.; Mañe, F. 2005. Economic Return to Vocational Courses in U.S. High Schools. Lauglo, J.; Maclean, R. (compiladores), *Vocationalisation of Secondary Education Revisited* (Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects, Vol. 1.) Dordrecht, Springer, págs. 329-62.
- Björkman, M. 2005. *Income Shocks and Gender Gaps in Education: Evidence from Uganda*. Estocolmo, Instituto de Estudios Económicos Internacionales, Universidad de Estocolmo.
- Black, R. E.; Allen, L. H.; Bhutta, Z. A.; Caulfield, L. E.; de Onis, M.; Ezzati, M.; Mathers, C.; Rivera, J. 2008. Maternal and child undernutrition: global and regional exposures and health consequences. *The Lancet*, Vol. 371, N° 9608, págs. 243-260.
- Blanco Allais, F.; Quinn, P. 2009. Marginalisation and child labour. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Blanden, J.; Machin, S. 2008. Up and down the generational income ladder in Britain: past changes and future prospects. *National Institute Economic Review*, Vol. 205, N° 1, págs. 101-16.
- Boissière, M. 2004. *Determinants of primary education outcomes in developing countries*. Washington, D. C., Banco Mundial, Departamento de Evaluación de Operaciones. (Documento de referencia para la evaluación del apoyo del Banco Mundial a la enseñanza primaria).
- Bonnet, G. 2009. Marginalization in Latin America and the Caribbean [Marginalización en América Latina y el Caribe]. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Bouis, H. 2008. *Rising Food Prices Will Result in Severe Declines in Mineral and Vitamin Intakes of the Poor*. Washington, D. C., HarvestPlus, Instituto Internacional de Investigaciones sobre Políticas Alimentarias.
- Bourguignon, F.; Ferreira, F.; Walton, M. 2007. Equity, efficiency and inequality traps: a research agenda. *Journal of Economic Inequality*, Vol. 5, N° 2, págs. 235-56.
- Brannelly, L.; Ndaruhutse, S.; Rigaud, C. 2009. *Donors' Engagement in Education in Fragile and Conflict-Affected States*. Reading, UK/París, CfBT Education Trust/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. (Resumen de políticas.)
- Brasil, Ministerio de Educación. 2008. *National Report from Brazil*. Informe nacional para CONFINTEA VI, Belém, Brasil, 14 de diciembre. Brasilia/HambURGO, Ministerio de Educación de Brasil/Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.
- Brautigam, D. A. 2000. *Aid Dependence and Governance*. Estocolmo, Grupo de Expertos sobre Asuntos del Desarrollo, Ministerio de Relaciones Exteriores de Suecia.
- . 2008. *China's African Aid: Transatlantic Challenges*. Washington, D. C., Fondo German Marshall de los Estados Unidos, Programa sobre la Eficacia de la Ayuda.
- Bredenkamp, H. 2009a. *Helping low-income countries confront the worst economic crisis in 60 years*. Washington, D. C., Fondo Monetario Internacional. <http://blog-imfdirect.imf.org/2009/08/31/twin-crisis/> (Consulta efectuada el 29 de septiembre de 2009.)
- . 2009b. *Low-income countries: different strokes for different folks*. Washington, D. C., Fondo Monetario Internacional. <http://blog-imfdirect.imf.org/2009/09/02/differe3nt-nee/> (Consulta efectuada el 29 de septiembre de 2009.)
- Brewer, L. 2004. *Jóvenes en situación de riesgo: la función del desarrollo de calificaciones como vía para facilitar la incorporación al mundo de trabajo*. Ginebra, Programa InFocus sobre Conocimientos Teóricos y Prácticos, Empleabilidad de la OIT. (Documento de trabajo SKILLS.)

- Bridgeland, J.; Dilulio, J. J. Jr.; Morison, K. B. 2006. *The Silent Epidemic. Perspectives of High School Dropouts*. Washington, D. C., Civic Enterprises, LLC/Peter D. Hart Research Associates for the Bill & Melinda Gates Foundation.
- Brooks-Gunn, J.; Markman, L. B. 2005. The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, Spring, School Readiness: Closing Racial and Ethnic Gaps, Vol. 15, N° 1, págs. 139–68.
- Bruneforth, M. 2009a. *Differences in the Age Distribution of Primary Pupils Between Administrative and Household Data and the Impact on Monitoring of Enrolment Rates*. Montreal, Quebec, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- . 2009b. Social background and a typology of out-of-school children in 27 countries. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Bruneforth, M.; Wallet, P. 2009. Developing indicators to monitor out-of-school adolescents. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Brunello, G.; Checchi, D. 2007. Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. *Economic Policy*, Vol. 22, N° 52, págs. 781-861.
- Bruns, B.; Mingat, A.; Rakotomalala, R. 2003. *Achieving universal primary education by 2015: a chance for every child*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- Bundy, D. A.; Burbano, C.; Grosh, M.; Gelli, A.; Jukes, M.; Drake, L. 2009a. *Rethinking School Feeding: Social Safety Nets, Child Development, and the Education Sector*. Washington, D. C./Roma, Banco Mundial/Programa Mundial de Alimentos.
- Bundy, D. A.; Kremer, M.; Bleakley, H.; Jukes, M. C. H.; Miguel, E. 2009b. Deworming and development: asking the right questions, asking the questions right. *PLoS Neglected Tropical Diseases*, Vol. 3, N° 1, e362.
- Burd-Sharps, S.; Lewis, K.; Borges Martins, E. 2008. *The measure of America: American human development report, 2008-2009*. Brooklyn, Nueva York, Consejo de Investigaciones en Ciencias Sociales, American Human Development Project. [A Columbia/SSRC Book.]
- Buse, K. 2005. *Education for All – Fast Track Initiative: Review of the Governance and Management Structures*. Washington, D. C./Londres, Banco Mundial/Overseas Development Institute.
- . 2007. *Education for All – Fast Track Initiative: An Embodiment of the Paris Declaration on Aid Effectiveness?* Washington, D. C./Londres, Banco Mundial/Overseas Development Institute.
- Caillods, F.; Hallak, J. 2004. *Education and PRSP: A review of experiences*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.
- Cambridge Education, Mokoro; OPM. 2009. *Mid-Term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative. Preliminary Report*. Cambridge/Oxford, Cambridge Education/Mokoro Ltd/Oxford Policy Management. [Proyecto.]
- Cameron, S. 2008. *Education decisions in slums of Dhaka, Bangladesh*. British Association of International and Comparative Education, Glasgow.
- . 2009. *Education Decisions in Slums of Dhaka*. Falmer, Consortium for Research on Educational Access, Transitions & Equity (CREATE). [Pathways to Access.] Campaign for Fiscal Equity. 2009. A Sound Basic Education for All Children. <http://www.cfequity.org> [Consulta efectuada el 24 de septiembre de 2009.]
- Campaña Mundial por la Educación. 2009. *Education on the Brink: Will the IMF's New Lease on Life Ease or Block Progress towards Education Goals? Johannesburgo*, Campaña Mundial por la Educación.
- Campaña Mundial por la Educación; Ayuda en Acción Internacional. 2005. Global benchmarks for adult literacy. Documento de referencia para el *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT 2006*.
- Campbell, F. A.; Wasika, B. H.; Pungello, E.; Burchinal, M.; Barbarina, O.; Kainza, K.; Sparling, J. J.; Ramey, C. T. 2008. Young adult outcomes of the Abecedarian and CARE early childhood educational interventions. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 23, N° 4, págs. 452–66.
- Carr-Hill, R. 2009. *Mid-Term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative: Issues in Data and Monitoring and Evaluation*. Oxford/Cambridge, Mokoro Ltd/Cambridge Education/Oxford Policy Management. [Documento de trabajo 3.]
- Casely-Hayford, L.; Ghartey, A. B.; SfiL Internal Impact Assessment Team. 2007. *The Leap to Literacy and Life Change in Northern Ghana: An impact assessment of School for Life (SfiL)*. Tamale, School for Life.
- Castro, V.; Laguna, J. R. 2009. *Resultados del Estudio realizado en 2008 en 126 escuelas y sus implicancias*. Managua, CIASES. Documento presentado en el Segundo Seminario sobre Evaluación Temprana de la Lectura (EGRA), Washington, D. C., 1214 de marzo.
- CCIC. 2009a. *Aid in the Crosshairs: Civil-military Relations in Afghanistan*. Ottawa, Consejo Canadiense para la Cooperación Internacional. [Nota informativa del CCCI.]
- . 2009b. *Backgrounder on the Kandahar Provincial Reconstruction Team* (Équipe provinciale de reconstruction (EPR) de Kandahar). Ottawa, Consejo Canadiense para la Cooperación Internacional.
- Center for Labor Market Studies. 2007. *Left Behind in America: The Nation's Dropout Crisis*. Boston, Massachusetts, Northeastern University, Center for Labor Market Studies.

- Centers for Disease Control and Prevention. 2008. Progress toward introduction of Haemophilus influenzae type b vaccine in low-income countries – worldwide, 2004-2007. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, Vol. 57, N° 6, págs. 148-51.
- Centre for Urban Studies, National Institute of Population Research and Training and MEASURE Evaluation. 2006. *Slums of Urban Bangladesh: Mapping and Census*. Dhaka/Chapel Hill, Carolina del Norte, CUS/NIPORT/MEASURE Evaluation.
- Centro Europeo de Derechos de la Población Gitana. 2007. *The impact of legislation and policies on school segregation of Romani children: a study of anti-discrimination law and government measures to eliminate segregation in education in Bulgaria, Czech Republic, Hungary, Romania and Slovakia*. Budapest, Centro Europeo de Derechos de la Población Gitana.
- . 2008. *Rights Groups Press Czech Government on Roma Education*. Budapest, Centro Europeo de Derechos de la Población Gitana. <http://www.errc.org/cikk.php?cikk=2982&archiv=12009>. (Consulta efectuada el 29 de septiembre de 2009.)
- Centro de Investigaciones para la Innovación y el Desarrollo de la Educación (CERID). 2003. *Effectiveness of Incentive/Scholarship Programmes for Girls and Disadvantaged Children*. Katmandú, Universidad de Tribhuvan, Centro de Investigaciones para la Innovación y el Desarrollo de la Educación (CERID).
- Centro de Investigaciones sobre la Pobreza Crónica. 2008. *The chronic poverty report 2008-09: escaping poverty traps*. Manchester, CPRC.
- Centro de Políticas y Datos sobre Educación; UNESCO. 2009. Estimating the costs of achieving Education for All in low income countries. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía. 2009. *Proyectos regionales de bi-alfabetización: objetivo a largo plazo*. Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía, División de Población. <http://www.eclac.cl/bialfa/> [Consulta efectuada el 10 de febrero de 2009.]
- Centro para el Desarrollo Mundial. *Liberia's Recovery From Devastation*. http://www.cgdev.org/section/initiatives/_active/liberia/recovery [Consulta efectuada el 13 de Julio de 2009.]
- Cerdan-Infantes, P.; Vermeersch, C. 2007. *More Time Is Better: An Evaluation of the Full-Time School Program in Uruguay* [Una evaluación del programa escolar a tiempo completo en Uruguay]. Washington, D. C., Banco Mundial. [Serie Evaluación de impacto, 13. Documento de trabajo de investigación sobre políticas, 4167.]
- Chanamoto, N. 2009. Annotated bibliography on the costs of reaching and teaching the marginalised. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Chang, G.-C.; Martinez, R.; Mputu, H. 2009. Estimating the costs of education development: case study for Democratic Republic of Congo, Nigeria and Sudan. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Chen, S.; Ravallion, M. 2008. *The Developing World is Poorer Than We Thought, but No Less Successful in the Fight Against Poverty*. Washington, D. C., Banco Mundial. [Documento de trabajo de investigación sobre políticas, 4703.]
- . 2009. *The Impact of the Global Financial Crisis on the World's Poorest*. VoxEU.org. <http://www.voxeu.org/index.php?q=node/3520> [Consulta efectuada el 5 de noviembre de 2009.]
- Children England. 2009. *Children England HM Treasury Budget 2009*. Londres, Children England. [Presentación de las principales declaraciones.]
- China, Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (NCEDR); UNESCO. 2008. *National Report on Mid-term Assessment of Education for All in China*, Beijing, Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, Ministerio de Educación/ Comisión Nacional China para la UNESCO.
- Chowdhury, J. 2005. *Disability and Chronic Poverty: An Empirical Study on Bangladesh*. Universidad de Oxford. [Tesis de máster de filosofía.]
- Christensen, G.; Stanat, P. 2007. *Language Policies and Practices for Helping Immigrants and Second-Generation Students Succeed*. Washington, D. C., Instituto de Política Migratoria/Bertelsmann Stiftung. [Transatlantic Taskforce on Immigration and Integration.]
- CINTERFOR/OIT. 2001. *Modernización de la Formación Profesional en América Latina y el Caribe*. Montevideo, Organización Internacional del Trabajo, CINTERFOR (Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional).
- . 2008. *Tendencias Mundiales del Empleo Juvenil (octubre de 2008)*. Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo.
- . 2009. *Tendencias Mundiales del Empleo Juvenil (mayo de 2009, actualización)*. Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo.
- Clemens, M.; Radelet, S.; Bhavnani, R. 2004. *Counting chickens when they hatch: the short-term effect of aid on growth*. Washington, D. C., Centro para el Desarrollo Mundial. [Documento de trabajo.]
- CNN. 2009. *'High school dropout crisis' continues in US, study says*. CNN, Atlanta, Georgia. <http://edition.cnn.com/2009/US/05/05/dropout.rate.study/> [Consulta efectuada el 29 de septiembre de 2009.]
- Coalición para Acabar con la Utilización de Niños y Niñas Soldados. 2008. *Child Soldiers: Global Report 2008*. Londres, Coalición para Acabar con la Utilización de Niños y Niñas Soldados.

- Cohen, J.; Dupas, P. 2007. *Free distribution or cost-sharing: evidence from a randomized malaria prevention experiment*. Cambridge, Massachusetts, Poverty Action Lab.
http://www.povertyactionlab.org/papers/Dupas%20Free_Distribution_vs_Cost-Sharing_10.15.07.pdf
 (Consulta efectuada el 29 de septiembre de 2009.)
- Colclough, C.; Fennel, S. 2004. *The Fast Track Initiative: Towards a New Strategy for Meeting the Education MDGs*. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido. (Documento de orientación.)
- Collier, P.; Hoeffler, A. 2002. *Aid, Policy and Growth in Post-Conflict Societies*. Washington, D. C., Banco Mundial. (Documento de trabajo de investigación sobre políticas, 2927.)
- COMEDAF II+. 2007. *Stratégie pour dynamiser la formation et l'enseignement techniques et professionnels en Afrique*. Reunión de la Mesa de la Conferencia de Ministros de Educación de la Unión Africana, 29–31 de mayo, Addis Abeba, enero.
- Comisión de Crecimiento y Desarrollo. 2008. *The Growth Report: Strategies for Sustained Growth and Inclusive Development*. Washington, D. C., Banco Mundial, Comisión de Crecimiento y Desarrollo.
- Comisión de Mujeres para las Mujeres y los Niños Refugiados. 2004. *Global Survey on Education in Emergencies*. Nueva York.
- . 2005. *Learning in a War Zone*. Nueva York, Comisión de Mujeres para las Mujeres y los Niños Refugiados.
- Comisión Europea. 2008. *Child Poverty and Well-being in the EU: Current Status and Way Forward*. Comisión Europea, Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Igualdad de Oportunidades, Unidad E2.
- . 2009a. *EU Action against Discrimination: Activity Report 2007–08*. Luxemburgo, Comisión Europea, Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Igualdad de Oportunidades, Unidad G4.
- . 2009b. *Supporting Developing Countries in Coping with the Crisis: Where Does the EU Go From Doha? What Prospects for Meeting the EU Targets of 2010 and 2015?* Informe anual de progreso 2009 sobre financiación para el desarrollo. Bruselas, Comisión Europea. (Documento de trabajo de los servicios de la Comisión.)
- Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI). 2009. *ECRI Report on Slovakia (Fourth Monitoring Cycle)*. Estrasburgo, Francia, Consejo de Europa, Dirección General de Derechos Humanos y Asuntos Jurídicos, Secretaría de la ECRI. (CRI(2009)20.)
- Comisión para África. 2008. *Africa Commission Thematic Conference on the African Youth and Employment, Accra 5 de septiembre de 2008*. Accra, Comisión para África. (Documento de referencia.)
- Comité de los Diez. 2009. *L'impact de la crise sur les économies africaines – maintenir la croissance et poursuivre la réduction de la pauvreté, Perspectives et recommandations de l'Afrique au G20*. Túnez-Belvédère, Banco Africano de Desarrollo.
- Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo. 2009. *Trade and Development Report, 2009. Responding to the Global Crisis. Climate Change Mitigation and Development*. Washington, D. C., CNUCED.
- Consultoría de Educación a Distancia de Cambridge. 2009. *Open and Distance Learning for Basic Education: Its Potential for Hard to Reach Children and Children in Conflict and Disaster Areas*, Cambridge/ Katmandú, CDEC/Oficina Regional del UNICEF para Asia Meridional. (Informe de la CDEC para UNICEF-ROSA.)
- Contreras, M. E.; Talavera Simoni, M. L. 2003. *Examen parcial. La reforma educativa boliviana 1992-2002*. La Paz, Fundación PIEB.
- Cooke, M.; Mitrou, F.; Lawrence, D.; Guimond, E.; Beavon, D. 2007. Indigenous well-being in four countries: an application of the UNDP's human development index to indigenous peoples in Australia, Canada, New Zealand, and the United States. *BMC International Health and Human Rights*, Vol. 7, N° 9.
- Coviello, D.; Islam, R. 2006. *Does aid help improve economic institutions?* Washington, D. C., Banco Mundial. (Documento de trabajo de investigación sobre políticas, 3990.)
- Crouch, L.; Winkler, D. 2007. Governance, management and financing of education for all: basic frameworks and case studies. Documento de referencia para el *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT 2009*.
- Crouch, L. A.; Korda, M. 2008. *EGRA Liberia: Baseline Assessment of Reading Levels and Associated Factors*. Washington, D. C., USAID/Banco Mundial.
- Crouch, L. A.; Korda, M.; Mumo, D. 2009. *Improvements in Reading Skills in Kenya: An Experiment in the Malindi District*. Washington, D. C., USAID. (EdData II.)
- CruL, M. 2007. *Pathways to Success for the Children of Immigrants*. Washington, D. C., Instituto de Política Migratoria/Bertelsmann Stiftung. (Equipo Especial Transatlántico sobre Inmigración e Integración.)
- Cueto, S.; Guerrero, G.; León, J.; Seguin, E.; Muñoz, I. 2009. Explaining and overcoming marginalization in education: a focus on ethnic/language minorities in Peru [Explicar y vencer la marginación en la educación: un enfoque sobre las minorías étnicas-lingüísticas en Perú]. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Cunha, F.; Heckman, J. J.; Lochner, L.; Masterov, D. V. 2005. *Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation*. Cambridge, Massachusetts, Oficina Nacional de Investigación Económica. (Documento de trabajo/Capítulo para el "Handbook of the economics of education".)

- Daftary, F.; Grin, F. 2003. *Nation-Building, Ethnicity and Language Politics in Transition Countries*. Budapest, Local Government and Public Service Reform Initiative, Open Society Institute.
- Das, J.; Pandey, P.; Zajonc, T. 2006. *Learning levels and gaps in Pakistan*. Washington, D. C., Banco Mundial. (Documento de trabajo de investigación sobre políticas, 4067.)
- Das, J.; Zajonc, T. 2008. *India shining and Bharat drowning: comparing two Indian states to the worldwide distribution in mathematics achievement*. Washington, D. C., Banco Mundial. (Documento de trabajo de investigación sobre políticas, 4644.)
- Daswani, C. J. 2005. Urban people and urban literacies: some Indian experiences. Rogers, A. (compilador), *Urban Literacy: Communication, Identity and Learning in Development Contexts*. Hamburgo, Instituto de la UNESCO para la Educación, págs. 1522.
- de Beco, G.; Proyecto Derecho a la Educación. 2009. The right to education: human rights indicators and the right to education of Roma children in Slovakia. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- de Kemp, A.; Elbers, C.; Gunning, J. W.; van den Berg, E.; de Hoop, K. 2008. *Primary education in Zambia*. La Haya, OBT.
- de Renzio, P. 2009. *Taking Stock: What Do PEFA Assessments Tell Us about PFM Systems across Countries?* Londres, Overseas Development Institute. (Documento de trabajo, 302.)
- de Renzio, P.; Dorotinsky, B. 2007. *Tracking progress in the quality of PFM systems in HIPC: an update on past assessments using PEFA data*. Washington, D. C., Programa Gasto Público y Responsabilidad Financiera (PEFA).
- de Renzio, P.; Woods, N. 2007. *The Trouble with Cash on Delivery Aid: A Note on its Potential Effects on Recipient Country Institutions*. Washington, D. C., Centro para el Desarrollo Mundial. (Nota para la iniciativa del CDM relative a la "ayuda basada en el pago a la entrega".)
- Deininger, K.; Mpuga, P. 2005. Economic and welfare impact of the abolition of health user fees: evidence from Uganda. *Journal of African Economies*, Vol. 14, N° 1, págs. 55-99.
- Delgado, C. 2008. *The Global Food Crisis Response Program (GFRP) at the World Bank*. Documento presentado en el Taller sobre aumentos de los precios alimentarios y energéticos y opciones políticas, Washington, D. C., Banco Mundial, 9-10 de julio.
- Deloitte Abogados y Asesores Tributarios. 2009. *Deloitte Annual Review of Football Finance*. Londres, Deloitte LLP.
- DeNavas-Walt, C.; Proctor, B. D.; Smith, J. C. 2008. *Income, Poverty, and Health Insurance Coverage in the United States: 2007*. Washington, D. C., Oficina del Censo de los Estados Unidos. (Informes actuales de población.)
- DeStefano, J.; Elaheebocus, N. 2009. *School Effectiveness in Woliso, Ethiopia: Measuring Opportunity to Learn and Early Grade Reading Fluency*. Washington, D. C., USAID/Save the Children-Estados Unidos
- DeStefano, J.; Schuh Moore, A.-M.; Balwanz, D.; Hartwell, A. 2006. *Meeting EFA: Reaching the Underserved through Complementary Models of Effective Schooling*. Washington, D. C., USAID/Academy for Educational Development. (Documento de trabajo EQUIP2.)
- Deutscher, E.; Fyson, S. 2008. Améliorer l'efficacité de l'aide. *Finances et Développement*, Vol. 45, N° 3, págs. 15-19.
- Devereux, S. 2006. *Vulnerable Livelihoods in Somali Region, Ethiopia*. Falmer, Institute of Development Studies. (Informe de investigación, 57.)
- Devereux, S.; Sabates-Wheeler, R.; Tefera, M.; Taye, H. 2006. *Ethiopia's Productive Safety Net Programme (PSNP): Trends in PSNP Transfers Within Targeted Households - Final Report*. Falmer, UK/Addis Abeba, Institute of Development Studies/Indak International PLC.
- DFID. 2005. *Why We Need to Work More Effectively in Fragile States*. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido.
- . 2007. *Technical and vocational skills development*. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido. (Documento de prácticas del DFID.)
- . 2008a. *Jobs, Labour Markets and Shared Growth: The Role of Skills*. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido. (Documento de prácticas del DFID, TD/TNC 95.324.)
- . 2008b. *Maternal Health Strategy - Reducing Maternal Deaths: Evidence and Action*. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido. (Informe de situación.)
- . 2009a. *Budget 2009 - Keeping our Promises to the World's Poorest People*. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido. <http://www.dfid.gov.uk/Media-Room/News-Stories/2009/Budget-2009--keeping-our-promises-to-the-worlds-poorest-people/> (Consulta efectuada el 29 de septiembre de 2009.)
- . 2009b. *Eliminating World Poverty: Building our Common Future*. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido.
- DFID; Banco Mundial. 2005. *Integrating TVET into the Knowledge Economy: Reform and Challenges in the Middle East and North Africa*. Londres/Washington, D. C., Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido/European Training Foundation/Banco Mundial. (Informe de investigación.)

- Dillon, S. 2009. Stimulus plan would provide flood of aid to education. *The New York Times*, 27 de enero.
- Dobbie, W.; Fryer, R. G., Jr. 2009. *Are High-Quality Schools Enough to Close the Achievement Gap? Evidence from a Bold Social Experiment in Harlem*. Cambridge, Massachusetts, Universidad de Harvard.
- Dolata, S.; Ikeda, M.; Murimba, S. 2004. Distintas vías para la EPT para diferentes sistemas educacionales. *Carta Informativa del IPE*, Vol. 22, Nº 1, págs. 8–9.
- Dollar, D.; Hofman, B. 2006. *Intergovernmental Fiscal Reforms, Expenditure Assignment, and Governance*. Documento presentado en la Mesa Redonda sobre finanzas públicas para una sociedad armoniosa – Sesión sobre asignaciones de gasto en el marco de la descentralización. Beijing, 28–27 de junio, Banco Mundial.
- Dom, C. 2009. *Mid-Term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative. FTI and Fragile States and Fragile Partnerships: Background Literature Review*. Cambridge/Oxford, Cambridge Education/Mokoro Ltd/Oxford Policy Management. [Documento de trabajo 6.]
- Dowd, A. J. 2009. *A Day in School: Are Students Getting an Opportunity to Learn?* Comunicación presentada en la reunión anual de la Comparative and International Education Society, Charleston, Carolina del Sur, 24 de marzo.
- Duffy, M.; Fransman, J.; Pearce, E. 2008. *Review of 16 Reflect Evaluations*. Londres, Ayuda en Acción-Reino Unido.
- Duman, A. 2008. Education and income inequality in Turkey: does schooling matter? *Financial Theory and Practice*, Vol. 32, Nº 3, págs. 369–87.
- Duru-Bellat, M. 2009. Accès à l'éducation: quelles inégalités dans la France d'aujourd'hui ? Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Dutcher, N. 2004. *Expanding Educational Opportunity in Linguistically Diverse Societies*. Washington, D. C., Centro de Lingüística Aplicada.
- Dyer, C. 2006. *The Education of Nomadic Peoples: Current Issues, Future Prospects*. Oxford, Berghahn.
- EACEA. 2009. *Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe*. Bruselas, Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA). [Estudio Eurydice.]
- Easterly, W. 2003. Can foreign aid buy growth? *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 17, Nº 3, págs. 23–48.
- Echessa, E. 2009. *Effective Education Financing in Fragile Contexts – Challenges and Opportunities: Southern Sudan Case*, Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia.
- Economic and Political Weekly. 2009. Editorial: half measure on the right to education. *Economic and Political Weekly*, Vol. 44, Nº 33, págs. 6.
- Edmonds, E. V. 2007. *Child Labor*. Bonn, Instituto para el Estudio del Trabajo (IZA). [Documento de discusión del IZA, 2606.]
- Education for All: Class of 2015. 2008. *Education for All: Class of 2015*. Comunicado de lanzamiento de campaña. 25 de septiembre. Johannesburgo, Campaña Mundial por la Educación, Class of 2015.
- Elbedour, S.; Onwuegbuzie, A. J.; Ghannam, J.; Whitcome, J. A.; Hein, F. A. 2007. Post-traumatic stress disorder, depression, and anxiety among Gaza Strip adolescents in the wake of the second Uprising (Intifada). *Child Abuse & Neglect*, Vol. 31, Nº 7, págs. 719–29.
- Ellis, F.; Devereux, S.; White, P. 2009. *Social Protection in Africa*. Cheltenham /Northampton, Massachusetts, Edward Elgar Publishing td.
- Emmett, B. 2009. *Paying the Price for the Economic Crisis*. Oxford, Oxfam International. [Documento de debate de Oxfam International.]
- Eritrea, Ministerio de Desarrollo Nacional. 2005. *Millennium Development Goals Report*. Asmara, Ministerio de Desarrollo Nacional de Eritrea.
- Erulkar, A. S.; Matheka, J. K. 2007. *Adolescence in the Kibera Slums of Nairobi, Kenya*. Nairobi, Consejo de Población.
- Estados Unidos, Centro Nacional de Estadísticas de Educación. 2009. *Participation in Education. Preprimary Education*. Washington, D. C., Departamento de Educación de los Estados Unidos, Instituto de Ciencias de la Educación. <http://nces.ed.gov/programs/coe/2009/section1/indicator03.asp> [Consulta efectuada el 31 de agosto 2009.]
- Estados Unidos, Departamento de Educación. 2007. *The Condition of Education in 2007*. Washington, D. C., Departamento de Educación de los Estados Unidos, Centro Nacional de Estadísticas de Educación. (NCES 2007-064.)
- . 2009. *The American Recovery and Reinvestment Act of 2009: Saving and Creating Jobs and Reforming Education*. Washington, D. C., Departamento de Educación de los Estados Unidos. <http://www.ed.gov/policy/gen/leg/recovery/implementation.html> [Consulta efectuada el 23 de septiembre de 2009.]
- Estados Unidos, Departamento de Salud y Servicios Humanos. 2005. *Head Start Impact Study: First Year Findings*. Washington, D. C., Departamento de Salud y Servicios Humanos y Administración para los Niños y sus Familias.
- Evans, D.; Miguel, E. 2007. Orphans and schooling in Africa: a longitudinal analysis. *Demography*, Vol. 44, Nº 1, págs. 35–57.

- Every Child Matters. 2009. *Sure Start Children's Centres*. Londres, Every Child Matters, Departamento de Infancia, Escuelas y Familias del Reino Unido. <http://www.surestart.gov.uk/surestartservices/settings/surestartchildrenscentres> [Consulta efectuada el 29 de septiembre de 2009.]
- Facilidad Financiera Internacional para la Inmunización. 2008. *Bringing Together Capital Market Investors and Children in the World's Poorest Countries. Both Benefit*. Londres, IFFIm.
- FAO. 2008. *El estado de la inseguridad alimentaria en el mundo 2008 – Los precios elevados de los alimentos y la seguridad alimentaria: amenazas y oportunidades*. Roma, Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación.
- . 2009. *El estado de la inseguridad alimentaria en el mundo – Crisis económicas: repercusiones y enseñanzas extraídas*. Roma, Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación.
- Fares, J.; Guarcello, L.; Manacorda, M.; Rosati, F. C.; Lyon, S.; Valdivia, C. 2005. *School to Work Transition in Sub-Saharan Africa: An Overview*. Roma, OIT/UNICEF/Banco Mundial, Understanding Children's Work/Universidad de Roma Tor Vergata, Facultad de Economía. (Documento de trabajo.)
- Fasih, T. 2008. *Linking Education Policy to Labor Market Outcomes*. Washington, D. C., Banco Mundial. (Serie El desarrollo en marcha.)
- Fehrler, S.; Michaelowa, K. 2009. Education marginalization in sub-Saharan Africa. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Feinstein, L. 2003. Inequality in the early cognitive development of British children in the 1970 cohort. *Economica*, Vol. 70, N° 277, págs. 73–97.
- Ferguson, R. F. 2007. Towards excellence with equity: the role of parenting and transformative school reform. Belfield, C. R.; Levin, H. M. (compiladores), *The Price We Pay: Economic and Social Consequences of Inadequate Education*. Washington, D. C., Brookings Institution Press, págs. 225–54.
- Ferreira, F. H. G.; Gignoux, J. 2008. *The Measurement of Inequality of Opportunity: Theory and an Application to Latin America* [La medición de la desigualdad de oportunidades: teoría y aplicación a América Latina]. Washington, D. C., Banco Mundial, Grupo de investigaciones sobre el desarrollo, Equipo sobre la pobreza. (Documento de trabajo de investigación sobre políticas, 4459.)
- Ferreira, F. H. G.; Schady, N. 2008. *Aggregate Economic Shocks, Child Schooling and Child Health*. Washington, D. C., Banco Mundial, Grupo de investigaciones sobre el desarrollo, Pobreza (Equipos sobre la pobreza, el desarrollo humano y los servicios públicos). (Documento de trabajo de investigación sobre políticas, 4701.)
- Field, S.; Kuczera, M.; Pont, B. 2007. *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, División de Políticas de Educación y Formación. (Informe comparativo.)
- Filipinas, Consejo Nacional de Coordinación Estadística. 2006. *Philippine Poverty Statistics: 2006 Poverty Statistics. Table 1. Annual Per Capita Poverty Thresholds, Poverty Incidence and Magnitude of Poor Families: 2000, 2003 and 2006*. Makati City, Filipinas. http://www.nscb.gov.ph/poverty/2006_05mar08/table_1.asp [Consulta efectuada el 7 de octubre de 2009.]
- Filmer, D. 2004. *If You Build It, Will They Come? School Availability and School Enrollment in 21 Poor Countries*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- Filmer, D.; Schady, N. 2006. *Getting girls into school: evidence from a scholarship program in Cambodia*. Washington, D. C., Banco Mundial. (Documento de trabajo de investigación sobre políticas, 3910.)
- . 2008. Getting girls into school: evidence from a scholarship program in Cambodia. *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 56, N° 3, págs. 581–617.
- . 2009. *Are There Diminishing Returns to Transfer Size in Conditional Cash Transfers?* Washington, D. C., Banco Mundial, Grupo de investigaciones sobre el desarrollo (Equipo de servicios públicos). (Serie Evaluación de impacto, 35. Documento de trabajo de investigación sobre políticas, 4999.)
- Financial Management Reform Programme. 2006. *Secondary education in Bangladesh: assessing service delivery*. Dhaka/Oxford, FMRP/Oxford Policy Management. (Estudios de resultados del sector social.)
- Fiszbein, A.; Schady, N.; with Ferreira, F. H. G.; Grosh, M.; Kelleher, N.; Olinto, P.; Skoufias, E. 2009. *Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- Flores-Moreno, C. 2007. Mexico. Non-formal education [México. Educación no formal]. Documento de referencia para el *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT 2008*.
- FMI. 2004. *Evaluation of the IMF's Role in Poverty Reduction Strategy Papers and the Poverty Reduction and Growth Facility*. Washington, D. C., Fondo Monetario Internacional, Oficina de Evaluación Independiente.
- . 2008. *Perspectivas de la economía mundial, abril de 2008. Vivienda y ciclo coyuntural*. Washington, D. C., Fondo Monetario Internacional. (Estudios temáticos.)
- . 2009a. *El FMI anuncia un incremento sin precedentes de la ayuda financiera a los países más pobres*. Washington, D. C., Fondo Monetario Internacional, Comunicado de Prensa N° 09/268, 29 de julio de 2009. <http://www.imf.org/external/spanish/np/sec/pr/2009/pr09268s.htm> [Consulta efectuada el 29 de septiembre de 2009.]

- . 2009b. *Impact of the Global Financial Crisis on Sub-Saharan Africa*. Washington, D. C., Fondo Monetario Internacional, Departamento África.
- . 2009c. *The Implications of the Global Financial Crisis for Low-Income Countries*. Washington, D. C., Fondo Monetario Internacional.
- . 2009d. *The International Community's Response to the Economic and Financial Crisis and its Impact on Development: IMF Contribution to the United Nations Conference*, Nueva York, 24-26 de junio de 2009. Washington, D. C., Fondo Monetario Internacional.
- . 2009e. *Perspectivas económicas regionales, abril de 2009. África Subsahariana*. Washington, D. C., Fondo Monetario Internacional. [Estudios temáticos.]
- . 2009f. *World Economic Outlook Database*, Fondo Monetario Internacional. <http://www.imf.org/external/ns/cs.aspx?id=28> [Consulta efectuada el 29 de septiembre de 2009.]
- . 2009g. *Perspectivas de la economía mundial, abril de 2009. Crisis y reactivación*. Washington, D. C., Fondo Monetario Internacional. [Estudios temáticos.]
- Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria. 2005. *Global Fund Investments in Fragile States: Early Results*. Ginebra, Suiza, Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria.
- . 2007. *Guidelines for proposals. Round 7*. Ginebra, Suiza, Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria.
- . 2008a. *Annual Report. A New Era for the Global Fund*. Ginebra, Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria.
- . 2008b. *Country Coordinating Mechanisms. Governance and Civil Society Participation*. Ginebra, Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria.
- . 2008c. *Innovative Financing of the Global Fund: DEBT2HEALTH*. Ginebra, Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria.
- . 2008d. *Lessons Learned in the Field: Health Financing and Governance. A Report on the Country Coordinating Mechanism Model*. Ginebra, Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria.
- . 2009a. *Donors Assess Global Fund Resource Needs*. Ginebra, Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria. [Comunicados de prensa.]
- . 2009b. *Liberia and the Global Fund: Portfolio of Grants*. <http://www.theglobalfund.org/programs/portfolio/?countryID=LBR&lang=fr> [Consulta efectuada el 5 de noviembre de 2009.]
- . 2009c. *Pledges and Contributions*. Ginebra, Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria. <http://www.theglobalfund.org/fr/pledges/?lang=fr> [Consulta efectuada el 30 de junio de 2009.]
- . 2009d. *Scaling up for Impact. Results Report*. Ginebra, Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria.
- . 2009e. *Sierra Leona and the Global Fund: Portfolio of Grants*. <http://www.theglobalfund.org/programs/portfolio/?countryID=SLE&lang=fr> [Consulta efectuada el 5 de noviembre de 2009.]
- Fondo para la Educación de los Gitanos. 2007. *Advancing Education of Roma in Hungary: Country Assessment and the Roma Education Fund's Strategic Directions*. Budapest, Fondo para la Educación de los Gitanos.
- Forero-Pineda, C.; Escobar-Rodríguez, D.; Molina, D. 2006. Escuela Nueva's impact on the peaceful social interaction of children in Colombia [El impacto de la Escuela Nueva en la interacción social pacífica de los niños en Colombia]. Little, A. W. (compilador), *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. Dordrecht, Springer.
- Foundation for Research on Educational Planning and Development. 2003. *A Baseline Survey of Street Children in Bangladesh*. Dhaka, FREPD. (Informe presentado a la Oficina de Estadística de Bangladesh.)
- Francia, Agencia Nacional de Lucha contra el Analfabetismo. 2007. *Illettrisme: les chiffres. Exploitation par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme de l'enquête Information et vie quotidienne conduite en 2004-2005 par l'INSEE*. Lyon, ANLCI.
- Francia, Consejo del Empleo, Ingresos y Cohesión Social. 2008. *Un devoir national - L'insertion des jeunes sans diplôme*. París, CERC. (Informe N° 9.)
- Frankenberg, E.; Thomas, D.; Beegle, K. 1999. *The Real Costs of Indonesia's Economic Crisis: Preliminary Finding from the Indonesia Family Life Surveys*. Santa Monica, California, RAND Corporation, Labor and Population Program. [Documento de trabajo, 99-04.]
- Fransman, J. 2005. Understanding literacy: a concept paper. Documento de referencia para el *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT 2006*.
- Fredriksen, B.; Tan, J. P. 2008. *An African Exploration of the East Asian Experience*. Washington, D. C., Banco Mundial.

- Frenz, P. 2007. *Prácticas innovadoras de acción intersectorial para la salud: Estudio de caso de cuatro programas de equidad social*. Santiago, Ministerio de Salud de Chile, División de Planificación de la Salud, Iniciativa Determinantes Sociales de la Salud / Organización Mundial de la Salud, Comisión de Determinantes Sociales de la Salud. (Estudio de caso sobre la acción intersectorial en la salud.)
- Froese, N. 2008. *Early Effects of Free Early Childhood Education*. Wellington, Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. (Informe de investigación.)
- Fryer, R. G.; Levitt, S. D. 2006. The black-white test score gap through third grade. *American Law and Economics Review*, Vol. 8, N° 2, págs. 249-81.
- Fuchs, L.; Fuchs, D.; Hosp, M. K.; Jenkins, J. 2001. Oral reading fluency as an indicator of reading competence: a theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, Vol. 5, N° 3, págs. 239-56.
- Fundación Mundial del Cacao. 2009. *Addressing Child Labor*. <http://www.worldcocoafoundation.org/addressing-child-labor/> (Consulta efectuada el 18 de junio de 2009.)
- Gallart, M. A. 2008. *Competencias, productividad y crecimiento del empleo: el caso de América Latina*, Organización Internacional del Trabajo, CINTERFOR (Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional), Departamento de Conocimientos Teóricos y Prácticos y Empleabilidad, Montevideo.
- Gamboa Rocabado, F. 2009. De las críticas contra el sistema al ejercicio del poder: los movimientos sociales indígenas y las políticas de reforma educativa en Bolivia. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Gangl, M. 2003. Returns to education in context: individual education and transition outcomes in European labour markets. Müller, W.; Gangl, M. (compiladores), *Transitions from Education to Work in Europe: The Integration of Youth into EU Labour Markets*. Nueva York, Oxford University Press, págs. 156-86.
- García-Huidobro, J. E. 2006. *Programa de las 900 Escuelas y Escuelas Críticas (Chile). Dos experiencias de discriminación positiva*. Documento presentado en la reunión Experiencias Latinoamericanas para Promover la Educación para Todos, Cartagena de Indias, Colombia, Banco Mundial/Banco Interamericano de Desarrollo, 9-11 de octubre.
- García, M.; Fares, J. 2008. *Youth in Africa's Labor Market*. Washington, D. C., Banco Mundial. (Serie El desarrollo en marcha: desarrollo humano.)
- Garrett, L. 2007. The challenge of global health. *Foreign Affairs*, N° 86, págs. 14-38.
- Gettleman, J. 2009. Drought sows misery and conflict across Kenya. *International Herald Tribune*, 8 de septiembre.
- Ghana, Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. 2008. *Preliminary Education Sector Performance Report*. Accra, Ghana, Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte de Ghana.
- Ghana, Ministerio de Educación, Juventud y Deporte. 2004a. *TVET Policy for Ghana*, Ghana, Ministerio de Educación, Juventud y Deporte de Ghana. (Resumen.)
- . 2004b. *White Paper on the Report of Education Reform Review Committee*. Accra, Ghana, Ministerio de Educación, Juventud y Deporte de Ghana.
- Giffard-Lindsay, K. 2008. Poverty Reduction Strategies and governance, with equity, for education – four case studies: Cambodia, Ethiopia, Ghana, and Nepal. Documento de referencia para el *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT 2009*.
- Gilson, L.; McIntyre, D. 2005. Removing user fees for primary care in Africa: the need for careful action. *BMJ*, N° 331, págs. 762-5.
- Giordano, E. A. 2008. *School Clusters and Teacher Resource Centres*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. (Fundamentals on education planning, 86.)
- Glewwe, P.; Jacoby, H. G.; King, E. M. 2001. Early childhood nutrition and academic achievement: a longitudinal analysis. *Journal of Public Economics*, Vol. 81, N° 3, págs. 345-68.
- Glick, P. 2008. What policies will reduce gender schooling gaps in developing countries: evidence and interpretation. *World Development*, Vol. 36, N° 9, págs. 1623-46.
- Glick, P.; Sahn, D. E. 2009. Cognitive skills among children in Senegal: disentangling the roles of schooling and family background. *Economics of Education Review*, Vol. 28, N° 2, págs. 178-88.
- Godfrey, M. 2003. *Youth Employment Policy in Developing and Transition Countries: Prevention as well as Cure*. Washington, D. C., Banco Mundial, Red de Desarrollo Humano, Unidad de Protección Social. (Serie de documentos de discusión sobre protección social, 0320.)
- Goh, C. B.; Gopinathan, S. 2008. Education in Singapore: Developments since 1965. Tan, J.-P.; Fredriksen, B. (compiladores), *An African Exploration of the East Asian Education Experience*. Washington, D. C., Banco Mundial, págs. 80-108.
- Gonzales, P.; Williams, T.; Jocelyn, L.; Roey, S.; Kastberg, D.; Brenwald, S. 2008. *Highlights From TIMSS 2007: Mathematics and Science Achievement of US Fourth and Eighth-grade Students in an International Context*. Washington, D. C., Departamento de Educación de los Estados Unidos, Centro Nacional de Estadísticas de Educación, Instituto de Ciencias de la Educación.

- Gordon, N.; Vegas, E. 2005. Educational finance equalisation, spending, teacher quality, and student outcomes: the case of Brazil's FUNDEF [Igualación financiera educativa, gasto, calidad de los docentes y resultados del alumnado: el caso del FUNDEF de Brasil]. En: Vegas, E. (compilador). *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America* [Incentivos para mejorar la enseñanza: experiencias de América Latina]. Washington, D. C., Banco Mundial, págs. 151-86.
- Gottselig, G. 2009. Combating the global crisis: IMF injecting \$283 billion in SDRs into global economy, boosting reserves. *IMF Survey Magazine*, 28 de agosto.
- Govinda, R. 1999. *Reaching the Unreached through Participatory Planning: School Mapping in Lok Jumbish, India*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. (Mapa escolar y planificación a nivel local.)
- . 2009. India's policies towards children marginalized from education. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010*.
- Grantham-McGregor, S.; Cheung, Y. B.; Cueto, S.; Glewwe, P.; Richter, L.; Strupp, B.; International Child Development Steering Group págs. 2007. Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet*, Vol. 369, N° 9555, págs. 6070.
- Gray Molina, G.; Yañez, E. 2009. *The Dynamics of Inequality in the Best and Worst of Times, Bolivia 1997-2007* [La dinámica de la desigualdad en los mejores y peores tiempos: Bolivia 1997-2007]. Documento preparado para el proyecto Mercados, el Estado y la dinámica de la desigualdad. Nueva York, Oficina Regional del PNUD para América Latina y el Caribe. (Documento de trabajo ID-16-2009.)
- Greeley, M. 2007. *Financing Primary Education in Afghanistan*. Brighton, Universidad de Sussex, Instituto de Estudios sobre el Desarrollo Internacional. (Preparado la Alianza Internacional Save the Children.)
- Grimes, P. 2009. *A Quality Education for All: A History of the Lao PDR Inclusive Education Project 1993-2009*. Oslo/Vientiane, Save the Children-Noruega.
- Grogg, P. 2009. Latin America: remittance drop will hurt poor [América Latina: la disminución de las remesas perjudicará a los pobres]. *Inter Press Service*. <http://ipsnews.net/news.asp?idnews=47032> [Consulta efectuada el 5 de noviembre de 2009.]
- Grosh, M.; del Ninno, C.; Tesliuc, E.; Ouerghi, A. 2008. *For Protection and Promotion: the Design and Implementation of Effective Safety Nets*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- Grubb, I. 2007. *Investing in our Future. The Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria*. Conferencia sobre financiación y acción en pro de la salud mundial 2007, Londres, ACGH, 13 de septiembre.
- Grubb, W. N. 2006. Vocational Education and Training: Issues for a Thematic Review. *Reunión de expertos de la OCDE*, 9-10 de noviembre.
- Grupo de los Ocho. 2009a. *G8 Preliminary Accountability Report. L'Aquila G8 Summit* (2009). G8 Summit 2009: From La Maddalena to L'Aquila. L'Aquila, Italia, Grupo de los Ocho, 8-10 de julio.
- . 2009b. *L'Aquila Joint Statement on Global Food Security. L'Aquila Food Security Initiative (AFSI)*. G8 Summit 2009: From La Maddalena to L'Aquila. L'Aquila, Italia, Grupo de los Ocho, 8-10 de julio.
- . 2009c. *Responsible Leadership for a Sustainable Future*. G8 Summit 2009: From La Maddalena to L'Aquila. L'Aquila, Italia, Grupo de los Ocho, 8-10 de julio.
- Grupo de los Veinte. 2009. *The Global Plan for Recovery and Reform*. Londres, Grupo de los Veinte, 2 de abril.
- Guarcello, L.; Lyon, S.; Rosati, F. C. 2006. *Promoting School Enrolment, Attendance and Retention among Disadvantaged Children in Yemen: The Potential of Conditional Cash Transfers*. Roma, OIT/UNICEF/Banco Mundial, Understanding Children's Work/Universidad de Roma Tor Vergata, Facultad de Economía.
- Gunnarsson, V.; Orazem, P. F.; Sánchez, M. A. 2006. Child labor and school achievement in Latin America [Trabajo infantil y aprovechamiento escolar en América Latina]. *The World Bank Economic Review*, Vol. 20, N° 1, págs. 31-54.
- Haan, H. C. 2001. *Training for Work in the Informal Sector: Fresh Evidence from Eastern and Southern Africa*. Turín, Organización Internacional del Trabajo, Centro Internacional de Formación.
- Hagemann, F.; Diallo, Y.; Etienne, A.; Mehran, F. 2006. *Global Child Labour Trends 2000 to 2004*. Ginebra, Suiza, Organización Internacional del Trabajo, Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil, Programa de Estadísticas y Seguimiento del Trabajo Infantil.
- Hall, G.; Patrinos, H. A. (compiladores). 2006. *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004*. Washington, DC, Banco Mundial.
- Hallman, K.; Peracca, S., con Catino, J.; Ruiz, M. J. 2007. Indigenous girls in Guatemala: Poverty and location [Niñas indígenas en Guatemala: pobreza y situación geográfica]. Lewis, M. y Lockheed, M. (compiladores), *Exclusion, Gender and Schooling: Case Studies from the Developing World* [Exclusión, género y escolarización: estudios de casos de países en desarrollo]. Washington, D. C., Centro para el Desarrollo Mundial, págs. 145-75.
- Han, J. 2009. Education of migrant children in China. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.

- Hanushek, E.; Woessmann, L. 2009. *Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation*. Cambridge, Massachusetts, Oficina Nacional de Investigación Económica. (Documento de trabajo, 14633.)
- Hanushek, E. A.; Wößmann, L. 2006. Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal*, Vol. 116, N° 510, págs. C63–76.
- Harbom, L.; Wallensteen, P. 2009. Armed Conflict, 1946–2008. *Journal of Peace Research*, Vol. 46, N° 4, págs. 577–87.
- Harlem Children's Zone. 2007. *Harlem Children's Zone 2006–2007. Biennial Report*. Nueva York, Harlem Children's Zone.
- . sin fecha - *The Harlem Children's Zone Project Model: Executive Summary*. Nueva York, Harlem Children's Zone.
- Harper, C., Jones, N., McKay, A.; Espey, J. 2009. *Children in Times of Economic Crisis: Past Lessons, Future Policies*. Londres, Overseas Development Institute. (Nota documental del ODI.)
- Harttgen, K.; Klasen, S. 2009. Educational marginalization across developed and developing countries. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Hartwell, A. 2006. *Meeting EFA: Ghana School for Life*. Washington, D. C., USAID/Academy for Educational Development. (Documento de trabajo EQUIP2.)
- Hauenstein Swan, S.; Hadley, S.; Cichon, B. 2009. *Feeding Hunger and Insecurity: Field analysis of volatile global food commodity prices, food security and child malnutrition*. París/Red Internacional - Acción contra el Hambre. (Publicación del Observatorio del Hambre.)
- Headey, D.; Malaiyandi, S.; Fan, S. 2009. *Navigating the Perfect Storm: Reflections on the Food, Energy, and Financial Crises*. Washington, D. C., Instituto Internacional de Investigaciones sobre Políticas Alimentarias. (Documento de debate del IFPRI.)
- Heckman, J. J. 2008. *Schools, Skills and Synapses*. Bonn, Alemania, Instituto para el Estudio del Trabajo (IZA). (Documento de discusión del IZA, 3515.)
- Heckman, J. J.; LaFontaine, P. A. 2007. *The American High School Graduation Rate: Trends and Levels*. Cambridge, Massachusetts, Oficina Nacional de Investigación Económica. (Documentos de trabajo de la Oficina Nacional de Investigación Económica, 13670.)
- Heller, P. 2005. Back to basics – fiscal space: what it is and how to get it. *Finance and Development*, Vol. 42, N° 2, págs. 32–3.
- Henriques, R. 2009. Educational marginalization in Brazil [La marginación educativa en Brasil]. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Henriques, R.; Ireland, T. D. 2007. Brazil's national programme for adult and youth education [Programa nacional de Brasil para educación de adultos y jóvenes]. Singh, M.; Castro Mussot Meyer-Bisch, L. M. (compiladores), *Literacy, Knowledge and Development: South-South Policy Dialogue on Quality Education for Adults and Young People* [Alfabetización, conocimientos y desarrollo: diálogo sobre políticas Sur-Sur sobre calidad de la educación para adultos y jóvenes]. Hamburgo, Alemania/México, Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida/Instituto Nacional para la Educación de los Adultos de México, págs. 61–90.
- Heugh, K.; Bogale, B.; Benson, C.; Yohannes, M. A. G. 2006. *Final Report: Study on Medium of Instruction in Primary Schools in Ethiopia*. Addis Abeba, Etiopía. Ministerio de Educación de Etiopía.
- Higgins, K. 2009. *Regional Inequality and Primary Education in Northern Uganda*. Londres, Overseas Development Institute. (Resumen de políticas 2, preparado para el *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2009*.)
- Himaz, R. 2009. *The Impact of Parental Death on Schooling and Subjective Well-being: Evidence from Ethiopia using Longitudinal Data*. Oxford, Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido, Young Lives. (Documento de trabajo, 44.)
- Hoddinott, J. 2008. *Ethiopia's Productive Safety Net Programme (PSNP): 2008 Assessment Report – Executive Summary*. Washington, D. C., Banco Mundial/Instituto Internacional de Investigaciones sobre Políticas Alimentarias.
- Hoddinott, J.; Gilligan, D. O.; Taffesse, A. S. 2009. *The Impact of Ethiopia's Productive Safety Net Program on Schooling and Child Labor*. Washington, D. C., Banco Mundial/Instituto Internacional de Investigaciones sobre Políticas Alimentarias.
- Hoekel, K.; Field, S.; Grubb, W. N. 2008a. *Learning for Jobs: OECD Reviews of Vocational Education and Training. Switzerland*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos.
- Hoekel, K.; Field, S.; Justesen, T. R.; Kim, M. 2008b. *Learning for Jobs: OECD Reviews of Vocational Education and Training. Australia*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos.
- Hoff, K.; Pandey, P. 2004. *Belief Systems and Durable Inequalities: An Experimental Investigation of Indian Caste*. Banco Mundial. (Documento de trabajo de investigación sobre políticas, 3351.)
- Holla, A.; Kremer, M. 2009. *Pricing and Access: Lessons from Randomized Evaluations in Education and Health*. Washington, D. C., Centro para el Desarrollo Mundial. (Documento de trabajo.)
- Hoogeveen, J. G. 2005. Measuring welfare for small but vulnerable groups. Poverty and disability in Uganda. *Journal of African Economies*, Vol. 14, N° 4, págs. 603–31.

- Hossain, N.; Eyben, R.; Rashid, M.; Fillaili, R.; Moncrieffe, J.; Nyonyinto Lubaale, G.; Mulumbi, M. 2009. *Accounts of Crisis: Poor People's Experiences of the Food, Fuel and Financial Crises in Five Countries – Report on a Pilot Study in Bangladesh, Indonesia, Jamaica, Kenya and Zambia*. Brighton, Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido.
- Howard, R. 2009. Education reform, indigenous politics, and decolonisation in the Bolivia of Evo Morales. *International Journal of Educational Development*. En prensa. (Prueba corregida.)
- Huisman, J.; Smits, J. 2009. Effects of household- and district-level factors on primary school enrolment in 30 developing countries. *World Development*, Vol. 37, N° 1, págs. 179–93.
- ICF Macro. 2009. *MEASURE DHS online tools: STATcompiler*. Calverton, Maryland, ICF Macro. <http://www.statcompiler.com> [Consulta efectuada el 20 de agosto de 2009.]
- IEU. 2008a. *International Literacy Statistics: A Review of Concepts, Methodology and Current Data*. Montreal, Quebec, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- . 2008b. *A View Inside Primary Schools: A World Education Indicators (WEI) Cross National Study*. Montreal, Quebec, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- . 2009a. *Classifying Out-of-school Children*. Montreal, Quebec, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- . 2009b. *Data Center: Custom Tables*. Montreal, Quebec, Instituto de Estadística de la UNESCO. http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=136&IF_Language=fra&BR_Topic=0 [Consulta efectuada el 28 de julio de 2009.]
- . 2009c. *Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP): A Brief Introduction and Status*. Montreal, Quebec, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- . 2009d. *The Next Generation of Literacy Statistics: Implementing the Literacy Assessment and Monitoring Programme*. Montreal, Quebec, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- . 2009e. *Projecting Teacher Needs for Universal Primary Education: 2007 to 2015*. Montreal, Quebec, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- India, Comisión de Planificación. 2008. *The Eleventh Five Year Plan (2007–2012)*. Nueva Delhi, Oxford University Press.
- India, District Information System for Education. 2009. *Elementary Education in India: Progress towards UEE – DISE 2007–08*. Nueva Delhi, Universidad de Planificación y Administración de la Educación/Ministerio de Fomento de Recursos Humanos de la India, Departamento de Enseñanza Escolar y Alfabetización.
- India, Ministerio de Derecho y Justicia. 2009. *The Right of Children to Free and Compulsory Education Act, 2009*. Nueva Delhi, Ministerio de Derecho y Justicia de la India.
- India, Ministerio de Fomento de Recursos Humanos. 2009. *Saakshar Bharat*. Nueva Delhi, Ministerio de Fomento de Recursos Humanos de la India, Departamento de Enseñanza Escolar y Alfabetización.
- India, Ministerio de Fomento de Recursos Humanos; Universidad de Planificación y Administración de la Educación. 2008. *Education for All Mid-Decade Assessment: Reaching the Unreached. India*. Nueva Delhi, India, Ministerio de Fomento de Recursos Humanos de la India, Departamento de Enseñanza Escolar y Alfabetización/NUEPA.
- India, Ministerio de Salud y Bienestar Familiar. 2006. *2005–2006 National Family Health Survey (NFHS-3)*. Mumbai, Ministerio de Salud y Bienestar Familiar de la India. (Ficha de datos nacionales provisionales.)
- Indonesia, Ministerio de Educación Nacional. 2007. *EFA Mid Decade Assessment: Indonesia*. Jakarta, Ministerio de Educación Nacional de Indonesia, Secretaría de Educación para Todos.
- Ingram, G. M. 2009. US assistance for basic education. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Iniciativa de Micronutrientes, Flour Fortification Initiative, Gain, USAID, Banco Mundial; UNICEF. 2009. *Investing in the Future: A United Call to Action on Vitamin and Mineral Deficiencies: Global Report 2009*. Ottawa, Iniciativa de Micronutrientes.
- Iniciativa Vía Rápida, Secretaría. 2004. *Accelerating Progress Towards Quality Universal Primary Education: Framework*. Washington, D. C., Secretaría de la Iniciativa Vía Rápida.
- . 2007a. *Catalytic fund beneficiary countries implementation progress report. An Update*. Washington, D. C., Secretaría de la Iniciativa Vía Rápida. (Realizado en colaboración con los equipos de país para la reunión del Comité del Fondo Catalítico de la IVR, Dakar, 10 de diciembre.)
- . 2007b. *Catalytic Fund Committee Meeting*, Dakar, 10 de diciembre. Washington, D. C., Secretaría de la Iniciativa Vía Rápida. (Actas.)
- . 2007c. *Expanded Catalytic Fund: Concept Note*. Washington, D. C., Secretaría de la Iniciativa Vía Rápida.
- . 2008a. *Annual Report 2008 – The Road to 2015: Reaching the Education Goals*. Washington, D. C., Secretaría de la Iniciativa Vía Rápida.
- . 2008b. *Education Program Development Fund (FDPE): Summary Progress Report*. Washington, D. C., Secretaría de la Iniciativa Vía Rápida. (Documento preparado para la reunión del Comité del FDP, Oslo, 1415 de diciembre.)

- . 2008c. *EFA-FTI Trust Funds – Replenishment Strategy*. Draft Update on Progress and Issues. Washington, D. C., Secretaría de la Iniciativa Vía Rápida. (Documento preparado para la reunión del Comité del Fondo Catalítico de la IVR, Oslo, 13–14 de diciembre.)
 - . 2008d. *FTI Catalytic Fund Committee Meeting*. Oslo, 13–14 de diciembre. Washington, D. C., Secretaría de la Iniciativa Vía Rápida. (Actas.)
 - . 2008e. *FTI Catalytic Fund: Annual Status Report*. Washington, D. C., Secretaría de la Iniciativa Vía Rápida. (Documento preparado para la reunión del Comité del Fondo Catalítico de la IVR, Oslo, 13–14 de diciembre.)
 - . 2009a. *Education Program Development Fund (FDPE): Interim Progress Report*. Washington, D. C., Secretaría de la Iniciativa Vía Rápida. (Documento preparado para la reunión del Comité del FDPE, Copenhague, 22 de abril.)
 - . 2009b. *FTI Catalytic Fund: Interim Status Report*. Washington, D. C., Secretaría de la Iniciativa Vía Rápida. (Documento preparado para la reunión del Fondo Catalítico de la IVR, Copenhague, 22 de abril.)
 - . 2009c. *FTI Catalytic Fund: Quarterly Financial Update*. Washington, D. C., Secretaría de la Iniciativa Vía Rápida. (Documento preparado para la reunión de la Junta de Directores, París, 10 de septiembre.)
 - . 2009d. *Governance of the Partnershipágs*. Washington, D. C., Secretaría de la Iniciativa Vía Rápida.
- Iniciativa Vía Rápida, Equipo especial sobre la reposición de fondos de la IVR para la EPT. 2009. *Report to Steering Committee: Setting out a Proposal on Replenishment*. Washington, D. C., Equipo especial sobre la reposición de fondos de la IVR. (Informe para la reunión de la Junta de Directores, Copenhague, 19 de abril.)
- Integrated Regional Information Networks. 2006. *YEMEN: Hear Our Voices: "I hate my classmates calling me a servant"*. Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios de las Naciones Unidas, Integrated Regional Information Networks. <http://www.irinnews.org/Report.aspx?ReportId=62346> (Consulta efectuada el 29 de septiembre de 2009.)
- . 2007. *YEMEN: Rapid population growth threatening development*. Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios de las Naciones Unidas, Integrated Regional Information Networks. <http://www.irinnews.org/Report.aspx?ReportId=76011> (Consulta efectuada el 29 de septiembre de 2009.)
 - . 2009. *BURKINA FASO: Millions to Receive Birth Certificates*, Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios de las Naciones Unidas, Integrated Regional Information Networks. <http://www.irinnews.org/Report.aspx?ReportId=842242009> (Consulta efectuada el 29 de septiembre de 2009.)
- Ireland, T. D. 2007. Partnerships for lifelong learning policies: a Brazilian experience. *Convergence*, Vol. 40, N° 3/4, págs. 43.
- . 2008. The provision of basic non-formal basic education for youths and adults in Brazil: country profile. Duke, C.; Hinzen, H. (compiladores), *Knowing More, Doing Better: Challenges for CONFINTEA VI from Monitoring EFA in Non-Formal Youth and Adult Education*. Bonn, dw International, págs. 62–72. (Perspectivas internacionales de la educación de adultos.)
- Irish Aid. 2009. *Statement on Overseas Development Assistance by the Minister for Foreign Affairs, Micheál Martin, T.D.; the Minister of State for Overseas Development, Peter Power, T.D.* Dublin, Irish Aid.
- Jaffrelot, C. 2003. *India's Silent Revolution: The Rise of the Low Castes in North Indian Politics*. Delhi, Permanent Black.
- Jamison, D. T.; Feachem, R. G.; Makgoba, M. W.; Bos, E. R.; Baingana, F. K.; Hofman, K. J.; Khama O. Rogo (compilador). 2006. *Disease and Mortality in Sub-Saharan Africa*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- Jammeh, J. 2008. *Review of Results from Pilots in English: The Gambia*. Documento presentado en el Segundo Seminario sobre Evaluación Temprana de la Lectura [EGRA], Washington, D. C., 12–14 de marzo de 2008.
- Jané, E. 2008. Assessment of the sector-wide approach in the education sector in Nicaragua [Evaluación del enfoque sectorial en el sector de la educación en Nicaragua]. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Jayatissa, R. 2009. *Rapid Assessment of Nutritional Status Among Post conflict Displaced Children in Vavuniya*. Colombo, Instituto de Investigaciones Médicas, Departamento de Nutrición.
- Jensen, R. 2000. Agricultural volatility and investments in children. *The American Economic Review*, Vol. 90, N° 2, págs. 399–404.
- Jhingran, D.; Sankar, D. 2009. *Addressing Educational Disparity Using District Level Education Development Indices for Equitable Resource Allocations in India*. Washington, D. C., Banco Mundial, Región: Asia Meridional, Departamento de Desarrollo Humano. (WPS4955.)
- Jimenez, E. Y.; Kiso, N.; Ridao-Cano, C. 2007. Never Too Late to Learn? Investing in Educational Second Chances for Youth. *Journal of International Cooperation in Education*, Vol. 10, N° 1, págs. 89–100.
- Johannesen, E. M. 2005. *Evaluation Report: the Complementary Rapid Education for Primary Schools (CREPS) and the Distance Education Programme (DEP) in Sierra Leone*. Oslo, Consejo Noruego de Refugiados/EDUCARE.
- Johanson, R. K.; Adams, A. A. 2004. *Skills Development in Sub-Saharan Africa*. Washington, D. C., Banco Mundial. (World Bank Regional and Sectoral Studies.)

- Johnson, L. B. 1965. *Remarks on Project Head Start. May 18, 1965*. <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=26973> [Consulta efectuada el 29 de septiembre de 2009.]
- Jukes, M.; Vagh, S. B.; Kim, Y. S. 2006. *Development of Assessments of Reading Ability and Classroom Behavior*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- Kabeer, N. 2005. Social Exclusion: Concepts, Findings and Implications for the MDGs. Documento de antecedentes para *Reducing Poverty by Tackling Social Exclusion*, Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido. [Documento de orientación.]
- Kaberuka, D. 2009. Making Africa's voice heard. *The Banker*, 7 de julio.
- Kahyarara, G.; Teal, F.. 2006. *To Train or to Educate? Evidence from Tanzania*. Oxford, Global Poverty Research Group/Economic & Social Research Council. [GPRG-WPS-051.]
- Kamel, M. 2006. *Situation Analysis of Youth Employment in Egypt*. El Cairo, Ministerio de Cooperación Internacional de Egipto, Centro para Evaluación de Proyectos y Análisis Macroeconómicos.
- Kane, E. 2004. *Girls' Education in Africa: What Do We Know about Strategies that Work?* Washington, D. C., Banco Mundial. [Serie de la región África – Documento de trabajo, 73.]
- Karoly, L. A.; Kilburn, M. R.; Cannon, J. 2005. *Early Childhood Interventions. Proven Results, Future Promise*. Santa Monica, California, RAND Corporation. [Monografías.]
- Karsten, S. 2006. Policies for disadvantaged children under scrutiny: the Dutch policy compared with policies in France, England, Flanders and the USA. *Comparative Education*, Vol. 42, N° 2, págs. 261–82.
- Kaya, N. 2009. *Forgotten or Assimilated? Minorities in the Education System of Turkey*. Londres, Minority Rights Group International.
- Kefaya, N. A. 2007. Yemen. Country Case Study. París, UNESCO. Documento de referencia para el *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT 2008*.
- Kelleher, F. [compilador]. 2008. *Primary School Teacher Deployment. A Comparative Study*. Londres, Secretaría de la Commonwealth.
- Kemple, J. J.; Willner, C. J. 2008. *Career Academies. Long-Term Impacts on Labor Market Outcomes, Educational Attainment, and Transitions to Adulthood*. Nueva York, MDRC.
- Kendall, L.; O'Donnell, L.; Golden, S.; Ridley, K.; Machin, S.; Rutt, S.; McNally, S.; Schagen, I.; Meghir, C.; Stoney, S.; Morris, M.; West, A.; Noden, P. 2005. *Excellence in Cities: The National Evaluation of a Policy to Raise Standards in Urban Schools 2000–2003*. Londres, Departamento de Infancia, Escuelas y Familias del Reino Unido. [Informe de investigación.]
- Khan, M. S. H.; Chakraborty, N. 2008. *Rapid assessment of the BEHTRUWC project on completion of 1st learning cycle*. Dhaka, Associates for Community and Population Research.
- Khan, N. C.; Hop, L. T.; Tuyen, L. D.; Khoi, H. H.; Son, T. H.; Duong, P. H.; Instituto Nacional de Nutrición Huynh Nam Phuong de Vietnam. 2008. A national Plan of Action to accelerate stunting reduction in Vietnam. *SCN News – Accelerating the Reduction of Maternal and Child Undernutrition*, N° 36, págs. 30–8.
- Khandker, S. R.; Pitt, M. M.; Fuwa, N. 2003. *Subsidy to Promote Girls' Secondary Education: The Female Stipend Program in Bangladesh*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- King, E. M.; van de Walle, D. 2007. Girls in Lao PDR: Ethnic affiliation, poverty, and location. Lewis, M. y Lockheed, M. [compiladores], *Exclusion, Gender and Education: Case Studies from the Developing World*. Washington, D. C., Centro para el Desarrollo Mundial, págs. 31–70.
- King, K.; Palmer, R. 2008. *Skills for Work, Growth and Poverty Reduction. Challenges and Opportunities in the Global Analysis and Monitoring of Skills*. Londres, British Council/ Comisión Nacional del Reino Unido para la UNESCO. [Nota Informativa para el Seminario del Instituto de Educación del Reino Unido, 31 de octubre.]
- King, K.; Rose, P. 2005. International development targets and education: towards a new international compact or a new conditionality? *Journal of International Development*, Vol. 17, N° 1, págs. 97–100.
- Kinsella, K.; He, W. 2009. *An Ageing World: 2008*. Washington, D. C., Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos, Insitutos Nacionales de Salud, Instituto Nacional sobre el Envejecimiento / Departamento de Comercio de los Estados Unidos, Administración de Economía y Estadística, Oficina del Censo de los Estados Unidos. [Informes internacionales de población, P95/09-1.]
- Kinst, J. 2009. *Introduction to the Special Report 10/2008: "EC Development Assistance to Health Services in sub-Saharan Africa"*. Bruselas, Europa, Comunicado de Prensa RAPID. <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=ECA/09/5&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLang uage=en> [Consulta efectuada el 31 de agosto 2009.]
- Klasen, S. 2001. Social exclusion, children, and education: implications of a rights-based approach. *European Societies*, Vol. 3, N° 4, págs. 413–45.

- Klein, H. 2003. *A concise history of Bolivia* [Breve Historia de Bolivia]. Cambridge University Press.
- Kobiané, J.-F.; Bougma, M. 2009. *Burkina Faso. RGPH 2006. Rapport d'analyse du Thème IV. Instruction, alphabétisation et scolarisation*. Uagadugú, Instituto Nacional de Estadística y Demografía.
- Kok, W. 2004. *Facing the Challenge. The Lisbon Strategy for Growth and Employment*. Luxemburgo, Comisión Europea.
- Krätli, S. 2006. Cultural roots of poverty? Education and pastoral livelihood in Turkana and Karamoja. Dyer, C. (compilador), *The Education of Nomadic Peoples: Current Issues, Future Prospects*. Nueva York, Berghahn Books, págs. 120-40.
- Kristjansson, B.; Robinson, V.; Petticrew, M.; MacDonald, B.; Krasevec, J.; Janzen, L.; Greenhalgh, T.; Wells, G. A.; MacGowan, J.; Farmer, A. P.; Shea, B. J.; Mayhew, A.; Tugwell, P. 2007. *School Feeding for Improving the Physical and Psychosocial Health of Disadvantaged Elementary School Children (Campbell Review)*. Copenhagen, SFI Campbell. [Campbell Systematic Reviews.]
- Kritzer, H. 2002. *Legal systems of the world: a political, social and cultural encyclopaedia*. Santa Barbara, ABC-CLIO.
- Kuczera, M. S., Field, N. H.; Wolter, S. 2008. *Learning for Jobs: OECD Reviews of Vocational Education and Training. Sweden*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos.
- Kudo, I.; Bazan, J. 2009. *Measuring Beginner Reading Skills. An Empirical Evaluation of Alternative Instruments and their Potential Use for Policymaking and Accountability in Peru* [Medir las competencias en lectura de los principiantes. Una evaluación empírica de instrumentos alternativos y de su posible utilización para la elaboración de políticas y la rendición de cuentas en Perú]. Washington, D. C., Banco Mundial. [Documento de trabajo de investigación sobre políticas, 4812.]
- Ky, A. 2009. *Rapport d'évaluation à mi-parcours de la seconde phase du programme d'investissement dans le secteur de l'éducation (PISE II) et de l'Initiative Fast Track* [Informe de evaluación a mitad de periodo de la segunda fase del Programa de Inversión en el Sector de la Educación (PISE II) y de la Iniciativa Vía Rápida]
- Lall, S. 2001. *Competiveness, Technology and Skills*. Cheltenham/Northampton, Edward Elgar Publishing Ltd. Lang, R.; Murangira, A. 2009. *Disability Scoping Study: Final Report*. Kampala, DFID Uganda.
- Larrañaga, O. 2009. *Inequality, Poverty and Social Policy: Recent Trends in Chile* [Desigualdad, pobreza y política social: tendencias recientes en Chile]. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. [Documentos de trabajo de la OCDE sobre asuntos sociales, empleo y migraciones, 85.]
- Larrea, C.; Montenegro Torres, F. 2006. Ecuador. Hall, G.; Patrinos, H. A. (compiladores), *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004*. Washington, Banco Mundial.
- Lasida, J.; Rodriguez, E. 2006. *Entering the World of Work: Results from Six Entry 21 Youth Employment Projects*. Baltimore, Maryland, International Youth Foundation. [Serie aprendizaje, 2.]
- Lauglo, J.; Maclean, R. 2005. *Vocationalisation of Secondary Education Revisited*. (Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects, Vol. 1.) Dordrecht, Springer.
- Law, S. S. 2008. Vocational technical education and economic development – the Singapore Experience. *Towards a Better Future: Education and Training for Economic Development in Singapore Since 1965*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- Lawn, J. E.; Zupan, J.; Begkoyan, G.; Knippenberg, R. 2006. Newborn survival. Jamison, D. T.; Breman, J. G.; Measham, A. R.; Alleyne, G.; Claeson, M.; Evans, D. B.; Jha, P.; Mills, A.; Musgrove, P. (compiladores), *Disease Control Priorities in Developing Countries*. Nueva York, Oxford University Press, págs. 531-49.
- Lawson, P. 2004. *The Top 10 Problems Faced by CCMs*. Documento presentado a la reunion satélite del Fondo Mundial "Cómo imprimir más eficacia a los CCM", Bangkok SIDA 2004, 14 de julio.
- Lee, C. J. 2008. Education in the Republic of Korea: approaches, achievements, and current challenges. Tan, J.-P. y Fredriksen, B. (compiladores), *An African Exploration of the East Asian Education Experience*. Washington, D. C., Banco Mundial, págs. 155-217.
- Lehman, D. C.; Buys, P.; Atchina, G. F.; Laroche, L. 2007. *Shortening the Distance to Education for All in the African Sahel*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- Leitch Review of Skills. 2006. *Prosperity for All in the Global Economy – World Class Skills*. Informe Final. Norwich, Tesorería del Reino Unido.
- Leseman, P. P. M. 2002. *Early Childhood Education and Care for Children from Low-income or Minority Backgrounds*. Taller Oslo de la OCDE, París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, 6-7 de junio 2002.
- Leseman, P. P. M.; van Tuijil, C. 2005. Cultural diversity in early literacy: findings in Dutch studies. Neuman, S. B. y Dickinson, D. K. (compiladores), *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2. Nueva York, The Guilford Press, págs. 211-28.
- Leu, E. 2004. *The Patterns and Purposes of School-based and Cluster Teacher Professional Development Programs*. Washington, D. C., USAID, EQUIP1. [Estudio sobre formación de docentes en el trabajo y agrupación de escuelas, Documento de trabajo 2.]
- Levine, R.; Lloyd, C.; Greene, M.; Grown, C. 2008. *Girls Count: A Global Investment & Action Agenda*. Washington, D. C., Centro para el Desarrollo Mundial.

- Lewin, K. M.; Stuart, J. S. 2003. *Researching Teacher Education: New Perspectives on Practice, Performance and Policy. Multi-Site Teacher Education Research Project (MUSTER). Synthesis Report*. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido. (Serie de investigación temática, 49a.)
- Lewis, I. 2009. Education for Disabled People in Ethiopia and Rwanda. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Lewis, M.; Lockheed, M. (compiladores). 2007. *Exclusion, Gender and Schooling: Case Studies from the Developing World*. Washington, D. C., Centro para el Desarrollo Mundial.
- Liang, Z., Guo, L.; Duan, C. C. 2008. Migration and the well-being of children in China. *Yale China Health Journal*, N° 5, págs. 2546.
- Liberia, Ministerio de Educación de Liberia. 2007a. *Appraisal and Endorsement of the Liberian Primary Education Recovery Program, Prepared for Fast Track Initiative*. Monrovia, Ministerio de Educación de Liberia. (Documento de Referencia para la Iniciativa Vía Rápida).
- . 2007b. *Liberian Primary Education Recovery Program, Prepared for Fast Track Initiative*. Monrovia, Ministerio de Educación de Liberia. (Documento de Referencia para la Iniciativa Vía Rápida).
- Light, D.; Method, F.; Rockman, C.; Cressman, G. M.; Daly, J. 2008. *Evaluation of the Jordan Education Initiative. Synthesis Report. Overview and Recommendations to the Jordan Education Initiative*. Washington, D. C., Centro de Desarrollo de la Educación.
- Liimatainen, M.-R. 2002. *Training and Skills Acquisition in the Informal Sector: A Literature Review*. Ginebra, Suiza, Oficina Internacional del Trabajo. (Serie Economía Informal. Documento de trabajo.)
- Lim, S. S.; Stein, D. B.; Charrow, A.; Murray, C. J. L. 2008. Tracking progress towards universal childhood immunisation and the impact of global initiatives: a systematic analysis of three-dose diphtheria, tetanus, and pertussis immunisation coverage. *The Lancet*, Vol. 372, N° 9655, págs. 2031-46.
- Lincove, J. A. 2009. Determinants of schooling for boys and girls in Nigeria under a policy of free primary education. *Economics of Education Review*, Vol. 28, N° 4, págs. 474-84.
- Lindt, A. 2008. *Literacy for All: Making a Difference*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. (Fundamentals of Educational Planning, 89.)
- Linehan, S. 2004. Language of instruction and the quality of basic education in Zambia. Documento de referencia para el *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT 2005*.
- Little, A. W. 2006a. Education for all: multigrade realities and histories. Little, A. W. (compilador), *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. Dordrecht, Springer, págs. 1-46.
- . 2006b. Multigrade lessons for EFA: a synthesis. Little, A. W. (compilador), *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. Dordrecht, Springer, págs. 300-48.
- Liu, Y., He, S.; Wu, F. 2008. Urban pauperization under China's social exclusion: a case study of Nanjing. *Journal of Urban Affairs*, Vol. 30, N° 1, págs. 21-36.
- Lleras, C.; Rangel, C. 2009. Ability grouping practices in elementary school and African/Hispanic achievement. *American Journal of Education*, Vol. 115, N° 2, págs. 279-304.
- Lloyd, C. B.; Mete, C.; Grant, M. 2007. Rural girls in Pakistan: constraints of policy and culture. En: Lewis, M. A.; Lockheed, M. E. (compiladores), *Exclusion, Gender and Education: Case Studies from the Developing World*. Washington, D. C., Centro para el Desarrollo Mundial, págs. 99-118.
- Lob-Levyt, J. 2009. Vaccine coverage and the GAVI Alliance Immunization Services Support initiative. *The Lancet*, Vol. 373, N° 9685, págs. 260-3.
- Lochner, L. 2004. Education, work and crime: a human capital approach. *International Economic Review*, Vol. 45, N° 3, págs. 811-43.
- Lockheed, M. 2008. *Measuring progress with tests of learning: Pros and cons for 'cash on delivery aid' in education*. Washington, D. C., Centro para el Desarrollo Mundial. (Documento de trabajo, 147.)
- Loeb, M. E.; Eide, A. H. 2004. *Living Conditions among People with Activity Limitations in Malawi. A National Representative Study*. Oslo, SINTEF Health Research.
- López, L. E. 2009. Reaching the unreached: indigenous intercultural bilingual education in Latin America [Llegar a los que no se ha llegado: educación bilingüe intercultural indígena en América Latina]. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Loudon, M. 2006. *A Study of Integrated Interventions for Children Made Vulnerable by HIV/AIDS in Haiti – A Case Study of La Maison l'Arc-en-Ciel*. Panamá, Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA / UNICEF.

- Loudon, M.; Bhaskar, M.; Bhutia, Y.; Deshpande, A.; Ganesh, V.; Mohanraj, R.; Prakasam, C. P.; Royal, K. N.; Saor, S. B. 2007. *Barriers to Service for Children with HIV-positive Parents in Five high HIV Prevalence States of India*. Nueva Delhi, UNICEF India/Ministerio de la Mujer y Desarrollo del Niño / Organización Nacional de Control del VIH /SIDA.
- Luciak, M. 2006. Minority schooling and intercultural education: a comparison of recent developments in the old and new EU member states. *Intercultural Education*, Vol. 17, N° 1, págs. 73–80.
- Lunde, T.; Moreno, V. G.; Ramirez, A. 2009. *Moving Out of Poverty – Understanding Growth and Freedom from the Bottom Up: Mexico Country Study* [Salir de la pobreza – Entender el crecimiento económico y la libertad desde el punto de vista de los de abajo: Estudio de país - México]. Washington, D. C., Banco Mundial.
- Lustig, N. 2009. *Coping with Rising Food Prices: Policy Dilemmas in the Developing World*. Nueva Orleans, Universidad Tulane, Departamento de Economía. [Documento de trabajo, 0907.]
- Luykx, A.; López, L. E. 2007. Schooling in Bolivia [La escolarización en Bolivia]. Beech, J. y Gvirtz, S. (compiladores), *Going to School in Latin America* [Ir a la escuela en América Latina]. Westport, Connecticut, Greenwood Press, págs. 35–54. [The Global School Room.]
- Lynch, P.; McCall, S. 2007. The itinerant teacher's role in the educational inclusion of children with low vision in local schools in Africa. *The Educator*, Vol. 20, N° 1, págs. 49–53.
- Ma, X. 2007. Gender differences in learning outcomes. Documento de referencia para el *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT 2008*.
- Machel, G. 1996. *Impact of Armed Conflict on Children*. Nueva York, UNICEF.
- Machin, S.; Telhaj, S.; Wilson, J. 2006. The mobility of English school children. *Fiscal Studies*, Vol. 27, N° 3, págs. 253–80.
- Macours, K.; Schady, N.; Vakis, R. 2008. *Cash Transfers, Behavioral Changes, and Cognitive Development in Early Childhood: Evidence from a Randomized Experiment*. Washington, D. C., Banco Mundial, Grupo de investigaciones sobre el desarrollo. [Serie Evaluación de impacto, 25. Documento de trabajo de investigación sobre políticas, 4759.]
- Maddox, B. 2008. What good is literacy? Insights and implications of the capabilities approach. *Journal of Human Development*, Vol. 9, N° 2, págs. 185–206.
- Maikish, A.; Gershberg, A. 2008. Targeting education funding to the poor: universal primary education, education decentralization and local level outcomes in Ghana. Documento de referencia para el *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT 2009*.
- Maksud, A. K. M.; Rasul, I. 2006. *The Nomadic Bede Community and their Mobile School Program*. Documento presentado en la conferencia "What Works for the Poorest: Knowledge, Policies and Practices", Dhaka, 3–5 de diciembre 2006.
- Maluccio, J. A.; Hoddinot, J. F.; Behrman, J.; Martorell, R.; Quisumbing, A. R.; Stein, A. D. 2009. The impact of nutrition during early childhood on education among Guatemalan adults [La repercusión de la nutrición en la primera infancia sobre la educación de los adultos guatemaltecos]. *The Economic Journal*, Vol. 119, N° 537, págs. 734–63.
- Mandela, N. 2004. *El largo camino hacia la libertad*. Madrid, España, Punto de lectura (Libro de bolsillo).
- Manning, R. 2006. Will 'emerging donors' change the face of international co-operation? *Development Policy Review*, Vol. 24, N° 4, págs. 371–85.
- Manzanedo, C.; Vélaz de Medrano, C. 2009. Spain's aid to education [Ayuda de España a la educación]. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Marriott, A.; Gooding, K. 2007. *Social Assistance and Disability in Developing Countries*. Haywards Heath, Sightsavers International.
- Marten, R.; Witte, J. M. 2008. *Transforming Development? The Role of Philanthropic Foundations in International Development Cooperation*. Berlin, Global Public Policy institute (GPPi). [GPPi Research Series.]
- Martin, M.; Kyriki, K. 2009. The impact of the financial crisis on fiscal space for education expenditure in Africa. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Martin, M. O.; Mullis, I. V. S.; Foy, P., con Olson, J. F.; Erberber, E.; Preuschoff, C.; Galia, J. 2008. *TIMSS 2007 International Science Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, Massachusetts, Boston College, Escuela de Educación de Lynch, Centro de Estudios Internacionales TIMSS y PIRLS.
- Masanja, H.; de Savigny, D.; Smithson, P.; Schellenberg, J.; John, T.; Mbuya, C.; Upunda, G.; Boerma, T.; Victora, C.; Smith, T. y Mshinda, H. 2008. Child survival gains in Tanzania: analysis of data from demographic and health surveys. *The Lancet*, Vol. 371, N° 9620, págs. 1276–83.
- May, H. 2008. Towards the right of New Zealand children for free early childhood education. *International Journal of Child Care and Education Policy*, Vol. 2, N° 1, págs. 77–91.

- McClain-Nhlapo, C. 2007. *Including People with Disabilities in Actions to Reduce Poverty and Hunger*. Washington, D. C., Instituto Internacional de Investigaciones sobre Políticas Alimentarias. (Nota sobre los pobres y hambrientos del mundo en 2020.)
- McCull, K. 2008. Europe told to deliver more aid for health. *The Lancet*, Vol. 371, N° 9630, págs. 2072–3.
- McCord, A.; Vandemoortele, M. 2009. *The Global Financial Crisis: Poverty and Social Protection. Evidence from 10 Country Case Studies*. Londres, UK Overseas Development Institute. (Documento informativo ODI, 51.)
- McEwan, P. 2004. The indigenous test score gap in Bolivia and Chile [La disparidad en las puntuaciones de pruebas de los indígenas de Bolivia y Chile]. *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 53, N° 1, págs. 435–52.
- . 2008. Evaluating multigrade school reform in Latin America [Evaluar la reforma de la escuela de múltiples grados en América Latina]. *Comparative Education*, Vol. 44, N° 4, págs. 465–83.
- McEwan, P. J.; Trowbridge, M. 2007. The achievement of indigenous students in Guatemalan primary schools [El aprovechamiento escolar de los alumnos indígenas en las escuelas primarias guatemaltecas]. *International Journal of Educational Development*, Vol. 27, N° 1, págs. 61–76.
- McQuaide, S. 2009. Making education equitable in rural China through distance learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 10, N° 1.
- Mehrotra, S. 2006. Well-being and caste in Uttar Pradesh: why UP is not like Tamil Nadu. *Economic and Political Weekly*, Vol. 41, N° 40, págs. 4261–71.
- Mete, C. 2008. Introduction. Mete, C. [compilador], *Economic Implications of Chronic Illness and Disability in Eastern Europe and the Former Soviet Union*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- Mfum-Mensah, O. 2009. An exploratory study of the curriculum development process of a complementary education program for marginalized communities in Northern Ghana. *Curriculum Inquiry*, Vol. 39, N° 2, págs. 343–67.
- Michaelowa, K. 2001. Primary education quality in francophone Sub-Saharan Africa: Determinants of learning achievement and efficiency considerations. *World Development*, Vol. 29, N° 10, págs. 1699–716.
- Miguel, E.; Kremer, M. 2004. Worms: identifying impacts on education and health in the presence of treatment externalities. *Econometrica*, Vol. 72, págs. 159–217
- Mingat, A.; Ndem, F. 2008. *La dimension rurale des scolarisations dans les pays d'Afrique au Sud du Sahara: situation actuelle et défis pour le développement de la couverture scolaire au niveau du premier cycle secondaire*. Dijon, Universidad de Borgoña, IREDU-CNRS. (Documento de trabajo.)
- Misselhorn, M.; Harttgen, K.; Klasen, S. 2009. Comparing marginalization across countries. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Mitchell, T. 2009. China schools offer parents incentive to stay put. *The Financial Times*, 3 de septiembre.
- Mitton, G. 2008. *Success in Early Reading: Pilot Project in Mali and Niger: Implementation Report*. Washington, D. C./Woking, USAID/Plan International. (Informe de ejecución, GAD MLI0080 & NER064.)
- Moisan, C. 2001. Les ZEP: bientôt vingt ans. *Éducation et formations*, N° 61, págs. 13–22.
- Monk, C.; Sandefur, J.; Teal, F. 2008. *Does Doing an Apprenticeship Pay Off? Evidence from Ghana*. Oxford, Universidad de Oxford, Departamento de Economía, Centro para el Estudio de las Economías Africanas.
- Moss, T.; Pettersson, G.; van de Walle, N. 2006. *An Aid-Institutions Paradox? A Review Essay on Aid Dependency and State Building in Sub-Saharan Africa*. Washington, D. C., Centro para el Desarrollo Mundial. (Documento de trabajo, 74.)
- Moyo, D. 2009. *L'aide fatale: Les ravages d'une aide inutile et de nouvelles solutions pour l'Afrique*. París, Jean-Claude Lattès.
- Mpokosa, C.; Ndaruhutse, S. 2008. *Managing Teachers: The Centrality of Teacher Management to Quality Education. Lessons from Developing Countries*. Londres/Reading, Reino Unido, VSO International /CfBT Education Trust.
- Mudege, N. N.; Zulu, E. M.; Izugbara, C. 2008. How insecurity impacts on school attendance and school dropout among urban slum children in Nairobi. *International Journal of Conflict and Violence*, Vol. 2, N° 1, págs. 98–112.
- Mulama, J. 2004. *Education – Education – Kenya: 'Schooling for All' an Empty Slogan for Disabled Children*. <http://ipsnews.net/news.asp?idnews=24246> (Consulta efectuada el 17 de septiembre de 2009.)
- Mulkeen, A. 2009. *Teachers in Anglophone Africa. Issues in Teacher Supply, Training and Management. Based on Case Studies in Eritrea, The Gambia, Lesotho, Liberia, Malawi, Uganda, Zambia and Zanzibar*. Washington, D. C., Banco Mundial, Región África, Desarrollo Humano.
- Mulkeen, A.; Chen, D. [compilador]. 2008. *Teachers for Rural Schools: Experiences in Lesotho, Malawi, Mozambique, Tanzania, and Uganda*. Washington, D. C., Banco Mundial. (Serie Desarrollo Humano de África.)
- Mullis, I.; Martin, M.; Foy, P. 2008. *TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, Massachusetts, Boston College, Escuela de Educación de Lynch, Centro de Estudios Internacionales TIMSS y PIRLS.

- Mundy, K. 2009. Canadian aid for education in conflict-affected states. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Munshi, K.; Rosenzweig, M. 2003. *Traditional Institutions Meet the Modern World: Caste, Gender and Schooling Choice in a Globalizing Economy*. Durham, Carolina del Norte, Universidad de Duke, Oficina de Investigaciones para Análisis Económicos del Desarrollo. [BREAD Documento de trabajo.]
- Nabyonga, J.; Desmet, M.; Karamagi, H.; Kadama, P. Y.; Omaswa, F. G.; Walker, O. 2005. Abolition of cost-sharing is pro-poor: evidence from Uganda. *Health Policy and Planning*, Vol. 20, N° 2, págs. 100-8.
- Naciones Unidas. 1989. *Convención sobre los Derechos del Niño*. Nueva York, Naciones Unidas.
- . 2002. 56/116. *Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización: la educación para todos (2003-2012)*. Nueva York, Naciones Unidas. [Resolución adoptada por la Asamblea General, sobre la base del informe de la Tercera Comisión (A/56/572). Quincuagésimo sexto periodo de sesiones. Punto 108 del orden del día, A/RES/56/116.]
- . 2007a. *Democratic Republic of Congo. Mid-Year Review Humanitarian Action Plan 2007*. Nueva York, Naciones Unidas.
- . 2007b. *Liberia 2007. Common Humanitarian Action Plan (CHAP)*. Nueva York, Naciones Unidas, Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios de las Naciones Unidas.
- . 2008. *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York, Naciones Unidas.
- . 2009a. *Human Rights in Palestine and Other Occupied Arab Territories: Report of the United Nations Fact-Finding Mission on the Gaza Conflict*. Nueva York, Asamblea General de las Naciones Unidas. [Consejo de Derechos Humanos, duodécima sesión, punto 7 del orden del día.]
- . 2009b. *With World at Tipping Point, Inaction Risks Slipping Into Degradation, Despair, Secretary-General Tells Sustainable Development Commission*. Nueva York, Naciones Unidas. <http://www.un.org/News/Press/docs/2009/sgsm12239.doc.htm> [Consulta efectuada el 5 de noviembre de 2009.]
- Naciones Unidas, Asamblea General, Consejo de Seguridad. 2009. *Los niños y los conflictos armados. Informe del Secretario General*. Nueva York, Organización de las Naciones Unidas.
- Naciones Unidas, Proyecto del Milenio. 2005. *Invirtiendo en el Desarrollo: Un plan práctico para conseguir los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Nueva York, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Proyecto del Milenio de las Naciones Unidas.
- Nath, S. R. 2009. Educational marginalization in Bangladesh. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. Febrero.
- National Education Association. 2009. *American Recovery and Reinvestment Act: Frequently Asked Questions. Distribution of Education Funds under American Recovery and Reinvestment Act*. Washington, D. C., National Education Association. <http://www.nea.org/home/32040.htm> [Consulta efectuada el 2 de octubre de 2009.]
- National Literacy Trust. 2009. *Adult Literacy Levels*. Londres, National Literacy Trust. <http://www.literacytrust.org.uk/database/stats/adultstats.html#england> [Consulta efectuada el 29 de julio de 2009.]
- National Sample Survey Organisation. 2003. *Disabled Persons in India – NSS 58th round*. Nueva Delhi, Ministerio de Estadística y Aplicación de Programas, National Sample Survey Organisation. [Informe N° 485 [58/26/1].]
- Nepal, Ministerio de Educación y Deporte; Oficina de la UNESCO en Katmandú. 2007. *Education for All Mid-Decade Assessment: National Report*. Katmandú, Ministerio de Educación y Deporte/ Oficina de la UNESCO en Katmandú.
- Nonoyama-Tarumi, Y.; Loaizo, E.; Engle, P. 2008. Inequalities in attendance in organised early learning programmes in developing societies: findings from household surveys. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 39, N° 3, págs. 385-409.
- Nueva Zelandia, Ministerio de Educación. 2008a. *Early Childhood Education Enrolments (Licensed Services): Time-series*. Wellington, Ministerio de Educación de Nueva Zelandia. www.educationcounts.govt.nz/data/assets/excel_doc/0008/34865/ECE_Licensed_Enrolments_2008_tables.xls [Consulta efectuada el 29 de septiembre de 2009.]
- . 2008b. *Maori Medium Education July 2008 and Maori Medium Time-Series Tables*. Wellington, Ministerio de Educación de Nueva Zelandia. www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/excel_doc/0008/34865/ECE_Licensed_Enrolments_2008_tables.xls. [Consulta efectuada el 29 de septiembre de 2009.]
- . 2009. *Nga Haeata Matauranga – The Annual Report on Maori Education, 2007/08*. Wellington, Ministerio de Educación de Nueva Zelandia, Grupo de Información y Análisis sobre la Educación/Grupo Maorí.
- Nusche, D. 2009. *What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. [Documento de trabajo de la OCDE sobre la educación, 22.]
- O'Keefe, P. 2007. *People with Disabilities in India: From Commitments to Outcomes*. Washington, D. C., Banco Mundial, Unidad de Desarrollo Humano, región Asia Meridional. [Documento de trabajo, 41585]

- O'Malley, B. 2009. The threat of political and military attacks on schools, students and education staff. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Obama, B. 2008. Discurso en la sesión plenaria "Soluciones integradas: agua, alimentos y energía" de la reunión anual 2008 de la Clinton Global Initiative, Nueva York, 25 de septiembre.
- Observatorio de Desplazamiento Interno. 2009. *Internal Displacement Global Overview of Trends and Developments in 2008*. Ginebra, IDMC/Consejo Noruego de Refugiados.
- Observatorio Global de Salud. 2008. Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria. *Global Health Watch 2: An Alternative World Health Report*. Londres/Nueva York, Zed Books, págs. 260-76.
- Obura, A.; Bird, L. 2009. Education marginalisation in post-conflict settings: a comparison of government and donor responses in Burundi and Rwanda. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- OCDE. 2004. *Innovation in the Knowledge Economy. Implications for Education and Learning*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. (Gestión del conocimiento.)
- . 2006a. *Panorama de la educación 2006 - Indicadores de la OCDE*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos/Madrid, Editorial Santillana.
- . 2006b. *Where Immigrant Children Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos.
- . 2006c. *Whole of Government Approaches to Fragile States*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos.
- . 2007a. *Panorama de la educación 2007 - Indicadores de la OCDE*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos/Madrid, Editorial Santillana.
- . 2007b. *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos/Madrid, Editorial Santillana.
- . 2008a. *2008 Survey on Monitoring the Paris Declaration: Making Aid more Effective by 2010*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos.
- . 2008b. *Panorama de la educación 2008 - Indicadores de la OCDE*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos/Madrid, Editorial Santillana.
- . 2008c. *Jobs for Youth/Des emplois pour les jeunes. United Kingdom*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos.
- . 2009a. *Better Aid. Managing Development Resources. The Use of Country Systems in Public Financial Management*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos.
- . 2009b. *Jobs for Youth/Des emplois pour les jeunes. France*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos.
- . 2009c. *Jobs for Youth/Des emplois pour les jeunes. Japan*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos.
- . 2009d. *Massive rise in unemployment needs fast, decisive response, says OECD's Gurría*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. http://www.oecd.org/document/5/0,3343,fr_2649_201185_42528453_1_1_1_1,00.html (Consulta efectuada el 29 de septiembre de 2009.)
- . 2009e. *OECD Reviews of Labour Market and Social Policies: Chile 2009*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos.
- . 2009f. *OECD.Stat, Labour Force Statistics by Sex and Age - Indicators*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. <http://lysander.sourceoecd.org/vl=18860727/cl=22/nw=1/lg=fre/rpsv/dotstat.htm> (Consulta efectuada el 28 de septiembre de 2009.)
- . 2009g. *Society at a Glance 2009. OECD Social Indicators*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos.
- OCDE/CAD. 2007. *Ensuring Fragile States are Not Left Behind*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, Dirección de la Cooperación para el Desarrollo, Comité de Asistencia para el Desarrollo.
- . 2008a. *Aid Effectiveness. A Progress Report on Implementing the Paris Declaration*. Documento preparado para el Tercer Foro de Alto Nivel sobre la Eficacia de la Ayuda, Accra, 2-4 de septiembre. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, Dirección de la Cooperación para el Desarrollo, Comité de Asistencia para el Desarrollo, Grupo de Trabajo sobre la Eficacia de la Ayuda.
- . 2008b. *Aid Targets Slipping out of Reach? Final Official Development Assistance (ODA) Data for 2007*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, Dirección de la Cooperación para el Desarrollo, Comité de Asistencia para el Desarrollo.
- . 2008c. *Development Co-operation of the Republic of Korea. DAC Special Review*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, Dirección de la Cooperación para el Desarrollo, Comité de Asistencia para el Desarrollo.

- . 2009a. *2009 DAC Report on Aid Predictability. Survey on Donors' Forward Spending Plans 2009-2011*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, Dirección de la Cooperación para el Desarrollo, Comité de Asistencia para el Desarrollo.
- . 2009b. *Development Aid at Its Highest Level Ever in 2008*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, Dirección de la Cooperación para el Desarrollo, Comité de Asistencia para el Desarrollo. [Comunicado de Prensa.]
- . 2009c. *Development Co-operation Report 2009*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, Dirección de la Cooperación para el Desarrollo, Comité de Asistencia para el Desarrollo. (Revue de l'OCDE sur le développement.)
- . 2009d. *International Development Statistics: Online Databases on Aid and Other Resource Flows*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, Dirección de la Cooperación para el Desarrollo, Comité de Asistencia para el Desarrollo. www.oecd.org/cad/stats/sdienligne [Consulta efectuada el 13 de julio de 2009.]
- . 2009e. *Resource Flows to Fragile and Conflict Affected States*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, Dirección de la Cooperación para el Desarrollo, Comité de Asistencia para el Desarrollo.
- Ochse, K. 2008. *Fit for Life? Non-formal Post-primary Initiatives in Yemen, Malawi and Namibia*. Eschborn, Organismo Alemán de Cooperación Técnica (GTZ).
- Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios de las Naciones Unidas. 2009. *Reliefweb. Financial Tracking Service (FTS)*. Ginebra, OCHA. <http://ocha.unog.ch/fts/pageloader.aspx> [Consulta efectuada el 29 de septiembre de 2009.]
- OIT. 2007. *Apprenticeship in the Informal Economy in Africa*. Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo. (Sector del Empleo. Informe de taller, Ginebra, 3 y 4 de mayo 2007.)
- . 2008a. *Conclusiones sobre las calificaciones para la mejora de la productividad, el crecimiento del empleo y el desarrollo*. Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo.
- . 2008b. *Tendencias mundiales del empleo juvenil: octubre 2008*. Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo.
- . 2009a. *La crisis financiera y económica: Una respuesta basada en el trabajo decente*. Ginebra, Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo, Comisión de Empleo y Política Social. (GB.304/ESP/2.)
- . 2009b. *Tendencias Mundiales del Empleo de las Mujeres: marzo de 2009*. Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo.
- Oketch, M.; Mutisya, M.; Ngware, M.; Ezeh, A. C. 2008. *Why are there Proportionately more Poor Pupils Enrolled in Non-State Schools in Urban Kenya in spite of FPE Policy?* Nairobi, Centro de Investigaciones sobre la Salud y la Población en África (APHRC). [Documentos de trabajo del APHRC, 40.]
- OMS. 2005. *Informe sobre la salud en el mundo 2005 - ¡Cada madre y cada niño contarán!*. Ginebra, Organización Mundial de la Salud.
- OMS y UNICEF. 2003. *Antenatal Care in Developing Countries: Promises, Achievements and Missed Opportunities. An Analysis of Trends, Levels and Differentials, 1990-2001*. Ginebra, Organización Mundial de la Salud/UNICEF.
- . 2008. *World Report on Child Injury Prevention*. Ginebra, Organización Mundial de la Salud/ UNICEF.
- ONE. 2009. *The Data Report 2009*. Londres, ONE.
- ONUSIDA. 2009. *Informe sobre el tratamiento del VIH - julio de 2009*. Ginebra, Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA. http://www.unaids.org/es/KnowledgeCentre/Resources/FeatureStories/archive/2009/20090723_AIDS_treatment_Data_UPD_2009.asp [Consulta efectuada el 24 de septiembre de 2009.]
- ONUSIDA, UNICEF, OMS y UNFPA. 2008. *Tercer inventario de la situación sobre la infancia y el sida, 2008*. Nueva York, Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA/UNICEF/Organización Mundial de la Salud/Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Open Society Institute. 2007. *Equal Access to Quality Education for Roma*. Vol. 1 y 2. Budapest, Open Society Institute.
- Orfield, G.; Gándara, P. 2009. *CRP Statement on the Flores Decision of the U.S. Supreme Court*. Los Angeles, The Civil Rights Project/Proyecto Derechos Civiles, UCLA. http://www.civilrightsproject.ucla.edu/policy/crp_statement_flores_decision_2009.pdf [Consulta efectuada el 29 de septiembre de 2009.]
- Orozco, M. 2009. *Understanding the Continuing Effect of the Economic Crisis on Remittances to Latin America and the Caribbean* [Comprender el efecto continuo de la crisis en las remesas destinadas a América Latina y el Caribe]. Washington, D. C., Banco Interamericano de Desarrollo.
- Otaran, N.; Sayin, A.; Güven, F.; Gürkaynak, I.; Atakul, S. 2003. *A Gender Review in Education, UNICEF - Turquía, 2003*. Ankara, UNICEF - Turquía.
- Otieno, W.; K'Oliech, D. 2007. *Factors Affecting Transition to Secondary Education in Africa*. Nairobi, Centro de Investigaciones sobre la Salud y la Población en África (APHRC). [Nota informativa.]
- Oxenham, J. 2008. *Effective Literacy Programmes: Options for Policy Makers*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. [Fundamentals on education planning, 91.]

- Oxford Policy Management; IDL Group 2008. *Evaluation of the Implementation of the Paris Declaration: Applicability of the Paris Declaration in Fragile and Conflict-Affected Situations*. Estudio temático. Oxford/Bristol, OPM/IDL Group.
- Pakistán, Ministerio de Educación. 2003. *National plan of action on education for all (2001-2015)*. Karachi, Ministerio de Educación.
- . 2008. *Education for All: Mid Decade Assessment. Country Report: Pakistan*. Islamabad, Ministerio de Educación.
- Palmer, R. 2007. Skills for work? From skills development to decent livelihoods in Ghana's rural informal economy. *International Journal of Educational Development*, Vol. 27, N° 4, págs. 397-420.
- Pan, E. 2004. *Foreign Aid: Millennium Challenge Account*. Nueva York, Council on Foreign Relations. <http://www.cfr.org/publication/7748/#11> (Consulta efectuada el 20 de agosto 2009.)
- Panetta, F.; Faeh, T.; Grande, G.; Ho, C.; King, M.; Levy, A.; Signoretti, F. M.; Taboga, M.; Zaghini, A. 2009. *An Assessment of Financial Sector Rescue Programmes*. Basilea, Banco de Pagos Internacionales (BIS). [Documentos del BIS, 48.]
- Paxson, C.; Schady, N. 2005a. Child health and economic crisis in Peru [Salud infantil y crisis económica en Perú]. *World Bank Economic Review*, Vol. 19, N° 2, págs. 20323.
- . 2005b. *Cognitive Development Among Young Children in Ecuador: The Roles of Wealth, Health and Parenting* [Desarrollo cognitivo de los niños pequeños en Ecuador: la función desempeñada por los ingresos, la salud y los cuidados de los padres]. Washington, D. C., Banco Mundial. [Documento de trabajo de investigación sobre políticas, 3605.]
- Payson Center for International Development. 2008. *Second Annual Report. Oversight of Public and Private Initiatives to Eliminate the Worst Forms of Child Labor in the Cocoa Sector in Côte d'Ivoire and Ghana*. Nueva Orleans, Universidad de Tulane, Facultad de Derecho, Payson Center for International Development.
- Pearson, M. 2004. *The Case for Abolition of User Fees for Primary Health Services*. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido, Centro de Recursos sobre Salud. [Documentos temáticos.]
- PEPFAR. 2009. *1. Overview: the Role of America's Partnerships in the Worldwide Fight against HIV/AIDS*. Washington, D. C., Plan de Emergencia del Presidente de los Estados Unidos para el Alivio del Sida (PEPFAR), Departamento de Estado de los Estados Unidos, Oficina del Coordinador Global de Estados Unidos para el SIDA y Oficina de Asuntos Públicos. http://www.pepfar.gov/press/fifth_annual_report/113728.htm (Consultado en agosto de 2009.)
- Peters, S. 2009. Review of marginalisation of people with disabilities in Lebanon, Syria and Jordan. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Plank, D. 2007. *School Fees and Education for All: Is Abolition the Answer?* Washington, D. C., USAID. [Documento de trabajo EQUIP2.]
- PNUD. 2007. *Informe Mundial sobre Desarrollo Humano 2007-2008. La lucha contra el cambio climático: solidaridad frente a un mundo dividido*. Nueva York, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- . 2009. *Arab Human Development Report. Challenges to Human Security in the Arab Countries*. Nueva York, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Oficina Regional para los Estados Árabes.
- Pôle de Dakar. 2002. *Document statistique MINEDAF VIII*. Dar es-Salaam, Oficina Regional de Educación para África de la UNESCO (BREDA)/Banco Mundial/IEU.
- . 2004. *Education and Sub-regional Approaches in Africa. Basic Education Systems and Policies*. Dakar, UNICEF/Oficina Regional de Educación para África de la UNESCO (BREDA)/Ministerio de Asuntos Exteriores y Europeos de Francia/ Banco Mundial.
- . 2005. *Dakar + 5. Paving the Way for Action. Education for All in Africa*. Dakar, Oficina Regional de Educación para África de la UNESCO (BREDA)/Ministerio de Asuntos Exteriores y Europeos de Francia/Banco Mundial/UNICEF.
- . 2007. *Dakar + 7. EFA -Top Priority for Integrated Sector-wide Policies*. Dakar, Oficina Regional de Educación para África de la UNESCO (BREDA)/Ministerio de Asuntos Exteriores y Europeos de Francia/Banco Mundial/UNICEF.
- . 2009. *Universal Primary Education in Africa: The Teacher Challenge*. Dakar, Oficina Regional de Educación para África de la UNESCO (BREDA), Análisis del sector de la educación.
- Porta Pallais, E.; Laguna, J. R. 2007. *Equidad de la educación en Guatemala*. Ciudad de Guatemala, USAID Guatemala/ Academy for Educational Development. [Colección de Estudios de Educación, Vol. 4.]
- Povey, E. R. 2005. Women and work in Iran (part 1.). *State of Nature*, Vol. 1, Otoño. <http://www.stateofnature.org/womenAndWork.html> (Consulta efectuada el 29 de septiembre de 2009.)
- Pratham Resource Centre. 2008. *Annual Status of Education Report (2008)*. Mumbai, Inde, Pratham Resource Centre.
- Pridmore, P. 2008. *Access to Conventional Schooling for Children and Young People Affected by HIV and AIDS in Sub-Saharan Africa: A Cross-national Review of Recent Research Evidence*. Londres, Universidad de Londres, Instituto de Educación, Departamento de Educación y Desarrollo Internacional. [SOFIE Opening Up Access Series, 1.]

- Programa de Datos sobre Conflictos de Uppsala. 2009. *UCDP/PRIO Armed Conflict Dataset v4-2009*. Uppsala, Suecia, Universidad de Uppsala, Departamento de Investigaciones sobre la Paz y los Conflictos, Programa de acopio de datos sobre conflictos. http://www.pcr.uu.se/research/UCDP/data_and_publications/datasets.htm [Consulta efectuada el 29 de septiembre de 2009.]
- Programa Mundial de Alimentos (PAM). 2007. *Global School Feeding Report 2006*. Roma, Servicio de Alimentación Escolar del PAM.
- . 2009. *WFP in Africa. 2008 Facts, Figures and Partners*. Roma, PAM.
- Qiao, Y. 2007. A system of quality education for adults and youth in China. Singh, M. y Castro Mussot Meyer-Bisch, L. M. (compiladores). *Literacy, Knowledge and Development: South-South Policy Dialogue on Quality Education for Adults and Young People* [Alfabetización, conocimientos y desarrollo: diálogo sobre políticas Sur-Sur sobre calidad de la educación para adultos y jóvenes]. Hamburgo, Alemania/México, Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida/Instituto Nacional para la Educación de los Adultos de México, págs. 197-206.
- Quintini, G.; Martin, J. P.; Martin, S. 2007. *The Changing Nature of the School-to-Work Transition Process in OECD Countries*. Bonn, Alemania, Instituto para el Estudio del Trabajo. [Documento de discusión del IZA, 2582.]
- Radelet, S.; Clemens, M.; Bhavnani, R. 2005. Aid and growth. *Finance and Development*, Vol. 42, N° 3, págs. 16-20.
- Radelet, S.; Siddiqi, B. 2007. Global Fund grant programmes: an analysis of evaluation scores. *The Lancet*, Vol. 369, N° 9575, págs. 1807-13.
- Raihan, S. 2009. *Impact of Food Price Rise on School Enrolment and Dropout in the Poor and Vulnerable Households in Selected Areas of Bangladesh*. Dhaka, Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido. [Informe para DFID Bangladesh.]
- Ratha, D.; Mohapatra, S.; Silwal, A. 2009. *Outlook for Remittance Flows 2009-2011: Remittances Expected to Fall by 710 Percent in 2009*. Washington, D. C., Banco Mundial, Grupo Perspectivas del Desarrollo, Equipo de Migraciones y Remesas. [Nota informativa sobre Migraciones y Desarrollo N° 10.]
- Ravallion, M. 2008. *Bailing out the World's Poorest*. Washington, D. C., Banco Mundial. [Documento de trabajo de investigación sobre políticas, 4763.]
- Rawle, G. 2009. *Mid-Term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative. Finance and Public Financial Management*. Oxford, Mokoro Ltd/Cambridge Education/Oxford Policy Management. (Proyecto, Documento de trabajo, 2.)
- Read, T.; Bontoux, V.; Buchan, A.; Foster, D.; Bapuji, T. 2008. *Secondary Textbook and School Library Provision in Sub-Saharan Africa*. Washington, D. C., Banco Mundial. [Serie Desarrollo Humano de la región África; Documento de trabajo, 126.]
- Reading and Writing Foundation. 2009. *Scope of the Problem*. La Haya, Stichting Lezen & Schrijven. <http://www.lezenenschrijven.nl/en/illiteracy/scope-of-problem/> [Consulta efectuada el 10 de agosto 2009.]
- Red de Información sobre los Derechos del Niño. 2009. *Discrimination/indigenous rights: Antoine et al v. Winner School District (USA)*. <http://www.crin.org/Law/instrument.asp?InstID=1227> [Consulta efectuada el 24 de septiembre de 2009.]
- Reino Unido, Departamento de Infancia, Escuelas y Familias. 2008. *Deprivation and Education: the evidence on pupils in England. Foundation Stage to Key Stage 4*. Londres, Departamento de Infancia, Escuelas y Familias del Reino Unido, División de Análisis e Investigaciones sobre Escuelas.
- Reino Unido, Consejo de Aprendizaje y Competencias. 2007. *Delivering World Class Skills in a Demand-led System*. Coventry/Londres, Consejo de Aprendizaje y Competencias del Reino Unido / Departamento de Educación y Competencias del Reino Unido.
- . 2008. *Government Investment Strategy 2009-10, LSC Grant Letter and LSC Statement of Priorities*. Coventry/Londres, Consejo de Aprendizaje y Competencias del Reino Unido / Departamento de Infancia, Escuelas y Familias del Reino Unido/ Departamento de Innovación, Universidades y Competencias del Reino Unido.
- República Democrática del Congo, Ministerio de Planificación; Ministerio de la Salud; Macro International Inc. 2008. *Enquête démographique et de santé 2007*. Kinshasa/Calverton, Maryland, Ministerio de Planificación de la República Democrática del Congo y Ministerio de la Salud de la República Democrática del Congo /Macro International Inc.
- República Unida de Tanzania, Gobierno. 2008. *General Budget Support Annual Review 2008. Final Report*. Dar es-Salaam, Ministerio de Hacienda y Asuntos Económicos.
- . 2009. *2008 Tanzania Disability Survey*. Dar es-Salaam, Oficina Nacional de Estadística de la República Unida de Tanzania.
- Richmond, M.; Robinson, C.; Sachs-Israel, M. 2008. *El Desafío de la alfabetización en el mundo: perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mitad del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003-2012*. París, Sector de Educación de la UNESCO, División de Coordinación de las Prioridades de las Naciones Unidas en el campo de la Educación.
- Riddell, A. 2001. *A Review of 13 Evaluations of Reflect*. Londres, Ayuda en Acción-Reino Unido. [Documento CIRAC.]
- . 2009. *Mid-Term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative. Preliminary Paper on Capacity Development*. Cambridge/Oxford, Reino Unido, Cambridge Education/Mokoro Ltd/Oxford Policy Management. [Documento de trabajo, 4]
- Robinson, C. 2009. *The United Nations Literacy Decade (2003-2012)*, París, UNESCO.

- Roodman, D. 2008. *History says financial crisis will suppress aid*. Washington, D. C., Centro para el Desarrollo Mundial. <http://blogs.cgdev.org/globaldevelopment/2008/10/history-says-financial-crisis.php> (Consulta efectuada el 31 de octubre de 2008.)
- Rose, P. 2003. *Out-of-school children in Ethiopia*. Brighton, Reino Unido, Universidad de Sussex, Centro para la Educación Internacional. (Informe para la aportación del DFID Etiopía a la misión conjunta de revisión del Segundo Programa de Desarrollo del Sector de la Educación.)
- . 2005. Africa on the Education for All 'Fast Track' to what? Beveridge, M.; King, K.; Palmer, R.; Ruth Wedgewood (compiladores), *Reintegrating Education, Skills and Work in Africa: Towards Informal or Knowledge Economies? Towards Autonomy or Dependency in Development?* Edimburgo, Reino Unido, Centro de Estudios Africanos.
- Roy, R.; Heuty, A.; Letouzé, E. 2007. *Fiscal Space for What? Analytical Issues from a Human Development Perspective*. Documento del PNUD para el Taller del G-20 sobre Política Presupuestaria, Estambul, 30 de junio – 2 de julio.
- RTI International. 2008. *Early Grade Reading Assessment Toolkit*. Washington, D. C., Research Triangle Institute International.
- Ruel, M. T. 2008. Addressing the underlying determinants of undernutrition: examples of successful integration of nutrition in poverty-reduction and agriculture strategies. *SCN News*, N° 36, págs. 17–21.
- Rufa'i, R. A. 2006. The education of the Hausa girl-child in Northern Nigeria. Mutua, K.; Sunal, C. S. (compilador), *Research on Education in Africa, the Caribbean, and the Middle East: Crosscurrents and Crosscutting Themes*. Greenwich, Connecticut, Information Age Publishing, págs.. 85–108.
- Ruto, S. J.; Ongwenyi, Z. N.; Mugo, J. K. 2009. Educational marginalisation in Northern Kenya. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Ryan, A.; Jennings, J.; White, J. 2007. *BRAC Education Programme. BEP 2004-2009. Mid-Term Review*. Oslo, Organismo Noruego de Cooperación para el Desarrollo (NORAD). [Colección de estudios del NORAD, 20/2007.]
- Ryan, P. 2001. The school-to-work transition: a cross-national perspective. *Journal of Economic Literature*, Vol. 39, N° 1, págs. 3492.
- Ryman, T. K.; Dietz, V.; Cairns, K. L. 2008. Too little but not too late: results of a literature review to improve routine immunization programs in developing countries. *BMC Health Services Research*, Vol. 8, N° 134.
- Salehi-Isfahani, D.; Dhillon, N. 2008. *Stalled Youth Transitions in the Middle East: A Framework for Policy Reform*. Washington, D. C./Dubai, Wolfensohn Center for Development, Brookings Institution/Dubai School of Government. [Documentos de trabajo "Middle East Youth Initiative", 8.]
- Salehi-Isfahani, D.; Egel, D. 2007. *Youth Exclusion in Iran: the State of Education, Employment and Family Formation*. Washington, D. C./Dubai, Wolfensohn Center for Development, Brookings Institution/Dubai School of Government. [Documentos de trabajo "Middle East Youth Initiative", e07-2.]
- Sambe, M.; Sprenger-Charolles, L. 2008. *Review of Results from Pilots in French: Senegal*. Documento presentado en el Segundo Seminario sobre Evaluación Temprana de la Lectura (EGRA), Washington, D. C., 12–14 de marzo.
- Sanchez, A. 2009. Birth weight, nutrition and the acquisition of cognitive skills: evidence from four developing countries. Initial findings. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Sánchez, M. A.; Orazem, P. F.; Gunnarson, V. 2009. The Impact of Child Labor Intensity on Mathematics and Language Skills in Latin America [El impacto de la intensidad del trabajo infantil en las competencias en matemáticas y lengua, en América Latina]. Orazem, P. F., Sedlacek, G. y Tzannatos, Z. (compiladores), *Child Labor and Education in Latin America: An Economic Perspective* [Trabajo infantil y educación en América Latina: una perspectiva económica]. Nueva York, Palgrave Macmillan, págs. 117–30.
- Sapir, A. 2005. *Globalisation and the Reform of European Social Models*. Bruselas, Bruegel. (Resumen de políticas Bruegel, 2005/01.)
- Save the Children, Alianza Internacional. 2009a. *Last in Line, Last in School 2009. Donor Trends in Meeting Education Needs in Countries Affected by Conflict and Emergencies*. Londres, Alianza Internacional Save the Children.
- . 2009b. Trends in donor policies towards conflict-affected countries. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Save the Children-Reino Unido. 2006. *Children and HIV Prevention, Care and Support in the Tsunami-affected Thailand*. Londres, Save the Children-Reino Unido.
- Sayed, Y., Subrahmanian, R., Soudien, C.; Carrim, N., with Balgopalan, S.; Nekhwevha, F.; Samuel, M. 2007. *Education Exclusion and Inclusion: Policy and Implementation in South Africa and India*. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido. [Serie de investigación temática, 72.]
- Sayeh, A. 2009. *Supporting an upswing in Africa through good economic policies*. Washington, D. C., Fondo Monetario Internacional. <http://blog-imfdirect.imf.org/2009/09/09/africa-good-economic-policies/> [Consulta efectuada el 29 de septiembre de 2009.]
- Scanteam. 2007. *Review of Post-Crisis Multi-Donor Trust Funds. Rapport final*. Oslo, Scanteam.

- Scheerens, J. 2004. Review of school and instructional effectiveness research. Documento de referencia para el *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT 2005*.
- Schnepf, S. V. 2004. *How Different Are Immigrants? A Cross-Country and Cross-Survey Analysis of Educational Achievement*. Bonn/Southampton, Universidad de Southampton, Instituto de Investigaciones en Ciencias Estadísticas de Southampton (S3RI)/Instituto para el Estudio del Trabajo. (IZA). [Documento de discusión del IZA.]
- Schochet, P. Z.; McConnell, S.; Burghardt, J. 2003. *National Job Corps Study: Findings Using Administrative Earnings Records Data. Final Report*. Princeton, Nueva Jersey/Washington, D. C., Mathematica Policy Research, Inc./Departamento de Trabajo de los Estados Unidos. (8140-840.)
- Schumacher, R.; Hoffmann, E. 2008. *Family Child Care Ratios and Group Sizes: Charting Progress for Babies in Child Care Research-Based Rationale*. Washington, D. C., Centro de Derecho y Política Social.
- Schutz, G.; Ursprung, H. W.; Wößmann, L. 2008. Education policy and equality of opportunity. *Kyklos*, Vol. 61, N° 2, págs. 279-308.
- Schweinhart, L. J.; Montie, J.; Xiang, Z.; Barnett, W. S.; Belfield, C. R.; Nores, M. 2005. *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study through Age 40*. Ypsilanti, Michigan, High/Scope Press.
- Sen, A. 2009. *The Idea of Justice*. Cambridge, Massachusetts, Belknap Press of Harvard University Press.
- SENAI. 2009. *Portal SENAI*. Brasília, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial [Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial de Brasil]. <http://www.senai.br/br/home/index.aspx> [Consulta efectuada el 29 de septiembre de 2009.]
- Shapiro, J. 2006. Guatemala. Hall, G.; Patrinos, H. A. (compiladores). 2006. *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004*. Washington, DC, Banco Mundial.
- Sharp, K.; Brown, T.; Teshome, A. 2006. *Targeting Ethiopia's Productive Safety Net Programme (PSNP)*. Londres, Reino Unido, Overseas Development Institute/IDL Group Ltd./A-Z Capacity Building Consult.
- Shulman, R. 2009. Harlem Program Singled Out as Model Obama Administration to Replicate Plan in Other Cities to Boost Poor Children. *Washington Post*, 2 de agosto.
- Sichra Regalsky, I. sin fecha. *Bilingual Intercultural Education in Bolivia: the Education Reform since 1994* [Educación intercultural bilingüe en Bolivia: la reforma de la educación desde 1994]. Cochabamba, Bolivia, Programa Académico en Educación Intercultural Bilingüe (PROEIB Andes).
- Sidibe, M.; Ramiah, I.; Buse, K. 2006. The Global Fund at five: what next for universal access for HIV/AIDS, TB and malaria? *Journal of the Royal Society of Medicine*, Vol. 99, N° 10, págs. 497-500.
- Simpson, E.; Tomlinson, B. 2006. *Canada: Is Anyone Listening*, The Reality of Aid/Consejo Canadiense para la Cooperación Internacional.
- Singal, N. 2009. Education of children with disabilities in India. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Singh, A. 2008. *Do School Meals Work? Treatment Evaluation of the Midday Meal Scheme in India*. Oxford, Young Lives. [Documento de estudiante Young Lives, noviembre.]
- Slater, R.; Ashley, S.; Tefera, M.; Buta, M.; Esubalew, D. 2006. *PSNP Policy, Programme and Institutional Linkages – Final Report*, UK Overseas Development Institute/IDL Group Ltd./Indak International.
- Smits, J.; Gündüz-Hoflgör, A. 2003. Linguistic capital: language as a socio-economic resource among Kurdish and Arabic women in Turkey. *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 26, N° 5, págs. 829-53.
- Smits, J.; Huisman, J.; Kruijff, K. 2008. Home language and education in the developing world. Documento de referencia para el *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT 2009*.
- Sperling, G. B. 2008. *A Global Education Fund. Toward a True Global Compact on Universal Education*. Nueva York, Centro para la Educación Universal/Consejo de relaciones Exteriores. [Documento de trabajo.]
- Sportcal. 2009. *The Sports Market Insight: 2010 Fifa World Cup in South Africa*. Londres, Sportcal Global Communications Ltd.
- Sridhar, D. 2009. Global Health: Who Can Lead? *The World Today*, Vol. 65, N° 2, págs. 25-26.
- Sridhar, D.; Batniji, R. 2008. Misfinancing global health: a case for transparency in disbursements and decision making. *The Lancet*, Vol. 372, N° 9644, págs. 1185-91.
- Sridhar, D.; Tamashiro, T. 2009. Vertical funds in health: lessons for education from the Global Fund and GAVI. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Sternberg, S. 2008. Study: Nations inflate vaccine numbers to get more aid. *USA Today*, 11 de diciembre.
- Stirling, M.; Rees, H.; Kasedde, S.; Hankins, C. 2008. Addressing the vulnerability of young women and girls to stop the HIV epidemic in southern Africa. *AIDS*, Vol. 22, Suppl. 4, págs. S1-3.
- Stockholm Challenge. 2008. *Bi-Literacy Project in Productive, Environmental, Gender and Community Health Issues*. Kista, Suecia, Stockholm Challenge. <http://www.stockholmchallenge.org/project/data/bi-literacy-project-productive-environmental-gender-and-communitary-health-issues> [Consulta efectuada el 10 de febrero de 2009.]

- Stofile, S. Y. 2008. Factors affecting implementation of inclusive education policy: a case study in one province in South Africa. Tesis doctoral, Universidad de El Cabo Occidental, Sudáfrica.
- Sudáfrica, Ministerio de Educación. 2005. *Conceptual and Operational Guidelines for District Based Support Teams*. Pretoria, Ministerio de Educación.
- Suecia, Ministerio de Hacienda. 2009. *Regeringens Proposition 2008/09:100. 2009 Års Ekonomiska Vårproposition* [Proyecto de ley gubernamental 2008/09:100. Ley sobre la economía 2009]. Estocolmo, Ministerio de Hacienda.
- Sulaiman, M. 2009. Assessing impact of asset transfer on children's education: a case of BRAC's ultra poor programme in Bangladesh. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Sylva, K.; Stein, A.; Leach, P.; Barnes, J.; Malmberg, L.-E. 2007. Family and child factors related to the use of non-maternal infant care: an English study. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 22, N° 1, págs. 118-36.
- Takala, T. 2003. *Analysis of the Education for All Fast-Track Initiative*. Helsinki, Ministerio de Relaciones Exteriores de Finlandia.
- Tan, H. 2006. *In-Service Skills Upgrading and Training Policy: Global and Regional Perspectives*. Documento presentado en la Conferencia sobre Educación, Formación y Economía del Conocimiento en Asia Meridional, Nueva Delhi, 1415 de septiembre. Instituto del Banco Mundial, Investment Climate Capacity Enhancement Program.
- Te Ko-hanga Reo National Trust. 2009. *Te Ko-hanga Reo*. <http://www.kohanga.ac.nz/> [Consulta efectuada el 16 de septiembre de 2009.]
- te Velde, D. W., avec Ackah, C., Ajakaiye, O., Aryeetey, E., Bhattacharya, D., Cali, M., Fakiyesi, T., Amoussouga Gero, F., Jalilian, H., Jemio, L. C., Keane, J., Kennan, J., Massa, I., McCord, A., Meyn, M., Ndulo, M., Rahman, M., Setiati, I., Soesastro, H., Ssewanyana, S., Vandemoortele, M. et al. 2009. *The Global Financial Crisis and Developing Countries: Synthesis of the Findings of 10 Country Case Studies*. Londres, UK Overseas Development Institute (ODI), Programa de Inversiones y Crecimiento. (Documentos de trabajo del ODI, 306.)
- Thea, D.; Qazi, S. 2008. Neonatal mortality – 4 million reasons for progress. *The Lancet*, Vol. 371, N° 9628, págs. 1893-5.
- Theunynck, S. 2009. *School Construction Strategies for Universal Primary Education in Africa: Should Communities Be Empowered To Build Their Schools?* Washington, D. C., Banco Mundial.
- Thomas, D.; Beegle, K.; Frankenberg, E.; Sikoki, B.; Strauss, J.; Teruel, G. 2004. Education in a crisis. *Journal of Development Economics*, Vol. 74, N° 1, págs. 53-85.
- Thomson, A. 2009. Families struggle to survive as flow of dollars dries up. *The Financial Times*, 19 de agosto.
- Thomson, A.; Woods, E.; O'Brien, C.; Onsomu, E. 2009. *Mid-Term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative. Country Case Study: Kenya*. Cambridge/Oxford, Cambridge Education/Mokoro Ltd/Oxford Policy Management. (Proyecto.)
- Times of Zambia. 2009. Pande bemoans financial crisis effects on MDGs attainment. *Times of Zambia*. <http://www.times.co.zm/news/viewnews.cgi?category=4&id=1237785618> [Consulta efectuada el 14 de octubre de 2009.]
- Truong Huyen, C. 2009. Schooling as lived and told: contrasting impacts of education policies for ethnic minority children in Vietnam seen from Young Lives Surveys. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Tsujita, Y. 2009. Deprivation of education: a study of slum children in Delhi, India. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Tufail, P. 2005. *Situational Analysis of Street Children: Education for All Policy Review and Best Practices Studies on Basic NFE for Children Living and/or Working on the Streets in Pakistan*. Islamabad, Red de Desarrollo Humano AMAL /UNESCO Islamabad.
- Tyler, J. H.; Lofstrom, M. 2009. Finishing high school: alternative pathways and dropout recovery. *The Future of Children*, Vol. 19, N° 1, págs. 77-103.
- UIL. 2009. *Literate Brazil Programme (Programa Brasil Alfabetizado) – PBA*. Hamburgo, Alemania, Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. <http://www.unesco.org/ui/litbase/?menu=16&country=BR&programme=50> [Consulta efectuada el 29 de septiembre de 2009.]
- Understanding Children's Work. 2009. The twin challenges of eliminating child labour and achieving EFA: evidence and policy options from Mali and Zambia. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- UN Enable. 2009. *Fact Sheet on Persons with Disabilities*. <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=18> [Consulta efectuada el 16 de septiembre de 2009.]
- UNESCO. 1958. *Recomendación sobre la Normalización Internacional de las Estadísticas relativas a la Educación*. Adoptada por la Conferencia General. París, UNESCO. (10 C/11.)
- . 1960. *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. Adoptada por la Conferencia General en su 11ª reunión. París, UNESCO.
- . 1990. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Adoptada por la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos. Jomtien, Tailandia, 5-9 de marzo, UNESCO.

- . 2000. *Marco de Acción de Dakar - Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Con los seis Marcos de Acción Regionales*. Adoptado por el Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, 26-28 de abril, UNESCO.
- . 2003. *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT 2003-2004. Educación para Todos - Hacia la igualdad entre los sexos*. París, UNESCO.
- . 2005. *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT 2006. Educación para Todos - La alfabetización, un factor vital*. París, UNESCO.
- . 2007. *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT 2008. Educación para todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?* París, UNESCO.
- . 2008a. *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT 2009. Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza*. París, UNESCO/Oxford University Press.
- . 2008b. *United Nations Literacy Decade: Strategic Framework for Action 2008-2012*. París, UNESCO.
- . 2009a. *Haiti's EFA/FTI Endorsement Process*. París, UNESCO. (Inédito.)
- . 2009b. *The Impact of the Global Financial and Economic Crisis on the Education Sector. No. 1: the Impact of the Crisis on Public Expenditure on Education: Findings from the UNESCO Quick Survey*. París, UNESCO, Sector de Educación. [ED/EPS/2009/PI/1.]
- UNESCO Bangkok. 2008. *Improving the Quality of Mother Tongue-based Literacy and Learning: Case Studies from Asia, Africa and South America*. Bangkok, UNESCO.
- UNESCO Brasilia. 2009. *Youth and Adult Literacy in Brazil: Learning from Practice*. Brasilia, UNESCO.
- UNESCO-BREDA. 2007. *Dakar +7: EFA Top priority for Integrated Sector-Wide Policies*. Dakar, Oficina Regional de Educación para África de la UNESCO (BREDA).
- UNESCO-IIPE. 2009. Educational marginalization in national education plans. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- UNESCO-OREALC. 2008. *Los Aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y el Caribe: Primer Reporte de los Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).
- UNESCO-PEME. 2009. *Data Set on Deprivation and Marginalization in Education*. París, UNESCO.
- UNESCO y EduSector AIDS Response Trust. 2008. *Supporting the Educational Needs of HIV-positive Learners: Lessons from Namibia and Tanzania*. París, UNESCO.
- UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España. 1994. *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. París/Salamanca, España. UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- UNEVOC e IEU. 2006. *Participation in Formal and Vocational Education and Training Programmes Worldwide. An Initial Statistical Study*. Bonn/Montreal, Centro Internacional de la UNESCO para la Enseñanza y la Formación Técnica y Profesional/Instituto de Estadística de la UNESCO.
- UN-HABITAT. 2006. *State of the World's Cities 2006/7*. Nairobi, Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos.
- . 2008. *State of the World's Cities 2008/2009: Harmonious Cities*. Nairobi, Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos.
- UNICEF. 2007a. *Breaking the Cycle of Exclusion. Roma Children in South East Europe*. Belgrado, UNICEF Serbia.
- . 2007b. *Progreso para la Infancia: examen estadístico de un mundo apropiado para los niños*. Nueva York, UNICEF.
- . 2007c. *Estado Mundial de la Infancia 2008: supervivencia infantil*. Nueva York, UNICEF.
- . 2007d. *Uganda: UNICEF Humanitarian Situation Report*. Nueva York, UNICEF.
- . 2008a. *Basic Education for Urban Working Children*. [http://www.unicef.org/bangladesh/Education_for_Working_Children_\(BEHTRUWC\).pdf](http://www.unicef.org/bangladesh/Education_for_Working_Children_(BEHTRUWC).pdf) [Consulta efectuada el 24 de septiembre de 2009.]
- . 2008b. *Estado Mundial de la Infancia 2009: Salud materna y neonatal*. Nueva York, UNICEF.
- . 2009a. *Education for All - Fast Track Initiative. Potentials and Challenges for Effective Aid to Basic Education in Sierra Leone*. Nueva York, UNICEF.
- . 2009b. *Effective Education Financing in Fragile Contexts. Liberia Education Pooled Fund*. Documento preparado para la Consulta Global la INEE "Estrechando las brechas, reciendo riesgos, asistencia, reconstrucción", Estambul, 31 de marzo-2 de abril.
- . 2009c. *Examen estratégico 10 años después del informe Machel: la infancia y los conflictos en un mundo en transformación*. Nueva York, UNICEF.
- UNITAID. 2008. *UNITAID Annual Report 2007*. Ginebra, Organización Mundial de la Salud, UNITAID.

- Universidad de Harvard, Centro de Desarrollo del Niño. 2007. *A Science-Based Framework for Early Childhood Policy: Using Evidence to Improve Outcomes in Learning, Behavior and Health for Vulnerable Children*. Cambridge, Universidad de Harvard, Centro de Desarrollo del Niño, Consejo Científico Nacional sobre el Desarrollo del Niño, Foro Nacional sobre la Evaluación del Programa de la Primera Infancia.
- Universidad George Washington. 2006. *Statistical Data on Brazil: Illiteracy in Brazil as a Percentage of the Population Aged 15 or Older* [Datos estadísticos sobre Brasil: el analfabetismo en Brasil expresado en porcentaje de la franja de población de 15 años o más]. Washington, D. C., Universidad George Washington, Instituto de Asuntos Empresariales y Gestión Pública Brasileños. http://www.gwu.edu/~ibi/database/Illiteracy_by_State-Region.pdf [Consulta efectuada el 8 de junio de 2009.]
- USAID. 2005. *Fourth Report on the Implementation of USAID Disability Policy*. Washington, D. C., USAID.
- . 2007. *President's International Education Initiative Expanded Education for the World's Poorest Children: Liberia Fact Sheet*. Washington, D. C., USAID. http://www.usaid.gov/press/factsheets/2007/fs070924_1.html
- Van Ravens, J.; Aggio, C. 2005. The costs of Dakar goal 4 for developing and "LIFE" countries. Documento de referencia para el *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT 2006*.
- . 2007. *The Costs and the Funding of Non Formal Literacy Programmes in Brazil, Burkina Faso and Uganda*. Hamburgo, Alemania, Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.
- . 2008. *Expanding Early Childhood Care and Education: How Much Does It Cost? A Proposal for a Methodology to Estimate Costs of Early Childhood Care and Education at Macro-level, Applied to the Arab States*. La Haya, Fundación Bernard van Leer. [Documento de trabajo, 46.]
- Vegas, E. 2007. Teacher labor markets in developing countries. *Excellence in the Classroom*, Vol. 17, Nº 1, págs. 219–32.
- Vegas, E.; Petrow, J. 2008. *Raising Student Learning in Latin America. The Challenge for the 21st Century*. [Mejorar el aprendizaje del alumnado en América Latina. El desafío del siglo XXI]. Washington, D. C., Banco Mundial.
- Vegas, E.; Umansky, I. 2005. *Improving Teaching and Learning through Effective Incentives. What can we Learn from Education Reforms in Latin America?* [Mejorar la enseñanza y el aprendizaje mediante incentivos eficaces. Lo que podemos aprender de las reformas de la educación en América Latina]. Washington, D. C., Banco Mundial.
- Victoria, C.; Hanson, K.; Bryce, J.; Vaughan, J. 2004. Achieving universal coverage with health interventions. *The Lancet*, Vol. 364, Nº 9444, págs. 1541–48.
- Victoria, C. G.; Adair, L.; Fall, C.; Hallal, P. C.; Martorell, R.; Richter, L. 2008. Maternal and child undernutrition: consequences for adult health and human capital. *The Lancet*, Vol. 371, Nº 9609, págs. 340–57.
- Vignoles, A. 2009. Educational marginalization in the UK. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Villanger, E. 2008. Cash transfers contributing to social protection: a review of evaluation findings. *Forum for Development Studies*, Vol. 35, Nº 2, págs. 221–56.
- Visser-Valfrey, M. 2009. *Mid-Term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative. Governance*. Cambridge/Oxford, Cambridge Education/Mokoro Ltd/Oxford Policy Management. [Documento de trabajo 5b.]
- von Braun, J. 2008. *Food and Financial Crises: Implications for Agriculture and the Poor*. Washington, D. C., Instituto Internacional de Investigaciones sobre Políticas Alimentarias. [Informe sobre políticas alimentarias.]
- Wachira, N.; Root, D.; Bowen, P. A.; Olima, W. 2008. *An Investigation into Informal Craft Skilling in the Kenyan and South African Construction Sectors*. Documento presentado en la Quinta Conferencia de Posgraduados sobre el Desarrollo de la Industria de la Construcción, 16–18 de marzo, Bloemfontein.
- Watkins, K. 2000. *The Oxfam Education Report*. Oxford, Reino Unido, Oxfam-Gran Bretaña.
- Weinstein, J. M.; Porter, J. E.; Eizenstat, S. E. 2004. *On the Brink: Weak States and US National Security*. Washington, D. C., Centro para el Desarrollo Mundial.
- White, H. 2004. *Books, Buildings, and Learning Outcomes: An Impact Evaluation of World Bank Support to Basic Education in Ghana*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- Williamson, T.; Agha, Z.; Bjornstad, L.; Twijukye, G.; Mahwago, Y.; Kabelwa, K. 2008. *Building Blocks or Stumbling Blocks? The Effectiveness of New Approaches to Aid Delivery at the Sector Level*. Londres, UK Overseas Development Institute. [Documentos de trabajo sobre gobernanza, modalidades de la ayuda y reducción de la pobreza, 8.]
- Winthrop, R. 2009a. Afghan refugees in Pakistan: certification challenges and solutions. Kirk, J. (compilador), *Certification Counts: Recognizing the Learning Attainments of Displaced and Refugee Students*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.
- . 2009b. *Pakistan's Displaced Girls and Women – An Opportunity for Education*. Washington, DC, Brookings. http://www.brookings.edu/opinions/2009/0611_pakistan_education_winthrop págs.aspx [Consulta efectuada el 29 de septiembre de 2009.]

- Witter, S.; Adjei, S.; Armar-Klemesu, M.; Graham, W. 2009. Providing free maternal health care: ten lessons from an evaluation of the national delivery exemption policy in Ghana. *Global Health Action*, Vol. 2. (DOI: 10.3402/gha.v2i0.1881.)
- Woldehanna, T. 2009. *Productive Safety Net Programme and Children's Time Use between Work and Schooling in Ethiopia*. Oxford, Young Lives. [Documento de trabajo, 40.]
- Woldemikael, T. M. 2003. Language, Education, and Public Policy in Eritrea. *African Studies Review*, Vol. 46, Nº 1, págs. 117–36.
- Woods, E. 2009a. *Mid-Term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative. Preliminary Paper on Education Policy and Planning*. Oxford/Cambridge, UK, Mokoro Ltd/Cambridge Education/Oxford Policy Management. [Documento de trabajo 1.]
- Woods, N. 2009b. *The International Response to the Global Crisis and the Reform of the International Financial and Aid Architecture*. Estrasburgo, Francia, Parlamento Europeo, Dirección General de Relaciones Exteriores de la UE, Dirección B, Departamento de Políticas. [Documento informativo del Parlamento Europeo.]
- Wrong, M. 2009. *It's our Turn to Eat: the Story of a Kenyan Whistle Blower*. Londres, Fourth Estate.
- Wu, K. B.; Goldschmidt, P.; Boscardin, C. K.; Azam, M. 2007. Girls in India: poverty, location, and social disparities. Lewis, M. y Lockheed, M. (compiladores), *Exclusion, Gender and Education: Case Studies from the Developing World*. Washington, DC, Centro para el Desarrollo Mundial, págs. 119–43.
- Wurm, S. 1991. Language death and disappearance: causes and circumstances. *Diogenes*, Nº 39, págs. 1–18.
- Yablonski, J.; O'Donnell, M. 2009. *Lasting Benefits – The role of cash transfers in tackling child mortality*. Londres, Alianza Internacional Save the Children.
- Yates, R. 2009. Universal health care and the removal of user fees. *The Lancet*, Vol. 373, Nº 9680, págs. 2078–81.
- Yeo, R.; Moore, K. 2003. Including disabled people in poverty reduction work: "Nothing About Us, Without Us". *World Development*, Vol. 31, Nº 3, págs. 571–90.
- Yoshida, K. 2009. Japan's international cooperation for educational development: review of prospects for scaling up Japan's aid to education. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Young, M. 2005. *National Qualifications Framework: Their Feasibility for Effective Implementation in Developing Countries*. Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo, Departamento de Conocimientos Teóricos y Prácticos y Empleabilidad, Programa InFocus sobre Conocimientos Teóricos y Prácticos y Empleabilidad de la OIT. [Documentos de trabajo Skills, 22.]
- Zekas, A.; Hunter, M.; Lombardo, B.; Heyman, C. 2009. *Chad Success Story: Mothers' Associations in Chad Make Headway in Girls' Education: Raising Awareness, Gaining Public Support, and Managing Schools*. Washington, D. C., Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas.
- Zhang, Y.; Postlethwaite, T. N.; Grisay, A. 2008. *A View Inside Primary Schools: A World Education Indicators (WEI) Cross-National Study*. Montreal, Quebec, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Zoellick, R. 2009. Time to herald the Age of Responsibility. *Financial Times*, 25 de enero.

Abreviaturas

ACNUDH	Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos
AEPI	Atención y Educación de la Primera Infancia
Alianza GAVI	Alianza Mundial para Vacunas e Inmunización (denominación anterior)
AO	Asistencia Oficial
AOD	Asistencia Oficial para el Desarrollo
ARRA	Ley Americana de Recuperación y Reinversión [“American Recovery and Reinvestment Act” – Estados Unidos de América]
ASDI	Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo
BAfD	Banco Africano de Desarrollo
BAoD	Banco Asiático de Desarrollo
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BRAC	Comité para el Progreso Rural de Bangladesh (denominación anterior)
BREDA	Oficina Regional de Educación de la UNESCO para África
CAD	Comité de Asistencia para el Desarrollo de la OCDE
CE	Comisión Europea
CIDA	Organismo Canadiense de Desarrollo Internacional
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo (México)
CONFEMEN	Conferencia de Ministros de Educación de los Países de Habla Francesa
CONFINTEA	Conferencia Internacional de Educación de Adultos
CPIA	Evaluación Institucional y de Políticas por País (Banco Mundial)
DEG	Derechos especiales de giro
DELP	Documento de Estrategia de Lucha contra la Pobreza
DFID	Departamento para el Desarrollo Internacional (Reino Unido)
DHS	Encuestas de Demografía y Salud
DPNU	División de Población de Naciones Unidas
EDI	Estadísticas del Desarrollo Internacional
EIAA	Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos
EPT	Educación para Todos
EPU	Enseñanza Primaria Universal
ESF	Facilidad para Choques Exógenos (FMI)
EUROSTAT	Oficina Estadística de las Comunidades Europeas (EUROSTAT)
FAO	Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación
FDPE	Fondo para el Desarrollo de Programas de Educación
FIFA	Federación Internacional de Asociaciones de Fútbol
FMI	Fondo Monetario Internacional
FUNDEB	Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valorización de los Profesionales de la Educación [“Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação” – Brasil]

- FUNDEF Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valorización de los Profesionales de la Educación (“Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério” – Brasil)
- G-20 Grupo de los ministros de Hacienda y los gobernadores de bancos centrales del G-8, otros 11 países clave y la Presidencia de la Unión Europea
- G-8 Grupo de los ocho países más industrializados (Alemania, Canadá, Estados Unidos, Federación de Rusia, Francia, Italia, Japón y Reino Unido, y representantes de la Unión Europea)
- GALP Global Age-specific Literacy Projections Model (Modelo global de proyecciones de alfabetización por edad específica – IEU)
- GFRP Programa de respuesta a la crisis alimentaria mundial (Banco Mundial)
- GIST Equipo Mundial de Apoyo a la Ejecución (ONUSIDA)
- GTZ Organismo Alemán de Cooperación Técnica (“Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit”)
- HCZ Zona Infantil de Harlem (“Harlem Children’s Zone” – Estados Unidos de América)
- IDE Índice de Desarrollo de la EPT
- IEG Índice de la EPT relativo al Género
- IEU Instituto de Estadística de la UNESCO
- IFFIm Facilidad Financiera Internacional para la Inmunización (Alianza GAVI)
- IIFE Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (UNESCO)
- INB Ingreso Nacional Bruto
- INEE Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia
- IPS Índice de Paridad entre los Sexos
- IRC Comité Internacional de Rescate
- IVR Iniciativa Vía Rápida
- LAMP Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización
- MDTF Fondo fiduciario de donantes múltiples (PNUD)
- MICS Encuestas por conglomerados a base de indicadores múltiples (UNICEF)
- NCEA Certificado Nacional de Terminación de Estudios (“National Certificate of Educational Achievement” – Nueva Zelanda)
- NEPAD Nueva Alianza para el Desarrollo de África
- NU Naciones Unidas
- OCDE Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos
- OCHA Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios de las Naciones Unidas
- ODM Objetivos de Desarrollo del Milenio
- OIE Oficina Internacional de Educación (UNESCO)
- OING Organización internacional no gubernamental
- OIT Organización Internacional del Trabajo
- OMS Organización Mundial de la Salud
- ONUSIDA Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA
- OOPS Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente
- OREALC Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
- PASEC Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de los Países de la CONFEMEN
- PEDP Programa de Desarrollo de la Enseñanza Primaria

PEME	Penuria de Educación y Marginación en la Educación
PEPFAR	Plan de Emergencia del Presidente para el Alivio del SIDA ("President's Emergency Plan for AIDS Relief" – Estados Unidos de América)
PIB	Producto Interior Bruto
PIRLS	Estudio Internacional sobre el Progreso de la Competencia en Lectura
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos
PMA	Países Menos Adelantados
PNB	Producto Nacional Bruto
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PPA	Paridad de poder adquisitivo
PPVT	Test de Vocabulario en Imágenes Peabody
PRGF	Facilidad de Crecimiento y Reducción de la Pobreza (FMI)
PRONADE	Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo (Guatemala)
PSNP	Programa Red de Seguridad Productiva ("Productive Safety Net Programme" – Etiopía)
RSRP	Programa de respuesta social rápida (Banco Mundial)
SACMEQ	Consortio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación
SENAI	Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial ("Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial" – Brasil)
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación – LLECE)
SIDA	Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida
TBE	Tasa bruta de escolarización
TBI	Tasa bruta de ingreso
TIMSS	Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias
TNE	Tasa Neta de Escolarización
TNEA	Tasa Neta de Escolarización Ajustada
TNI	Tasa Neta de Ingreso
TUEP	Terminación universal de la enseñanza primaria
UE	Unión Europea
UIL	Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNEVOC	Centro Internacional para la Enseñanza y la Formación Técnica y Profesional (UNESCO)
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
USAID	Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional
VIH	Virus de la Inmunodeficiencia Humana
WEI	Indicadores Mundiales de Educación
ZEP	Zona de educación prioritaria ("Zone d'Education Prioritaire" – Francia)

Índice de materias

Este índice por palabras clave se refiere a los Capítulos 1 a 5 del Informe, así como a los cuadros sobre los Tratados de derechos humanos y los Programas de protección social de las páginas 328-333.

Los números de páginas en *itálicas* se refieren a los gráficos y cuadros del Informe, los impresos en **negrita** a los recuadros, los impresos en **itálicas y negrita** a los gráficos o cuadros situados dentro de un recuadro, y los acompañados de la letra "n" a las notas a pie de página.

Las abreviaciones AEPI y ETP significan, respectivamente, Atención y Educación de la Primera Infancia y Enseñanza Técnica y profesional.

En el Glosario del Informe se pueden encontrar definiciones de algunos términos y en los Cuadros Estadísticos del Anexo se proporciona información complementaria sobre los países.

A

aborígenes, 178, 227, **227**
 acceso a la atención médica y sanitaria, 47, 51-53, 53, 54, **54**, 191, 204, 206
 acceso a la educación
véase también enseñanza primaria universal (EPU) (objetivo de la EPT); enseñanza secundaria; niños sin escolarizar; penuria de educación; pobreza
 adolescentes, 86, 87, 92, 95-97, 99, **100**
 alfabetización, 113
 ampliación, 210, 211-222, 212, **213**, **219**, **220-221**, 307
 atención y educación de la primera infancia (AEPI), 47, 52-53, 59, 59-60, **60**
 costos de educación, 154, 185-186, 188
 distancia a la escuela, 199, 210, 211, 215-216
 enseñanza en lengua materna, 154, 195, **196**, **221**
 enseñanza preescolar, 57-60, 59
 habitantes de barriadas miserables, 197, **198**, **199**, 222
 niñas, 72-76, 74, **74-75**, **75**, **76-77**, **77**, **80-81**, 90-92, 154, 170-171, 171, 186, **187**, 192, 199-200, 201, 202-204, 210
 niños con discapacidades, 154, 204-206, **205**, **207**, 216
 niños de la calle, 189-190, **220-221**
 y pobreza, 184, 185-186
 trabajo infantil, 188-190
 varones, 72-74, 75, **75**, **75**, 76, 200
 zonas rurales (*véase* zonas rurales *entrada principal*)

accidentes de circulación, y discapacidad, 204-205
 adolescentes
véase también aprendizaje y competencias para la vida diaria (objetivo de la EPT); enseñanza postsecundaria; enseñanza superior; programas de "segunda oportunidad"
 acceso a la educación, 86, 87, 92, 95-97, 99, **100**
 alfabetización, 113
 desempleo, 86, 93, 93-95, 95
 en la enseñanza primaria, 83-84
 esperanza de vida escolar, 92
 niños sin escolarizar, 62, 83-85, 85, 218-220
 con VIH y sida, 208
 adscripción de los docentes, 222-224
 AEPI. *véase* atención y educación de la primera infancia (AEPI) (objetivo de la EPT)
 AfDF (Fondo Africano de Desarrollo), 258, 260
 Afganistán
 alfabetización de los adultos, 109, 110
 ayuda a la educación, 146
 ampliación de oportunidades, 272-273
 desembolsos, 272
 enfoque "conjunto del país", **279**
 proporción de la ayuda, 272n
 para la reconstrucción, 247, 277, **277**, 278
 sistemas nacionales, 267
 ayuda a la salud, 297
 docentes, 133
 educación básica, 145, 146
 enseñanza primaria, 143
 escolarización, 76, 77
 gasto en educación, 143, 145, 273
 niños soldados, 202-204
 paridad/disparidad entre los sexos, 73
 raquitismo infantil, 49
 repercusiones del conflicto, 65, 202-204
 África
véase también África Central y Oriental; África del Norte; África Occidental; África Subsahariana; países individuales
 anfitriona de la Copa del Mundo de Fútbol, **263**
 ayuda a la educación, 248, 255
 desempleo juvenil, 94
 entorno del aprendizaje, 130
 tasa de mortalidad infantil, 53
 África Central y Oriental
véase también países individuales
 raquitismo infantil, 49
 África del Norte
 desempleo juvenil, 93, 93, 94
 lengua de enseñanza, 195
 paridad/disparidad entre los sexos, 93

África Occidental
 comunidades de pastores, 163
 docentes interinos, 134
 escolarización, 75-76
 zonas rurales, 199
 África Subsahariana
véase también países individuales
 adolescentes escolarizados, 85
 alfabetización de los adultos, 108, 108-109, 110, 110, 112, 112, 114, 115, 141
 alfabetización de los jóvenes, 113
 AOD, 249
 aprovechamiento escolar, 121, **124**
 asignación de Derechos Especiales de Giro, 37-38
 asistencia a la escuela, 159-160
 asistencia para el desarrollo, 246
 atención médica y sanitaria a la madre, 52
 aulas, 140-141
 aumento de los precios de los alimentos, 27
 ayuda a la educación, 251
 ayuda a la salud, 297
 choques externos, 28, 37, 187
 comunidades de pastores, **200**, 200-201
 construcción de aulas, 216
 crecimiento económico, 24, 25, 35
 desempleo juvenil, 93, 93, 94
 disparidad debida al idioma, 168
 diversidad lingüística, 194
 docentes, 132, 140, 141
 educación básica, 85
 educación complementaria, 219
 enseñanza bilingüe, 226
 enseñanza preescolar, 57, 57
 enseñanza primaria, 220
 escolarización, 70, 70, 82, 187-188
 enseñanza secundaria, 90-92, 91
 enseñanza superior, 90, 91, 92
 enseñanza técnica y profesional, 87, 89, 90, 91, 95, 98-101
 gasto en educación, 26, 35
 huérfanos, 208
 ingreso tardío, 82
 insuficiencia ponderal al nacer, 50
 lengua de enseñanza, 195
 niños sin escolarizar, 62-69, 63, 64, 68, 84, 84, 160
 nivel de educación de las madres, 53
 paridad/disparidad entre los sexos, 68, 72, 90-92, 93, 112, 112, **124**
 penuria de educación, 158, 160
 pobreza, 185, 185
 reducción, 27-28, 37
 programas de alfabetización, 109
 programas de alimentación escolar, 235-236
 programas de transferencia de dinero en efectivo, 234
 proporción alumnos/docente, 130-131
 raquitismo infantil, 49, 49

- repercusiones de la crisis financiera, 22, 25, 25–26, 36
- supresión de los derechos de escolaridad, 186
- tasa de mortalidad infantil, 49
- tasas de deserción escolar, 81
- trabajadores de la salud, **54**
- VIH y sida, 206, 208
- AIF. *véase* Asociación Internacional de Fomento
- Albania
- aprobación del plan nacional, 286
- derechos humanos, 329
- niños sin escolarizar, 181
- penuria de educación y disparidad entre los sexos, en zonas rurales, 180, 181
- Alemania
- aprendizaje de los inmigrantes, 176, 176
- aprovechamiento escolar, 121, 123, 124–125, 125, 174–175, 175
- ayuda a la salud, **297**
- capacidad de lectura, 122–123
- derechos humanos, 329
- desempleo juvenil, 95
- donante de ayuda a la educación, **253**, 258, 260
- compromisos, 258, 259–260
- contribución deducida de los ingresos del fútbol, **263**, **263**
- desembolsos, 250
- Fondo Catalítico, 288
- justa parte del objetivo, 251, 251
- sistemas nacionales, 267
- donante del Fondo Mundial, 295, 296
- enseñanza técnica y profesional, 88, 90, 101, 104, 105
- orientación profesional, 225
- proporción ayuda/INB, 250, **253**
- alfabetización
- véase también* alfabetización de los adultos (objetivo de la EPT); lectura, capacidad de; matemáticas, conocimientos de
- definiciones, 108
- importancia de la enseñanza bilingüe, 117
- alfabetización, programas de, **60**, 107, 116–117, **117**, 127–128, **129**, **221**
- alfabetización, tasas de, 107n, 108, 108–109, **109**, 110, 110–112, 111, 113–114, 115
- alfabetización de los adultos
- [objetivo de la EPT]
- costo de la realización de la EPT, 141, 143
- déficit de financiación, 136n, 148
- definición, 108
- disparidades regionales, **109**, 114, 115
- efecto de la alfabetización de los padres en el aprovechamiento escolar, 172
- enseñanza en lengua materna, 113–114, 126
- e ingresos del hogar, 109, 113, 115
- y marginación, 154
- metas para el cálculo y los parámetros de costos, 138, 138, 140
- y paridad/disparidad entre los sexos, 91, 107, 112, 112–114, 112n, 113
- programas, 116–117, **117**, 141
- progresos hacia el objetivo, 110–113, 111, 112
- pueblos indígenas, 178, 178–179, 191
- seguimiento, 109–110, **111**
- tasas de alfabetización, 107n, 108, 108–109, **109**, 110, 110–112, 111, 113–114, 115
- tendencias, 114
- Argelia
- alfabetización de los adultos, 109
- aprovechamiento escolar, 119, 120, 121, 125
- derechos humanos, 329
- terminación de estudios primarios, 83
- Alianza Mundial para Vacunas e Inmunización. *véase* GAVI, Alianza
- alianzas
- véase también* Iniciativa Vía Rápida (IVR) para la alfabetización, 117
- ayuda a la educación, 262, 268, 298, 300
- ayuda a la salud, 297
- formación de docentes, 224
- con proveedores de educación no estatales, 220
- alumnos de origen amerindio, decisión judicial sobre discriminación, **231**
- América. *véase* América del Norte y Europa Occidental; América Latina y el Caribe; Estados Unidos; países individuales
- América del Norte y Europa Occidental
- véase también* Comisión Europea; países individuales; Unión Europea
- alfabetización de los adultos, 108, 112
- docentes, 132
- enseñanza preescolar, 57
- enseñanza primaria, escolarización, 70
- enseñanza secundaria, 91
- enseñanza superior, 91, 92
- enseñanza técnica y profesional, 91
- niños sin escolarizar, 63, 68, 84
- paridad/disparidad entre los sexos, 112
- América Latina y el Caribe
- véase también* Caribe; países individuales
- adolescentes escolarizados, 85
- alfabetización de los adultos, 108, 112, 115
- aprendizaje acelerado, programas, 219
- aprovechamiento escolar, 121–122, **124**, 126, 172–173
- capacidad de lectura, 122
- crecimiento económico, 25
- desempleo juvenil, 93
- diversidad lingüística, 194
- empleo, 191
- enseñanza bilingüe, 195
- enseñanza preescolar, 57
- enseñanza primaria, escolarización, 70
- enseñanza secundaria, 90, 91, 101
- enseñanza superior, 91, 92
- enseñanza técnica y profesional, 89, 91, 95
- incentivos para los docentes, 224
- insuficiencia ponderal al nacer, 50
- lengua de enseñanza, 195
- niños sin escolarizar, 63, 68, 84
- paridad/disparidad entre los sexos, 90, 93, 112, **124**
- pobreza, 185
- pobreza relativa, 191
- programas de alfabetización, 117
- programas de “segunda oportunidad”, 101, **102–103**
- programas de transferencia de dinero en efectivo, 234
- pueblos indígenas, 173
- raquitismo infantil, 49
- remesas, 28
- trabajo infantil, 126, 191
- American Recovery and Reinvestment Act, 103
- ampliación de la ayuda, 261–263
- analfabetismo, tasa de, 107n, 108, 108–109, **109**, 110, 110–112, 111, 113–114, 115
- véase también* alfabetización de los adultos (objetivo de la EPT)
- anemia, 51
- Angola
- alfabetización de los adultos, 110
- desembolsos de la ayuda a la educación, 272
- gasto en educación, 273
- raquitismo infantil, 49
- Anguila, terminación de estudios primarios, 82, 83
- Antigua y Barbuda, enseñanza primaria, escolarización, 73
- Antoine y otros contra el Distrito Escolar de Winner, caso judicial, **231**
- AOD. *véase* asistencia para el desarrollo (ayuda); ayuda a la educación
- aprendizaje, entorno del
- agrupación por capacidad, 224–225
- apoyo del gobierno, **226**
- calidad, 129–130
- costos de mejora, 140
- desventajas(s), 129
- docentes, 222–224
- para la educación integradora, 210, 211–212, 212, 222–229, 307
- lengua de enseñanza, 167–169, 194–196, **196**, **221**, 225–228, **227**
- y marginación, 222
- niños con discapacidades, 228–229
- repercusiones en el aprovechamiento escolar, 126
- aprendizaje, evaluaciones del
- véase también* aprovechamiento escolar
- alfabetización, **111**
- internacionales, 122–123, 123, 124, **124**, 125
- de las matemáticas, 119, 119–120, 121, 123–124, **124**, 126, 127, 173, 175, 175, 176, **226**
- aprendizaje, programas de, 95, **96–97**, 98–100, **100**, 101–103
- aprendizaje acelerado, programas, 219–220
- aprendizaje y competencias para la vida diaria [objetivo de la EPT]
- elementos más importantes que quedan por tratar, 86–87
- financiación, 88–89
- importancia para el éxito económico, 86
- oferta de enseñanza técnica y profesional, 87–88, **89**, 89–92, 95–101, **96–97**, **98**, **100**, 104–106
- programas de “segunda oportunidad”, 87, 99, 101–103, **102–103**, **104**, 219–220, **221**
- progresos hacia el objetivo, 45

- apropiación nacional. *véase* apropiación por parte del país
- apropiación por parte del país
ayuda a la salud, 296
y proceso de la IVR, 285
- aprovechamiento escolar
véase también lectura, capacidad de ciencias, 124, 125, **126**, 174
diferencias entre los sexos, **124**
disparidades, 56, 119, 121, 122–123
factores determinantes, 212
grupos étnicos minoritarios, 173, 175–176, 176, 191
importancia de la AEPI, 57
importancia de la alfabetización, 127–128
e ingresos del hogar, 120, 126, 173, 174–175
Iniciativa “School for Life”, **221**
internacionales, 120–123, 122–123, 125
lectura, **127**, **129**
lengua materna, 55–56, 126, 172, 179, 194, 226
y marginación, 174–176, 176
matemáticas, 119, 119–120, 121, 123–124, **124**, 126, 127, 173, 175, 175, 176, **226**
migrantes, 175–176, 176
penuria de educación, 173, 174–176, 176
programas con destinatarios
específicos, **126**, 127, 195, **213**, 225–228, **226**, 307, 332–333
pueblos indígenas, 126, 173, 178, 179, 191
repercusiones de la subalimentación, 46
repercusiones de la(s) desventaja(s), 55, 119–127
- Arabia Saudita
aprovechamiento escolar, 119, 120
donante de ayuda a la educación, 261, 262
donante del Fondo Mundial, 296
enseñanza preescolar, 58
- Argentina
capacidad de lectura, 122, 122–123
enseñanza técnica y profesional, 90
programas de “segunda oportunidad”, 101, **102**
- Armenia
aprovechamiento escolar, 119, 121, 125
niños sin escolarizar, 181
penuria de educación y disparidad entre los sexos, en zonas rurales, 180, 181
- Aruba, terminación de estudios primarios, 83
- AsDF (Fondo Asiático de Desarrollo), 258, 260
- asentamientos informales, 197
- Asia. *véase* Asia Central; Asia Meridional; Asia Meridional y Occidental; Asia Oriental y el Pacífico; países individuales
- Asia Central
véase también países individuales
alfabetización de los adultos, 108, 112
crecimiento económico, 25
enseñanza preescolar, 57
enseñanza primaria, escolarización, 70
enseñanza secundaria, 91
enseñanza superior, 91, 92
enseñanza técnica y profesional, 91
niños sin escolarizar, 63, 65, 68, 84
paridad/disparidad entre los sexos, 65, 112
- Asia Meridional
véase también Asia Meridional y Occidental; países individuales
alfabetización de los adultos, 113
atención médica y sanitaria a la madre, 52
desempleo juvenil, 93, 94
insuficiencia ponderal al nacer, 49, 50
matrimonio precoz de las muchachas, 232
paridad/disparidad entre los sexos, 93
pobreza, 185, 185
raquitismo infantil, 49
sistema de castas, 192
tasa de mortalidad infantil, 49
- Asia Meridional y Occidental
véase también Asia Meridional; países individuales
adolescentes escolarizados, 85
alfabetización de los adultos, 108, 108–109, 110, 110, 112, 114, 115
alfabetización de los jóvenes, 112, 113
asistencia a la escuela, 159–160
docentes, 132
enseñanza preescolar, 57, 57
enseñanza primaria, escolarización, 70, 70
enseñanza secundaria, 91
enseñanza superior, 91, 92
enseñanza técnica y profesional, 90, 91
niños sin escolarizar, 63, 63, 64, 65, 66, 68, 84, 84, 160
nivel de educación de las madres, 53
paridad/disparidad entre los sexos, 65, 73, 90, 93, 112, 112
penuria de educación, 160
programas de alfabetización, 109
raquitismo infantil, 49
tasas de deserción escolar, 81
- Asia Oriental y el Pacífico
véase también países individuales
adolescentes escolarizados, 85
alfabetización de los adultos, 108, 110, 115
desempleo juvenil, 93
diversidad lingüística, 194
docentes, 132
enseñanza preescolar, 57
enseñanza primaria, escolarización, 70
enseñanza secundaria, 91
enseñanza superior, 91, 92
enseñanza técnica y profesional, 91, 92, 106
insuficiencia ponderal al nacer, 50
niños sin escolarizar, 63, 66–67, 68, 84
paridad/disparidad entre los sexos, 93
pobreza, 185, 185
raquitismo infantil, 49
salud del niño, 28
- asistencia a la escuela
véase también deserción escolar; escolarización; niños sin escolarizar; participación en la escuela
enseñanza preescolar, 59–60
enseñanza primaria, **75**, **76–77**, **165**, 170–171, 171
enseñanza secundaria, 63, 166
habitantes de barriadas miserables, 196–197
niños con discapacidades, 216
repercusiones de los programas de protección social, 235, **235**, 331–333
y sistema de castas, 192–193
trabajo infantil, 188
- asistencia para el desarrollo (ayuda)
véase también ayuda a la educación; “ayuda” *entradas principales*; educación básica, ayuda
aumento para compensar la crisis económica, 22
aumento, 248–249
capacidad para utilizarla, 283
financiación en función de los resultados, 268, **270**
función, 245
países con espacio fiscal, 32, 35, 35
presentación de informes, 264, 276
repercusiones negativas, 246
resultados positivos, 247
- Asociación Internacional de Fomento (AIF)
ayuda a la educación, 258, 258, 260
como fuente de financiación, 39, 41
normas para los desembolsos de la IVR, 290, **291**
- Atención a crisis (Nicaragua), 332
atención del niño. *véase* atención y educación de la primera infancia (AEPI) (objetivo de la EPT); salud y nutrición del niño
- atención y educación de la primera infancia (AEPI) (objetivo de la EPT)
véase también enseñanza preescolar
acceso, 47, 52–53, 59, 59–60, **60**
elementos más importantes que quedan por tratar, 47
importancia para la equidad, 57
mejoras en los servicios de salud, 53
objetivos de la evaluación de costos, 138, 138
programas, **55**, 56–57, 59–60, **60** (*véase también* programas *entrada principal*)
progresos, 46–55
repercusiones de la malnutrición, 47–53
- aulas, construcción de, 144, 210, 247, 265, 284
ampliación del acceso, 216, **235**
costos, 140, 140, 142, 143, 143
- Australia
aprovechamiento escolar, 119, 121, 125
capacidad de lectura, 122–123, 178
derechos humanos, 329, 330
desempleo juvenil, 94, 95
donante de ayuda a la educación, 258, 260
desembolsos, 250
Fondo Catalítico, 288
justa parte del objetivo, 251
sistemas nacionales, 267
zonas de conflicto, 277n
donante del Fondo Mundial, 296
enseñanza bilingüe, 227, **227**
enseñanza técnica y profesional, 105
grupos étnicos minoritarios, 178, 178, 191
pobreza relativa, 191
- Austria
aprovechamiento escolar, 121, 125
capacidad de lectura, 122–123
desempleo juvenil, 95
donante de ayuda a la educación, 258, 260
desembolsos, 250
justa parte del objetivo, 251
sistemas nacionales, 267

autismo, actitudes ante el, 205
 ayuda. *véase* asistencia para el desarrollo (ayuda); ayuda a la educación
 ayuda, eficacia de la
 alineación de la ayuda con las prioridades de los gobiernos, 265, 268, 269
 asignación de la ayuda a las zonas en situación de conflicto, 273, 309
 en atención médica y sanitaria, 298–299
 déficit de educación básica, 308
 entrega de la ayuda, 264
 previsibilidad de la ayuda, 264–266, 265, 292
 y problemas de gobernanza, 248, 285–287
 seguimiento, 265, 268, 269, 270
 y utilización de los sistemas públicos nacionales de gestión financiera, 266–267, 267
 ayuda a la educación
 apoyo a la enseñanza profesional, 101
 apoyo al presupuesto general, 257
 compromisos, 256–258, 257, 258, 259, 259, 261, 264–266, 269, 272, 273
 construcción de aulas, 247, 265, 284
 para la contratación de docentes, 133
 cumplimiento de las promesas formuladas en 2005, 308
 déficit de financiación, 147, 147–149, 148, 248, 249, 256, 272, 282–283, 292, 300, 308
 desembolsos, 264–266, 272, 273, 274
 Fondo Catalítico, 288–292, 289, 290, 290, 291, 293, 293
 donantes privados, 262, 298, 300
 enseñanza primaria, 247, 258–261
 enseñanza secundaria, 247, 258–259
 enseñanza superior, 258, 259–260, 260
 formación de docentes, 247, 284
 fracasos de la IVR, 245, 280–281, 282–284, 287–288, 309
 y gobernanza, 281, 285–287, 295
 multilateral, 257, 309–310
 niños sin escolarizar, 247, 248, 262, 272, 274, 294
 nuevas fuentes de ayuda, 261–263
 proporción de la ayuda basada en programas, 267
 proporción de la ayuda total, 256, 272
 proporción de la educación básica, 248, 255–256, 272, 272, 273
 realizaciones, 246–247
 repercusiones de la recesión económica, 254
 en zonas de conflicto, 272, 273, 276–278, 281, 292–294, 300
 ayuda a la salud
 ayuda privada, 262
 desembolsos, 297, 298
 eficacia, 298–299
 financiación innovadora, 262, 296
 modelos para la reforma de la IVR, 281, 294–298
 multilateral, 296
 proporción de la ayuda total, 256
 ayuda basada en el “pago en función del resultado”, 270

ayuda basada en programas, 267
 Ayuda en Acción, Programa REFLECT, 117
 ayuda humanitaria, y educación, 273–276, 275
 ayuda/INB, proporción, 248–249, 250, 250–251, 252–253, 252–254, 254
 ayuda internacional. *véase* asistencia para el desarrollo (ayuda); ayuda a la educación
 ayuda privada, 262, 296, 297
 alianzas, 262, 268, 298, 300
 Azerbaiyán
 capacidad de lectura, 122–123
 niños sin escolarizar, 181
 penuria de educación y disparidad entre los sexos, en zonas rurales, 180, 181
 penuria relativa de educación, 171

B

Bahamas, derechos humanos, 328
 Bahrein
 aprovechamiento escolar, 119
 enseñanza primaria, escolarización, 70
 Banco Interamericano de Desarrollo (BID), ayuda a la educación, 267
 Banco Mundial
 desembolsos de la IVR, 287, 289–290, 291, 291, 292
 donante de ayuda a la educación, 277n, 278
 sistemas nacionales, 267
 función de la IVR, 286
 respuesta a la crisis financiera, 36, 37, 38–39
 Bangladesh
 alfabetización de los adultos, 108, 109, 110, 110, 113, 113, 114
 atención médica y sanitaria a la madre, 53
 ayuda a la educación, sistemas nacionales, 266, 267, 268
 ayuda a la salud, 270
 costos de educación, 27
 docentes, 131, 133
 educación básica, 145, 146
 enseñanza primaria, 143, 220–221
 escolarización, 73, 75, 79, 198, 199, 215
 estipendios, 215
 gasto en educación, 143, 145
 habitantes de barriadas miserables, 197, 198, 199
 movilización política, 232
 niños con discapacidades, 206, 216, 229
 niños de la calle, 190
 niños sin escolarizar, 68, 68, 69, 79, 181
 paridad/disparidad entre los sexos, 68, 69, 75, 112, 159, 180, 181, 215
 penuria de educación, 159, 180, 181
 programas de protección social, 38, 331, 333
 programas de “segunda oportunidad”, 103
 programas de transferencia de dinero en efectivo, 237
 proporción alumnos/docente, 131
 raquitismo infantil, 49
 repercusiones del aumento de los precios alimentarios, 27, 50–51, 188
 sueldos de los docentes, 33
 terminación de estudios primarios, 82
 zonas rurales, 180, 181, 217

Barbuda. *véase* Antigua y Barbuda
 “barcos escuela”, 220–221
 becas, 234, 247, 331
 niños con discapacidades, 207
 reducción de los costos de la educación, 215, 332–333
 bede, comunidad, 220–221
 Bélgica
 aprovechamiento escolar, 125, 175
 capacidad de lectura, 122–123
 donante de ayuda a la educación, 258, 260, 273
 desembolsos, 250
 Fondo Catalítico, 288
 justa parte del objetivo, 251
 sistemas nacionales, 267
 donante del Fondo Mundial, 296
 Belice
 niños sin escolarizar, 181
 penuria de educación y disparidad entre los sexos, en zonas rurales, 180, 181
 Benin
 alfabetización de los adultos, 110
 aprobación del plan nacional, 286
 ayuda a la educación
 desembolsos, 265, 289
 sistemas nacionales, 267
 comunidades de pastores, 162, 163
 docentes, 131, 133
 educación básica, 145, 146
 enseñanza primaria, 143
 escolarización, 66, 70, 71, 72, 73
 espacio fiscal, 34, 35
 gasto en educación, 30, 143, 145, 145
 grupos étnicos minoritarios, 172
 niños sin escolarizar, 162, 163, 181
 paridad/disparidad entre los sexos, 74, 159, 180, 181
 penuria de educación, 159, 164, 172, 180, 181
 préstamos en condiciones favorables, 39
 raquitismo infantil, 49
 terminación de estudios primarios, 82, 83
 zonas rurales, 180, 181
 Bhután
 alfabetización de los adultos, 110
 enseñanza primaria, escolarización, 71
 raquitismo infantil, 49
 BID (Banco Interamericano de Desarrollo), ayuda a la educación, 267
 Bolivia
 alfabetización de los adultos, 109
 aprovechamiento escolar, 126
 ayuda a la educación, sistemas nacionales, 267
 derecho a la educación, 232
 educación intercultural, 196, 227
 enseñanza bilingüe, 196, 227
 financiación redistributiva, 238
 incentivos para los docentes, 223
 niños sin escolarizar, 181
 paridad/disparidad entre los sexos, 168, 180, 181
 penuria de educación, 158, 161, 167, 168, 180, 181
 penuria relativa de educación, 170
 programas de AEPI, 59
 programas de “segunda oportunidad”, 102

programas de transferencia de dinero en efectivo, 238
 proporción alumnos/docente, 130
 terminación de estudios primarios, 82
 zonas rurales, 180, 181, 217

Bolsa Familia (Brasil), 54, **240**

Bono de Desarrollo Humano (Ecuador), 332

Bosnia y Herzegovina
 aprovechamiento escolar, 119
 derechos humanos, 330
 niños sin escolarizar, 181
 penuria de educación y disparidad entre los sexos, en zonas rurales, 180, 181

Botswana
 aprovechamiento escolar, 119, 120
 enseñanza primaria, escolarización, 71
 programas de AEPI, 59
 terminación de estudios primarios, 83

BRAC
 educación para personas discapacitadas, 229
 programas de transferencia de dinero en efectivo, 237, 333

Brasil
 alfabetización de los adultos, 108, 114
 aprovechamiento escolar, 121, 173
 ayuda a la salud, **297**
 capacidad de lectura, 122, 122–123
 derechos humanos, 328
 donante de ayuda a la educación, 261
 donante del Fondo Mundial, 296
 enseñanza primaria, escolarización, 71
 enseñanza técnica y profesional, 89, **89**, 90
 financiación basada en la equidad, 238
 financiación redistributiva, 238, 239, **240–241, 241**
 formación de docentes, 224
 malnutrición, 54
 mejora de la equidad, 126
 niños sin escolarizar, 68, 68, 79
 paridad/disparidad entre los sexos, 68
 penuria relativa de educación, 173
 programas de alfabetización, 107, 109, 116, **117**
 programas de alimentación escolar, 236
 programas de protección social, 54
 programas de transferencia de dinero en efectivo, 233, 234, 236
 trabajo infantil, 237
 VIH y sida, 208

Brasil Alfabetizado, Programa, 107, 116, **117**

BRIGHT (Respuesta burkinabé para mejorar las posibilidades de éxito de las niñas) (Burkina Faso), 333

Brown contra el Consejo de Educación, caso judicial histórico, 230, 232

Brunei Darussalam
 derechos humanos, 330
 terminación de estudios primarios, 83

Bulgaria
 aprovechamiento escolar, 119
 capacidad de lectura, 122–123
 enseñanza primaria, escolarización, 205
 grupos étnicos minoritarios, 177
 niños con discapacidades, 205

Burkina Faso
 alfabetización de los adultos, 109, 110, 110, 112, 115
 aprobación del plan nacional, 286
 ayuda a la educación, 287
 desembolsos, 289, 291
 sistemas nacionales, 267
 construcción de aulas, 144
 docentes, 131, 133
 educación básica, 145, 146
 enseñanza bilingüe, 226
 enseñanza primaria, 143, 217–218, 283n
 escolarización, **66**, 69, 70, 71, 71, 73
 enseñanza simultánea de varios grados, 217–218
 enseñanza técnica y profesional, 99
 escolarización, 283n
 espacio fiscal, 34, 35
 gasto en educación, 30, 39, 143, 145
 grupos étnicos minoritarios, 172
 niños con discapacidades, 205, 205
 niños sin escolarizar, 65, 67, 68, 68–69, 69, 79, 92, 181
 paridad/disparidad entre los sexos, 69, 73, 74, 112, 115, 159, 180, 181
 penuria de educación, 159, 161, 164, 172, 180, 181
 préstamos en condiciones favorables, 39
 programas de alfabetización, 116
 programas de alimentación escolar, 236
 programas de protección social, 331, 333
 proporción alumnos/docente, 130, 131
 raquitismo infantil, 49
 registro, 232
 terminación de estudios primarios, 82, 83
 trabajo infantil, 190
 zonas rurales, 180, 181, 217

Burundi
 alfabetización de los adultos, 110, 112
 ayuda, **54**
 ayuda a la educación, 273, **274**
 desembolsos, 272
 sistemas nacionales, 267
 construcción de aulas, 143, 144
 costos de salud, **54**
 derechos humanos, 329
 desempleo juvenil, 94
 docentes, 131, 133
 educación básica, 145, 146
 enseñanza preescolar, 58
 enseñanza primaria, 143
 escolarización, 73
 espacio fiscal, 34
 gasto en educación, 143, 145, 273
 ingreso después de la edad oficial, 82
 niños sin escolarizar, 181, 186
 paridad/disparidad entre los sexos, 112, 159, 180, 181
 penuria de educación, 159, 180, 181
 penuria relativa de educación, 171
 préstamos en condiciones favorables, 39
 programas de AEPI, 59
 programas de protección social, 38
 proporción alumnos/docente, 130, 131
 raquitismo infantil, 49
 repetición de curso, 81
 terminación de estudios primarios, 82, 83
 zonas rurales, 180, 181

C

Cabo Verde
 ayuda a la educación, sistemas nacionales, 267
 enseñanza primaria, escolarización, 71, 73
 terminación de estudios primarios, 83

CAD (Comité de Asistencia para el Desarrollo de la OCDE), 248–249

cálculo elemental. véase matemáticas, conocimientos de

calidad de la educación (objetivo de la EPT) y competencias de lectura, 127–129
 desigualdades entre los países, 119–123
 deterioro después del aumento de la escolarización, 186
 disparidades entre las escuelas, 124, 125
 disparidades regionales, 123–124
 elementos más importantes que quedan por tratar, 118–119
 enseñanza preescolar, **60**
 y marginación, 157, 172
 mejora, **126**, 130–134

Califica (Chile), 103

calificaciones reconocidas, en los programas de “segunda oportunidad”, 219–220

Camboya
 alfabetización de los adultos, 114, 115
 aprobación del plan nacional, 286
 ayuda a la educación, 247, 283
 desembolsos, 288, 289, 290
 sistemas nacionales, 267
 costos de educación, 186
 derechos de las mujeres, 28
 docentes, 131
 educación básica, 145, 146
 enseñanza primaria, 143
 escolarización, 71, 73, 75
 gasto en educación, 143, 145
 niños sin escolarizar, 62, 181, 186
 paridad/disparidad entre los sexos, 75, 115, 159, 164, 167, 170, 180, 181
 penuria de educación, 159, 159, 164, 164, 167, 170, 171, 180, 181
 penuria relativa de educación, 171
 programas de protección social, 38, 331
 programas de transferencia de dinero en efectivo, 234, 237
 proporción alumnos/docente, 131
 raquitismo infantil, 49
 subvenciones a las escuelas, 215
 terminación de estudios primarios, 82, 83
 trabajo infantil, 237
 zonas rurales, 164, 171, 180, 181

Camerún
 alfabetización de los adultos, 110
 aprobación del plan nacional, 286
 aprovechamiento escolar, 126
 ayuda a la educación, 283
 desembolsos, 289, 289, 290
 sistemas nacionales, 267
 desempleo juvenil, 94
 dificultades de lenguaje, 126
 diversidad lingüística, 194
 enseñanza primaria, escolarización, **66**
 enseñanza técnica y profesional, 99
 espacio fiscal, 34, 35

- niños sin escolarizar, 65, 181
 paridad/disparidad entre los sexos, 180, 181
 penuria de educación, 158, 180, 181
 penuria relativa de educación, 170, 171
 programas de AEPI, 59
 raquitismo infantil, 49
 zonas rurales, 180, 181
- Campaign for Fiscal Equity, Inc. contra el Estado de Nueva York, caso judicial, **231**
- Campaña 1 Gol (Copa del Mundo de fútbol), 263, **263**, **263**, 311
- campana de alfabetización total (India), 107
- Campaña Mundial por la Educación, 262, 311
- Canadá
 aprovechamiento escolar, 125
 capacidad de lectura, 122–123
 desempleo juvenil, 94, 95
 donante de ayuda a la educación, 250, **253**, 258, 260
 desembolsos, 250
 enfoque “conjunto del país”, **279**
 Fondo Catalítico, 288
 justa parte del objetivo, 251
 sistemas nacionales, 267
 para zonas de conflicto, 277n, 278
 donante del Fondo Mundial, 296
 proporción ayuda/INB, 250, **253**
- capacidades, creación de, 268, 284, **285**, 300, 333
- Career Academies (Estados Unidos), 104
- Caribe
véase también América Latina y el Caribe; países individuales
 alfabetización de los adultos, 108
 enseñanza preescolar, 57
 enseñanza primaria
 escolarización, 70
 enseñanza secundaria, 91
 enseñanza superior, 91
 enseñanza técnica y profesional, 91
 programas de “segunda oportunidad”, 101
- Carta Internacional de Derechos Humanos, 328
- castas, sistema de, 192, **193**, 193, 194, 195, 216, 232–233
- castas catalogadas, 192–193, 192n, 193
- CEDAW (Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer de 1979), 329
- Chad
 alfabetización de los adultos, 109, 110, 112
 ayuda a la educación, desembolsos, 266, 272
 construcción de aulas, 144
 costos de salud, **54**
 docentes, 133
 educación básica, 145, 146
 enseñanza primaria, 143
 escolarización, 75
 espacio fiscal, 34, 35
 gasto en educación, 143, 145, 145–146, 273
 grupos étnicos minoritarios, 172
 niños sin escolarizar, 181
 niños soldados, 202
 paridad/disparidad entre los sexos, 75, 159, 180, 181
 penuria de educación, 159, 163, 164, 172, 180, 181
- penuria relativa de educación, 169
 programas de AEPI, 59
 raquitismo infantil, 49
 refugiados, 202
 repercusiones del conflicto, 163
 zonas rurales, 180, 181, 199
- Checoslovaquia. *véase* Eslovaquia; República Checa
- Chile
 aprovechamiento escolar, 122, 126
 ayuda a la salud, **297**
 capacidad de lectura, 122, 122–123
 enseñanza primaria, 218
 enseñanza simultánea de varios grados, 218
 enseñanza técnica y profesional, 88
 programas con destinatarios específicos, 225
 programas de AEPI, 59, **60**
 programas de alfabetización, 117
 programas de protección social, 331
 programas de “segunda oportunidad”, 101, **102–103**, 103
- Chile Crece Contigo (Chile), **60**
- Chile Solidario (Chile), 331
- China
 alfabetización de los adultos, 108, 109, 112, 113
 aprendizaje a distancia, 218
 derechos humanos, 329
 desempleo, 28
 donante de ayuda a la educación, 261
 donante del Fondo Mundial, 296
 enseñanza primaria, escolarización, **198**
 niños de familias emigrantes, **198**
 recesión económica, 32
- Chipre
 aprovechamiento escolar, 119
 derechos humanos, 329
- choques económicos
véase también choques externos; crisis financiera; recesión económica
 y pobreza, 188
 repercusiones en la educación, 28–29, 190
 y trabajo infantil, 187
- choques externos
véase también choques económicos; zonas de conflicto
 apoyo, 37
 programas de protección social, 38, 41, 141–142, 210–211, **213**, 215, 233–237, **235**, 307, 331–333
 repercusiones en la educación, 187–188
- CIDA (Organismo Canadiense de Desarrollo Internacional), 278, **279**
- ciencias, aprovechamiento escolar, 124, 125, **126**, 174
- coeficiente financiero, para la evaluación del costo de los programas contra la marginación, 142
- Colombia
 aprovechamiento escolar, 119, 121, 125
 capacidad de lectura, 122, 122–123
 enseñanza primaria, 218
 escolarización, 71
 enseñanza simultánea de varios grados, 218
 enseñanza técnica y profesional, 89
- niños sin escolarizar, 79, 181
 paridad/disparidad entre los sexos, 168, 180, 181
 penuria de educación, 158, 161, 168, 180, 181
 penuria relativa de educación, 169, 170
 programas de protección social, 332
 terminación de estudios primarios, 82
 zonas rurales, 180, 181
- comidas escolares, programas de, 236, 331, 332, 333
- Comisión Europea
véase también Unión Europea
 ayuda a la educación, 260
 donante de ayuda a la educación, 252, 258, 258, 260, 277n, 288
 donante del Fondo Mundial, 296
 sistemas nacionales, 266, 267
- Comité de Asistencia para el Desarrollo de la OCDE (CAD), 248–249
 donantes bilaterales que no son miembros del CAD, 261–263, **263**
- Comoras
 derechos humanos, 328
 docentes, 133
 espacio fiscal, 34, 35
 raquitismo infantil, 49
- competencias, desarrollo de
véase también enseñanza técnica y profesional (ETP)
 programas, **102–103**, **104**, 104–106, **106**, 219
- competencias lingüísticas
véase también alfabetización de los adultos (objetivo de la EPT); lengua materna
 y capacidad de lectura, **60**, **127**, 127–129, **129**
 enseñanza bilingüe, 117, 195–196, 210, 217, 225–228, **227**, **233**
 grupos étnicos minoritarios, 113–114, 169–170, 173, 194–195, **196**
 mejora, **60**
 y penuria de educación, 167–170, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 179, 195–196
 programas, 56, **196**
- competencias prácticas. *véase* aprendizaje y competencias para la vida diaria (objetivo de la EPT)
- compromiso internacional con los Estados frágiles, 277n
- compromisos de ayuda
véase también desembolsos de la ayuda
 ayuda a la educación, 256–258, 257, **257**, 258, 259, 259, **261**, 264–266, **269**, 272, 273
 donantes bilaterales, 246, 247–248, 251, **252–253**, 254–255, 256–258
 educación básica, 245, 256–258, 257, 258, 259, 259, 260, **261**, 272
 enseñanza postsecundaria, 259–260
 Fondo Catalítico, 292
 fracaso, 61, 248–249, 250, 256–258, 257, 308
 necesidad de aumentarlos, 135, 147–149, 308
 objetivos nacionales, 249–251
 a países en crisis, 38

- reducción, 308
repercusiones de la crisis financiera, **252-253**, 252-254
- CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) (México), 127
- concour*, examen (República Islámica del Irán), **96-97**
- condición social inferior, y marginación, 192-194, **193**, 193
- Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo de Doha (2008), 252
- Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo (Monterrey, 2002), 282
- Congo
derechos humanos, 329
docentes, 131, 133
enseñanza primaria, escolarización, **66**, 73
espacio fiscal, 34, 35
niños sin escolarizar, 181
paridad/disparidad entre los sexos, 180, 181
penuria de educación, 158, 180, 181
penuria relativa de educación, 171
proporción alumnos/docente, 131
terminación de estudios primarios, 82
zonas rurales, 180, 181
- Congo, República Democrática. véase República Democrática del Congo
- conjunto de datos sobre Penuria de Educación y Marginación en la Educación (PEME), 155, 157, 169
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (México), 127
- Constituency Development Fund (Kenya), 239
- contratación de docentes
después de la supresión de los derechos de escolaridad, 214
para lograr la EPU, 132, 133, 143, 143
procedentes de comunidades marginadas, 223, 227
programas con destinatarios específicos, 225
zonas rurales, **76-77**, 131-132, **221**, 222-223
zonas urbanas, 131-132
- Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (ICERD) 1965, 329
- Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares de 1990, 329
- Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de 1960, 153, 328
- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW) de 1979, 329
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (CRPD) de 2006, 228, 330
- Convención sobre los Derechos del Niño (CRC) de 1989, 153-154, 156, 230-232, 329
- Convenio relativo a la discriminación en materia de empleo y ocupación (1958), 328
- Convenio sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación de 1999), 330
- Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de 1989, 329
- Copa del Mundo de fútbol 2010, 262-263, **263**, 311
- Corea. véase República de Corea; República Popular Democrática de Corea
- Corporación del Reto del Milenio, 268
- corrupción, 246
- Costa de Marfil. véase Côte d'Ivoire
- Costa Rica
aprovechamiento escolar, 122
capacidad de lectura, 122
enseñanza técnica y profesional, 89
- costos de educación
véase también educación asequible y aumento de los precios de los alimentos, 27
enseñanza técnica y profesional, 98
estudio de cálculo de costos a nivel mundial, objetivos, **137**, 137-138, 138, 142-144, 143
limitación del acceso, 154, 185-186, 210 y pobreza, 27, 185-186
reducción, 214-215, 331, 332-333
- costos de transacción, entrega de la ayuda, 248, **263**, 264, 277, **277**, 282, 294
- Côte d'Ivoire
alfabetización de los adultos, 110
ayuda a la educación
desembolsos, 272
sistemas nacionales, 267
condiciones de préstamo, 40
docentes, 131, 133
educación básica, 145, 146
enseñanza primaria, 143
escolarización, 77
espacio fiscal, 34, 35
gasto en educación, 143, 145, 273
niños sin escolarizar, 181
paridad/disparidad entre los sexos, 159, 161, 180, 181
penuria de educación, 159, 161, 161, 180, 181
préstamos en condiciones favorables, 39
programas de AEPI, 59
proporción alumnos/docente, 131
raquitismo infantil, 49
trabajo infantil, 190
zonas rurales, 161, 180, 181
- CRC (Convención sobre los Derechos del Niño de 1989), 153-154, 156, 230-232, 329
- crecimiento económico
y penuria de educación, 160
reducción en el gasto gubernamental, 24
repercusiones de la ayuda, 246
repercusiones de la crisis financiera, 21
repercusiones de la marginación, 155
repercusiones en el empleo, 93
- crisis alimentaria
aumento de los precios, 26-27, 50-51, 185, 188
desembolsos, 38-39
promesas de los gobiernos del G-8, 37
- crisis financiera
véase también recesión económica
gasto en educación, 24-25, 24-26
gasto en educación de las familias, 27
peligro para el compromiso a favor de la EPT, 21, 22-23, 31, 36, 245, **252-253**, 252-254
repercusiones en grupos minoritarios, 86
respuesta de los gobiernos, 36-40
- Croacia, capacidad de lectura, 122-123
- CRPD (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de 2006), 228, 330
- Cuba
aprovechamiento escolar, 122
capacidad de lectura, 122
derechos humanos, 328
niños sin escolarizar, 181
paridad/disparidad entre los sexos, 180, 181
penuria de educación, 180, 181
zonas rurales, 180, 181
- cuidados prenatales
acceso, 46, 52, 53, 53, 54, **54**, 191, 204
malnutrición en el embarazo, 47, 51

D

- Dakar. véase Marco de Acción de Dakar "Deadly Ways to Learn", Programa (Australia), **227**
- Debt2Health, 296, **297**
- Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización, 115-116
- Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda, 264, 265, 268, 281
- Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), 230, 328
- Declaración y Marco de Acción de Salamanca para las Necesidades Educativas Especiales (1994), 222
- déficit de financiación
alfabetización de los adultos, 136n, 148
comparado con el paquete de medidas de socorro para los bancos, 22-23
cuestiones esenciales, 135-136
educación, 147, 147-149, 148, 248, 249, 256, 272, 282-283, 292, 300, 308
y financiación redistributiva, 238
gasto nacional, 144-147, 145, 146
necesidad de una mayor ayuda por parte de los donantes, 40, 147, 147-149
objetivos de la EPT, 136-144
en la salud, 298
- DEG (Derechos Especiales de Giro), 37-38
- Departamento para el Desarrollo Internacional (Reino Unido), **290**
- derechos
legislación, 210, 212, 230-232, **231**, 307, 328-330
humanos, 210, 212, 230, **231**, 307, 328-330
de las mujeres, 28, 51-52, 329
del niño, 153-154, 156, 230-232, 328-330
- derechos civiles, reglamentación equitativa, 230, **231**, 232

- derechos de escolaridad
véase también costos de educación informales, 214
 reducción, 214–215, 331
 supresión, 186, 214–215, 284, **290**, 293
- Derechos Especiales de Giro (DEG), 37
- desaceleración económica. *véase* recesión económica
- desarrollo cognitivo
 en comunidades étnicas, 192
 efecto de la malnutrición, 47, 50, 51
 y medio socioeconómico, 55, 56
 repercusiones de los programas de transferencia de dinero en efectivo, 54, **55**, 332
- desarrollo del niño
véase también desarrollo cognitivo
 efecto de la malnutrición, 47–51, **48**, 52, 188
- desastres. *véase* choques externos
- desembolso rápido de los fondos, 38, 39, 39, 41
- desembolsos de la ayuda
véase también compromisos de ayuda
 ayuda a la educación, 264–266, 272, 273, 274
 ayuda a la salud, 297, 298
 costos de transacción, 248, **263**, 264, 277, **277**, 282, 294
 desembolso rápido de los fondos, 38, 39, 39, 41
 donantes bilaterales, 250, **252–253**, 264–266
 educación básica, 257, 272, 273
 Fondo Catalítico, 288–292, 289, **290**, 290, **291**, 293, **293**
 Fondo Mundial, 295
 e INB, 248–249, **252–253**
 por intermedio de la Facilidad de Crecimiento y Reducción de la Pobreza, 38
 y objetivos, 254
 repercusión de las reglas en la ayuda de la IVR, 287
- desembolsos rápidos, 38, 39, 39, 41
- desempleo, 86, 93, 93–95, 95
 y discapacidad, 204
 enseñanza profesional, 95–97, **96–97**, **97**
 jóvenes, 86, 93, 93–95, 95
 paridad/disparidad entre los sexos, **97**
 programas con destinatarios específicos, **102**, 103, 234, **235**
 repercusiones en la EPT, 28
 repercusiones en los individuos, 24
- deserción escolar
véase también asistencia a la escuela; niños sin escolarizar; participación en la escuela; terminación de estudios primarios
 en barriadas urbanas miserables, 186, 197
 debida al embarazo y al matrimonio, **165**
 debido a la proscripción decretada por los talibanes, 202–204
 enseñanza secundaria, 174
 en grupos étnicos minoritarios, 192
 madres, 59
 niños con discapacidades, 205
 proporción de niños sin escolarizar, 66, 68
 repercusiones de la recesión económica, 188
- repercusiones de los programas de protección social, 331
 repercusiones del VIH y el sida, 208
 tasa, 81
- desigualdad. *véase* desigualdades de ingresos; desventajas(s); disparidades regionales; equidad; marginación; paridad/disparidad entre los sexos (objetivo de la EPT); penuria de educación; penuria relativa de educación; pobreza
- desigualdad entre los sexos. *véase* paridad/disparidad entre los sexos (objetivo de la EPT)
- desigualdades de ingresos
 y capacidad cognitiva, 55–56, 56
 disparidades regionales, 50, 52, 56, **76–77**, **77**, 158–159, 239
 y participación en la enseñanza preescolar, 59
 y penuria de educación, 158–159, 159, 160, 161, 162–163, 163–164, **165**, **166**, **166–167**, **167**, 169, 169, 170–171, 171, 175, 180–183
 tasa neta de escolarización, 78–79, 79
- desigualdades en la salud, 52, 53, 54
véase también cuidados prenatales; malnutrición
- desventajas(s)
véase también acceso a la educación; discapacidad; grupos étnicos minoritarios; marginación; paridad/disparidad entre los sexos (objetivo de la EPT); penuria de educación; penuria relativa de educación; pobreza; pueblos indígenas
 y acceso a la enseñanza preescolar, 57–60, 59
 y alfabetización, 113–114
 aprovechamiento escolar, 55, 119–127
 basada(s) en el grupo, 190–196, 204–209
 centrar la ETP en lo que más las afrontan, 99
 y desarrollo cognitivo, 55, 56
 y deserción escolar, 174
 y entorno del aprendizaje, 129
 factores, 154, 155, 170, 173
 y malnutrición, 47–51, **48**
 y oportunidades de educación, 55, 118
 y precios de los alimentos, 50–51, 188
- deuda
 endeudamiento viable, 35
 reducción, 41, 248–249, **297**
- Development Finance International, estudio de, 29
- Dinamarca
 aprovechamiento escolar, 121, 125, 175
 capacidad de lectura, 122–123
 desempleo juvenil, 95
 donante de ayuda a la educación, 258, 260, 278
 desembolsos, 250
 Fondo Catalítico, 288
 justa parte del objetivo, 251
 sistemas nacionales, 267
 zonas de conflicto, 277n
- donante del Fondo Mundial, 296
 enseñanza técnica y profesional, 88
- discapacidad
 acceso físico a la(s) escuela(s), 205–206, **207**
 auditiva, 205, 205, 228
 ceguera, 204, 205, 205, **207**, 228
 y entorno del aprendizaje, 228–229
 física, 205
 y marginación, 154, 204–206, 205, **207**, 216, 330
 mental, 204, 205, **207**
 modelo médico, 204
 motora, 205
 subvenciones, **207**
- discriminación
véase también estereotipos; estigmatización; paridad/disparidad entre los sexos (objetivo de la EPT)
 niños con discapacidades, 204–206, 205, **207**, 216, 330
- discriminación cultural, **177**, 177–178, 190–191, 193, 201, **231**, 328–330
- discriminación racial, 329
véase también grupos étnicos minoritarios; pueblos indígenas
- disparidad. *véase* desigualdades de ingresos; desventaja(s); disparidades regionales; paridad/disparidad entre los sexos (objetivo de la EPT); penuria de educación; penuria relativa de educación
- disparidad geográfica
véase también disparidades regionales; pastores, comunidades de; penuria relativa de educación; zonas de conflicto; zonas rurales
 enseñanza primaria, 76–80, **77**, **79**, **80–81**
 grupos marginados, 196–201, **200**, 201
 tasa neta de escolarización, **76–77**, **77**, 78–80, **79**, **80–81**
- disparidades entre países, penuria de educación, 157–158, 158–159
- disparidades regionales
véase también habitantes de barriadas miserables; nómadas, comunidades; pastores, comunidades de; penuria relativa de educación; zonas rurales
 analfabetismo, **109**, 114, 115
 aprovechamiento escolar, 123–127
 distribución de ingresos, 50, 52, 56, **76–77**, **77**, 158–159, 239
 enseñanza primaria, **76–77**, 76–80, **77**, **79**, **80–81**
 penuria de educación, 163–164, 164, **165**, 169–170, 171
- dispensadores de cuidados al niño.
véase madres; padres
- distancia cultural, repercusiones en la educación, 216
- diversidad lingüística, 194
véase también lengua indígena; lengua materna
- Djibuti
 aprobación del plan nacional, 286
 desembolsos de la ayuda a la educación, 289, 290
 docentes, 133
 enseñanza primaria, escolarización, 70, 71, 73
 espacio fiscal, 34, 35
 niños sin escolarizar, 79
 raquitismo infantil, 49

docentes
véase también contratación de docentes; formación de docentes
 adscripción, 222–224
 calidad, 212
 calificados, 131, 132, 222–223, 277–278
 enseñanza preescolar, 130
 escasez, 131, **196**, 222–223, 294
 función, 130–132
 incentivos financieros, 223–224
 interinos, 131, 134
 itinerantes, 229
 perfeccionamiento profesional, 134
 sueldos, 133–134, 137, 138, 140, 140–141, 143, 143
 viviendas subvencionadas, 223, 224

donantes
véase también donantes bilaterales; donantes multilaterales
 ayuda (*véase* ayuda a la educación)
 ayuda a las zonas de conflicto, 276–278
 compromisos, 308 (*véase también* compromisos *entrada principal*)
 déficit de financiación, 40, 147, 147–149
 descuido de las zonas de conflicto, 309
 desembolsos (*véase* desembolsos de la ayuda)
 planificación de la entrega de la ayuda, 266
 predominio de los donantes, 286, 299
 promesas al Fondo Catalítico, fracaso, 247, 248–255, 250, 251, 292, 299, 309
 relaciones con los países beneficiarios, 267
 resultados en la proporción ayuda/INB, 248–249, 250, 250–251, **252–253**, 252–254, 254
 utilización de los sistemas nacionales, 266–267, 267

donantes bilaterales
 apoyo a la IVR, 288
 ayuda a zonas de conflicto, 276–278
 compromisos, 246, 247–248, 251, **252–253**, 254–255, 256–258
 desembolsos, 250, **252–253**, 264–266
 educación básica, 258, 259, 260
 enfoque de “gobierno integrado”, **279**
 enseñanza primaria, 247, 259
 enseñanza técnica y superior, 259–261
 que no son miembros del CAD, 261–263, **263**

donantes multilaterales
 alianzas entre el sector público y el privado, 262
 ayuda a la educación, 257, 309–310
 ayuda a la salud, 296
 ayuda a zonas de conflicto, **277**, 277–278
 fondos fiduciarios, **277**, 277–278

E

Ecuador
 alfabetización de los adultos, 109
 aprovechamiento escolar, 56, 122
 capacidad de lectura, 122
 cuidados prenatales, 191
 enseñanza bilingüe, 227
 incentivos para los docentes, 224
 malnutrición, 191

programas de protección social, 332
 programas de transferencia de dinero en efectivo, 237
 terminación de estudios primarios, 82, 83
 trabajo infantil, 237

educación. *véase* acceso a la educación; atención y educación de la primera infancia (AEPI) (objetivo de la EPT); calidad de la educación (objetivo de la EPT); enseñanza preescolar; enseñanza primaria universal (EPU) (objetivo de la EPT); enseñanza secundaria; enseñanza superior; *entradas relativas a la(s) escuela(s)*

educación, planificación de la fracasos de la IVR, 245, 282
 necesidad de suprimir la incertidumbre, 255, 256, 264–266
 planes nacionales, **269**, 284, 285, **285**, 286, 287, **291**, 292

educación asequible, 211–212, 212, 214, 307
véase también costos de educación; derechos de escolaridad, supresión

educación básica
véase también aprovechamiento escolar; enseñanza preescolar; enseñanza primaria universal (EPU) (objetivo de la EPT); lectura, capacidad de; primer ciclo de la enseñanza secundaria

ayuda
 compromisos, 245, 256–258, 257, 258, 259, 259, **260**, **261**, 272
 desembolsos, 257, 272, 273
 donantes bilaterales, 258, 259, 260
 eficacia, 309
 fracaso de la IVR, 282–284
 proporción de ayuda a la educación, 248–249, 255–256, 272, 272, 273
 costos de realización de la EPT, 142–143, 143
 déficit de financiación, 135–136, 144–149, 145, 147, 248, 249, 272, 292
 escolarización (*véase* escolarización *entrada principal*)
 financiación en zonas de conflicto, **139**, 148
 gasto gubernamental, 144–146, 145, 146, 307–308
 impacto en la ETP, 87, 92
 niños sin escolarizar, 84
 objetivos de la IVR, 282
 paridad/disparidad entre los sexos, 112
 prolongación de la duración del ciclo, 85

educación complementaria, programas de, 219, 220, **221**

educación de adultos. *véase* aprendizaje y competencias para la vida diaria (objetivo de la EPT); enseñanza superior; formación de docentes

educación integradora
 acceso a la educación, 210, 211–212, 212, **213**, **219**, **220–221**, 307
 ámbitos esenciales, 212, 305, 307
 asequible, 211–212, 212, 214, 307
 derechos y oportunidades, 212, 230–232, **231**, 307, 330
 entorno del aprendizaje, 210, 211–212, 212, 222–229, 307

financiación pública, 237–239, **240**
 medidas gubernamentales, 212
 políticas de protección social, 38, 41, 54, 141–142, 210–211, **213**, 214–215, 233–237, 307, 331–333
 triángulo, 212, 307

educación intercultural, 196, 226–227, **227**, 228, 307
véase también enseñanza bilingüe

Educación para Todos. *véase* objetivos de la EPT

educación ulterior. *véase* aprendizaje y competencias para la vida diaria (objetivo de la EPT); enseñanza superior; enseñanza técnica y profesional (ETP)

“efecto de cascada”, 206

Egipto
 alfabetización de los adultos, 108, 109, 110, 112
 aprovechamiento escolar, 119, 120
 ayuda a la educación, 260
 desempleo juvenil, 93–94
 enseñanza preescolar, 58
 enseñanza primaria, escolarización, 70, 71
 enseñanza técnica y profesional, 89, 96, 97, 260
 niños sin escolarizar, 79, 181
 paridad/disparidad entre los sexos, 160–161, 162, 180, 181
 penuria de educación, 158, 158, 159, 160–161, 161, 162, 180, 181
 penuria relativa de educación, 170, 171, 176
 programas de AEPI, 58, 59
 terminación de estudios primarios, 82
 zonas rurales, 160–161, 162, 180, 181

El Salvador
 aprovechamiento escolar, 119, 119, 120, 121, 125, 126
 capacidad de lectura, 122
 enseñanza secundaria, 90
 programas de “segunda oportunidad”, **102**
 remesas, 28
 terminación de estudios primarios, 82, 83
 trabajo infantil, 126

embarazo
 causa de deserción escolar, **165**
 cuidados prenatales, 46, 52, 53, 53, 54, **54**, 191, 204
 malnutrición durante, 47, 51

Emiratos Árabes Unidos, donante de ayuda a la educación, 261n

empleo
véase también desempleo
 legislación, 328, 329
 paridad/disparidad entre los sexos, 93, 93–94, **96–97**
 programas con destinatarios específicos, **102–103**, 103, 234, **235**
 pueblos indígenas, 191
 vínculos con las escuelas, 104

empleo autónomo, 99
 empleo informal, 99

empresas
 formación basada en el trabajo, 88, 89
 vínculos con la educación, 104–105

encuestas de hogares, enseñanza primaria, **66**, **66–67**

enfermedades. *véase* malnutrición; VIH y sida

- enfoque "conjunto del país", seguimiento de los resultados de la ayuda, 251
- Ensanchar las fronteras de la reducción de la pobreza – Centrarse en los extremadamente pobres (Bangladesh), 333
- Enseñanza básica para niños que trabajan difíciles de alcanzar (Bangladesh), 220–221
- enseñanza bilingüe
contratación de docentes, 223
entorno del aprendizaje, 210
formación de docentes, 227
importancia para la alfabetización, 117, 307
programas, 225–228, 227, 233
uso de la lengua indígena, 195–196, 217, 227, 233
- Enseñanza Complementaria Acelerada para Escuelas Primarias (Sierra Leona), 220
- enseñanza en clases de niveles heterogéneos, 224–225
véase también orientación profesional
- enseñanza obligatoria. *véase* enseñanza primaria universal (EPU) (objetivo de la EPT)
- enseñanza postsecundaria
véase también aprendizaje y competencias para la vida diaria (objetivo de la EPT); enseñanza superior; programas de "segunda oportunidad"
ayuda, 258–259, 260
- enseñanza preescolar
véase también atención y educación de la primera infancia (AEPI) (objetivo de la EPT)
acceso, 57–60, 59
asistencia, 59–60
costos de realización de la EPT, 143
déficit de financiación, 148
docentes, 130
escolarización, 57, 57–58
gastos, 58
pueblos indígenas, 233
- enseñanza primaria. *véase* educación básica; enseñanza primaria universal (EPU) (objetivo de la EPT)
- enseñanza primaria gratuita. *véase* costos de educación; derechos de escolaridad, supresión; programas de transferencia de dinero en efectivo
- enseñanza primaria universal (EPU) (objetivo de la EPT)
véase también acceso a la educación; deserción escolar; penuria de educación
asistencia a la escuela, 75, 76–77, 165, 170–171, 171
ayuda, 247, 258–261
bilateral, 247, 259
propuesta de contribución deducida de los ingresos del fútbol, 262–263, 263, 263
capacidad de lectura, 122, 126, 127, 128
contratación de docentes, 131–132, 133, 143, 143, 214, 222–223, 225, 227
costos de realización de la EPT, 142–144, 143
- déficit de financiación, 136, 148
disparidades regionales, 76–77, 76–80, 77, 79, 80–81
- escolarización, 65–80, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 74–75, 75, 76–77, 78, 79, 80–81, 247, 290, 293, 294
- escolarización tardía, 66–67, 68, 81–82, 82, 187, 191
- fracaso de algunos países más ricos, 78–79, 79, 80–81
- legislación sobre derechos, 328
y marginación, 80, 80–81, 165
- niñas, 72, 73, 74–75, 75–76, 76–77
niños sin escolarizar, 62–69, 63, 64, 66, 66–67, 67, 68, 69, 79, 79
- número oficial de horas lectivas, 130
- objetivo de la IVR, 282
- objetivos de la evaluación de costos, 138, 138
- paridad/disparidad entre los sexos, 62, 70, 72–76, 73, 74, 74–75, 75, 76–77, 77, 80–81, 165, 191, 247
- planes nacionales, 264, 269, 282–283, 285, 286, 287, 291, 293
- prestaciones educativas de organizaciones no gubernamentales, 197, 198, 199, 218, 219, 220, 221, 277, 278
- problemas pendientes, 61
- progresos hacia el objetivo, 45, 61, 154, 165
- proporción alumnos/docente, 131
- recién ingresados en la escuela primaria, 66–67, 66–67, 68, 81–82, 82, 187, 192
- reducción de los costos de la educación, 214–215
- repercusiones del conflicto, 78
- tasa bruta de ingresos, 81–82, 82
- tasa de supervivencia en el quinto grado, 83
- terminación de estudios primarios, 81–83, 82, 83
- enseñanza privada
en barriadas urbanas miserables, 197, 198, 199, 222
escuelas religiosas, 187, 220
ONG, 197, 198, 199, 221
- enseñanza secundaria
véase también educación básica; primer ciclo de la enseñanza secundaria
asistencia, 63, 166
ayuda, 247, 258–259
capacidad de lectura, 122–123
déficit de financiación, 135
y empleo, 94
enseñanza técnica y profesional, 89–92, 105
escolarización, 90, 91, 247
estipendios, 215
legislación, 328
niños sin escolarizar, 63, 83–84
paridad/disparidad entre los sexos, 90–92
transición a secundaria, 84, 186n, 247
zonas rurales, 199
- enseñanza simultánea de varios grados, 217–218
- enseñanza superior
ayuda, 258, 259–261, 260
y empleo, 94, 96–97
escolarización, 91
esperanza de vida escolar, 92
legislación, 328
- enseñanza técnica y profesional (ETP)
véase también orientación profesional
elementos necesarios, 86–87
enseñanza secundaria, 89–92, 105
escolarización, 90, 91
- escuelas (sistemas basados en las escuelas para la ETP), 89–92
- función, 87
y gobernanza, 97
legislación sobre derechos, 330
oferta, 87–92, 89, 91, 95–101, 96, 96–97, 98, 100, 104–106
paridad/disparidad entre los sexos, 98, 99
programas de competencias, 102–103, 104, 106
programas de "segunda oportunidad", 87, 99, 101–103, 102–103, 104
repercusiones de la recesión económica, 95
- entorno del hogar, y alfabetización, 191
- Entra 21, Programa (América Latina), 102
- EPT (Educación para Todos), objetivos.
véase objetivos de la EPT
- EPU. *véase* enseñanza primaria universal (EPU) (objetivo de la EPT)
- equidad
véase también educación integradora; igualdad de oportunidades; paridad/disparidad entre los sexos (objetivo de la EPT)
aumento mediante la ETP, 87
derechos civiles, 230, 231, 232
en el gasto gubernamental, 21, 136–137, 238, 307–308
necesidad de un marco, 155
en los objetivos de la EPT, 306
- Equipo Mundial de Apoyo a la Ejecución, 296
- Eritrea
adscripción de los docentes, 223
alfabetización de los adultos, 110
desembolsos de la ayuda a la educación, 272
docentes, 131, 133
educación básica, 145, 146
enseñanza primaria, 143
escolarización, 71, 71–72, 73, 78
espacio fiscal, 34, 35
gasto en educación, 143, 145, 273
niños sin escolarizar, 79
proporción alumnos/docente, 131
raquitismo infantil, 49
terminación de estudios primarios, 82, 83
- Escandinavia. *véase* Dinamarca; Finlandia; Noruega; Suecia
- Escocia
véase también Reino Unido
aprovechamiento escolar, 119, 121, 125
- escolarización
véase también tasa bruta de escolarización; tasa neta de escolarización
enseñanza preescolar, 57, 57–58

- enseñanza primaria, 65–80, 69, 70, 71, **72**, 73, 74, **74–75**, 75, **76–77**, **78**, 79, **80–81**, 187–188, 191
ayuda, 247, **290**, 293, 294
comunidades de pastores, 201, **201**, **219**
países de ingresos medios, 28–29
repercusiones de la orfandad, 208
zonas rurales, 199
- enseñanza secundaria, 90, 91, 247
enseñanza superior, 91
enseñanza técnica y profesional, 90, 91
ingreso tardío en la escuela, 66–67, 68, 81–82, 82, **187**, 191
modelo del Instituto de Estadística de la Unesco (IEU), 65–69, **66–67**
niños con discapacidades, 205
paridad/disparidad entre los sexos, 72–74, 73, 74, **75**, **75**, 75–76, **76–77**, 191, 215
progresos hacia el objetivo, 61–62
repercusiones de la supresión de los derechos de escolaridad, 186, 214–215, 293
repercusiones de los programas de protección social, 236, 237, 331–333
respuesta a los programas, 186, 215, 234, 236, 237, 331–333
varones, 68, 72–74, 73, 76, **77**, **78**, 201
- escolarización tardía, enseñanza primaria, 66–67, 68, 81–82, 82, **187**, 191
escuela, entorno de la. *véase* aprendizaje, entorno del
- Escuela Nueva (Colombia), 217–218
“Escuela Secundaria Abierta”, Sistema (México), 103
- escuela(s)
véase también enseñanza primaria universal (EPU) (objetivo de la EPT); enseñanza secundaria; programas de construcción de escuelas
costos de los recursos, 141
enseñanza técnica y profesional, 89–92
programas de alimentación, 235–236
- escuelas comunitarias, 220
escuelas de inmersión lingüística, **233**
escuelas especiales, 206, 228
escuelas islámicas, **187**, 220
escuelas itinerantes, 218, **219**, 229
escuelas religiosas, **187**, 220
escuelas satélites, 217, 229
- Eslovaquia
aprovechamiento escolar, 121, 125, 175
capacidad de lectura, 122–123
donante de ayuda a la educación, 261n
minorías étnicas, 177–178
- Eslovenia
aprovechamiento escolar, 119, 121, 125
capacidad de lectura, 122–123
donante del Fondo Mundial, 296
- espacio fiscal
descripción, 31
países de ingresos bajos, 31–34, 35
países desarrollados, 31, **33**
- España
aprovechamiento escolar, 125
ayuda a la salud, 298
capacidad de lectura, 122–123
- compromisos, 251
desempleo juvenil, 94, 95
donante de ayuda a la educación, 258, 260
compromisos, **253**, 253–254, **261**, **263**
contribución deducida de los ingresos del fútbol, **263**, **263**
desembolsos, 250, 254
Fondo Catalítico, 288, 288
justa parte del objetivo, 251
sistemas nacionales, 266, 267
para zonas de conflicto, 277n
donante del Fondo Mundial, 296
enseñanza técnica y profesional, 90
proporción ayuda/INB, 250, **253**
- Estado. *véase* gobiernos
Estados Árabes
véase también países individuales
adolescentes escolarizados, 85
alfabetización de los adultos, 108, 109, 110, 110, 112, 112–113, 114, 115
alfabetización de los jóvenes, 113
aprovechamiento escolar, 120, **124**
desempleo juvenil, 93, 94
docentes, 132
enseñanza preescolar, 57, 58
enseñanza primaria, escolarización, 70, 70
enseñanza secundaria, 90, 91, 101
enseñanza superior, 91, 92
enseñanza técnica y profesional, 87, 91
insuficiencia ponderal al nacer, 50
niños sin escolarizar, 63, 65, 66, 68, 84, 84
paridad/disparidad entre los sexos, 65, 72–73, 90, 112, 112, **124**
programas de alfabetización, 109
raquitismo infantil, 49
- Estados frágiles
véase también zonas de conflicto
ayuda a la educación, 277, 300
ayuda a la salud, 297
necesidad de ayuda, 276
- Estados Unidos
alfabetización de los adultos, **109**
aprovechamiento escolar, 119, 120, 121, 125, 174, 175, 175, 191, 192
ayuda a la educación, sistemas nacionales, 266
competencias lingüísticas, 56
derecho a la educación, **231**
derechos civiles, 230
derechos humanos, 330
desarrollo cognitivo, 192
desempleo juvenil, 94, 95
donante de ayuda a la educación, 258, 260
compromisos, 250, 251, 258, 259
desembolsos, 250
Fondo Mundial para la Educación, 299, **300**
justa parte del objetivo, 251
sistemas nacionales, 267
para zonas de conflicto, 277n
donante del Fondo Mundial, 295, 296
enseñanza preescolar, 58
enseñanza técnica y profesional, 104
gasto en educación, **33**
grupos étnicos minoritarios, 191, 192
incentivo fiscal, 32
niños sin escolarizar, 174
penuria relativa de educación, 176
- programas de AEPI, 56, 59
programas de educación, **213**
programas de “segunda oportunidad”, 101, 103
proporción ayuda/INB, 251
- estereotipos, 228
véase también discriminación; estigmatización
- estigmatización
véase también discriminación; estereotipos
niños con discapacidades, 204, 205, 206, **207**
y participación en programas de protección social, 237
sistema de castas, **193**, 193–194, 194
VIH y sida, 209
- Estonia, capacidad de lectura, 122–123
estrategias sectoriales, 99, 101, 256, 282, 291
- Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), 119, 119–120, 121, 123–124, **124**, 125
- Etiopía
alfabetización de los adultos, 108, 109, 110, 110, 115
aprobación del plan nacional, 286
aprovechamiento escolar, 126
aumento de los precios de los alimentos, 27
ayuda a la educación, 258, 260, 272, 272n
desembolsos, 272, 289
para la reconstrucción, 276
sistemas nacionales, 267
capacidad de lectura, 128
comunidades de pastores, 162, 163, 200, 218, **219**
condiciones de préstamo, 40
construcción de aulas, 216
desempleo juvenil, 94
educación básica, 145, 146
enseñanza bilingüe, 226
enseñanza primaria, 143
escolarización, **66**, **67**, 69, 70, 71, 73, 79
enseñanza técnica y profesional, 99, 260
entorno del aprendizaje, 130
escuelas itinerantes, 218, **219**
espacio fiscal, 34, 35
gasto en educación, 143, 145, 273
grupos étnicos minoritarios, 172
huérfanos, 208
malnutrición, **48**, 188
niños con discapacidades, 229
niños sin escolarizar, 64, 65, 68, 69, 69, 79, 92, 162, 181, 216
paridad/disparidad entre los sexos, 69, 73, 74, 115, 159, 180, 181, 216
penuria de educación, 159, 172, 180, 181
préstamos en condiciones favorables, 39
programas de protección social, 38, 333
programas de transferencia de dinero en efectivo, 234, 237, **235**
raquitismo infantil, 49, 188
remesas, 28
subvenciones a las escuelas, 214
tasa de mortalidad infantil, 48
terminación de estudios primarios, 82
VIH y sida, 208
zonas rurales, 180, 181

Europa. *véase* América del Norte y Europa Occidental; Comisión Europea; Europa Central y Oriental; países individuales; Unión Europea

Europa Central y Oriental
véase también países individuales
 alfabetización de los adultos, 108, 112
 aprovechamiento escolar, **124**
 enseñanza preescolar, 57
 enseñanza primaria, escolarización, 70
 enseñanza secundaria, 91
 enseñanza superior, 91, 92
 enseñanza técnica y profesional, 91
 grupos étnicos minoritarios, 177, **177**, 192, 230, **231**
 niños sin escolarizar, 63, 68, 84
 paridad/disparidad entre los sexos, 112, **124**

Europa Occidental. *véase* América del Norte y Europa Occidental; Comisión Europea; países individuales; Unión Europea

Europa Oriental. *véase* Europa Central y Oriental; *países individuales*

"Excellence in Cities" (Reino Unido), 225, **226**

exclusión. *véase* acceso a la educación; desventaja(s); educación integradora; grupos étnicos minoritarios; marginación; paridad/disparidad entre los sexos (objetivo de la EPT); penuria de educación

F

Facilidad de Crecimiento y Reducción de la Pobreza (PRGF), 37

Facilidad Financiera Internacional para la Inmunización (IFFIm), 262, 298

familias de ingresos bajos.
véase desigualdades de ingresos; ingresos de la familia

Familias en Acción (Colombia), 332

fanni-herfei (República Islámica del Irán), **96, 96-97**

Federación de Rusia
 aprovechamiento escolar, 119, 121, 125
 capacidad de lectura, 122-123
 derechos humanos, 329
 donante de ayuda a la educación, Fondo Catalítico, 288
 donante del Fondo Mundial, 296

fenómenos climáticos, repercusiones de las sequías, 27, 28, 187, 188, **200, 219**

Filipinas
 adscripción de los docentes, 223
 alfabetización de los adultos, 110, 114, 115
 enseñanza primaria, 61
 escolarización, **66, 79, 80**
 entorno del aprendizaje, 129
 niños sin escolarizar, 62, 68, 79, 181
 padres con discapacidades, 206, 207
 paridad/disparidad entre los sexos, 115, 180, 181
 penuria de educación, 158, 159, 164, **166, 166-167, 167, 180, 181**
 penuria relativa de educación, 169, 170
 programas de AEPI, 59
 raquitismo infantil, 49

repercusiones del conflicto, 164, **166-167, 167, 202, 203**

zonas rurales, 180, 181

financiación
véase también asistencia para el desarrollo (ayuda); ayuda a la educación; déficit de financiación; préstamos
 ayuda a la salud, 262, 295-296
 demandas judiciales por financiación de la educación, **231**
 duradera, 32-34, 35
 enseñanza técnica y profesional, 88-89
 función de la IVR, 282
 modelos para la ayuda innovadora a la educación, 262
 de programas de alfabetización, 117
 recesión económica, 24-26, 308
 redistributiva, 210-211, 237-241, **240, 307-308**
 para reducir la desigualdad, 126
 sector privado, **297**

financiación descentralizada, 237-238

financiación duradera, países de ingresos bajos, 32

financiación en condiciones favorables, para países de ingresos bajos, 21, 36n, 37-38, 40

financiación redistributiva, 210-211, 237-241, **240, 307-308**

Finlandia
 aprendizaje de los inmigrantes, 176
 aprovechamiento escolar, 124-125, 125, 174-175, 175
 capacidad de lectura, 122-123
 donante de ayuda a la educación, 258, 260, 278
 desembolsos, 250
 justa parte del objetivo, 251
 sistemas nacionales, 267
 donante del Fondo Mundial, 296
 enseñanza preescolar, 58

fluctuaciones de las divisas, 254
véase también crisis financiera; recesión económica

flujos de ayuda, 248, 249, 255, 256

FMI (Fondo Monetario Internacional), respuesta a la crisis, 37-38, 39-40, 41

Fondo Africano de Desarrollo (AfDF), ayuda a la educación, 258, 260

Fondo Asiático de Desarrollo (AsDF), ayuda a la educación, 258, 260

Fondo Catalítico
véase también Iniciativa Vía Rápida
 ampliación, 288
 compromisos de ayuda, 247, 248-255, 250, 251, 292, 299, 309
 desembolsos, 288-292, 289, **290, 290, 291, 293, 293**
 exigencias de financiación, 309
 fracaso, 280-281, 309
 función, 283-284
 imprevisibilidad, 292
 procedimiento de candidatura, 296

Fondo Común para la Educación, **293**

Fondo contra la Vulnerabilidad, 37, 39

Fondo de Financiación de la Formación (Egipto), 89

Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valorización de los Profesionales de la Educación (FUNDEF) (Brasil), 126, 224

Fondo de Transición para la Educación, 292, 293

Fondo Japonés para la Reducción de la Pobreza (Camboya), 215, 331

Fondo Monetario Internacional (FMI), respuesta a la crisis, 37-38, 39-40, 41

Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria, 268, 281, 295-297, 296

Fondo para el Desarrollo de Programas de Educación, 284, **285**
véase también Iniciativa Vía Rápida

formación. *véase* enseñanza técnica y profesional (ETP); formación de docentes

formación comercial (formación basada en el trabajo), 88, 89

formación de docentes
 ayuda para la formación, 247, 284
 enseñanza bilingüe, 227
 para grupos marginados, 224
 necesidad de formación, 134, 277-278, 294
 zonas rurales, 218, **293**

Foro de Alto Nivel sobre la Eficacia de la Ayuda (Accra, 2008), 245, 264, 266

Foro Económico Mundial, 262

Foro Mundial sobre la Educación de Dakar. *véase* objetivos de la EPT

Francia
 alfabetización de los adultos, **109**
 aprovechamiento escolar, 174-175, 175
 asignación de Derechos Especiales de Giro, 38
 ayuda a la salud, **297**
 capacidad de lectura, 122-123
 desempleo juvenil, 94, 95, 95
 docentes, 222
 donante de ayuda a la educación, **253, 258, 260**
 compromisos, 258, 259-260
 contribución deducida de los ingresos del fútbol, **263, 263**
 costos de salud, **54**
 desembolsos, 250
 escolarización, 262
 Fondo Catalítico, 288
 justa parte del objetivo, 251
 sistemas nacionales, 266, 267
 donante del Fondo Mundial, 295, 296
 enseñanza en clases de niveles heterogéneos, 224
 enseñanza preescolar, 56
 enseñanza técnica y profesional, 88, 90, 104
 modelos de financiación de la ayuda, 262
 programas con destinatarios específicos, 225
 programas de "segunda oportunidad", 103
 proporción ayuda/INB, **253**

Fundación Bill y Melinda Gates, 262, 296, 296, 297, **297, 297n**

Fundación Communitas, 296

FUNDEB (Brasil), **241**
 FUNDEF (Brasil), 126, 224
 fútbol, contribución deducida de los ingresos para aumentar la ayuda, 262–263, **263**, **263**
 Fútbol Club Barcelona, **263**

G

G-8. *véase* países del G-8
 G-20. *véase* países del G-20
 Gabón
 paridad/disparidad entre los sexos y niños sin escolarizar, zonas rurales, 180, 181
 penuria de educación, 158, 160, 161, 180, 181
 Gambia
 aprobación del plan nacional, 286
 capacidad de lectura, 128, 128
 desembolsos de la ayuda a la educación, 289, 290
 disparidad debida al idioma, 170
 docentes, 133
 educación básica, 145, 146
 enseñanza primaria, 143
 escolarización, 71, 73
 espacio fiscal, 34, 35
 gasto en educación, 143, 145
 incentivos para los docentes, 224
 niños sin escolarizar, 181
 paridad/disparidad entre los sexos, 159, 180, 181
 penuria de educación, 159, 161, 180, 181
 penuria relativa de educación, 171
 préstamos en condiciones favorables, 39
 terminación de estudios primarios, 82
 zonas rurales, 180, 181
 gasto en educación
 apoyo al presupuesto, **257**
 enseñanza preescolar, 58
 países de ingresos bajos, 30–31, 142–149, 146, 307, 308, 309
 proporción del gasto público, 24–25, 29–31, 58, 126, 144–147, 145, 146, 206
 proporción del PNB, 24–25, 26, 30, 144–146, 145, 146
 para reducir la desigualdad, 126
 repercusiones de la recesión económica, 24–25, 24–26
 seguimiento, 30–31, 41
 gasto nacional en educación.
 véase gasto en educación
 gasto público. *véase* gasto en educación
 GAVI, Alianza, 53, 262, 281, 294n, 297–298
 Gaza, repercusiones del conflicto, **203**
 Georgia
 aprobación del plan nacional, 286
 aprovechamiento escolar, 119, 121, 125
 derechos humanos, 330
 niños sin escolarizar, 181
 penuria de educación y disparidad entre los sexos, en zonas rurales, 180, 181
 terminación de estudios primarios, 83
 GFRP (Programa de respuesta a la crisis alimentaria mundial), 38

Ghana
 alfabetización de los adultos, 110
 aprobación del plan nacional, 286
 aprovechamiento escolar, 119, 119, 123
 atención médica y sanitaria a la madre, **54**
 ayuda, **54**
 ayuda a la educación
 desembolsos, 289, 290
 sistemas nacionales, 267
 costos de salud, 53, **54**
 educación básica, 85, 145, 146
 enseñanza primaria, 143, **221**
 escolarización, **66**, 71, 73
 enseñanza técnica y profesional, 99, **100**
 espacio fiscal, 34
 gasto en educación, 30, 143, 145
 niños con discapacidades, 205
 niños sin escolarizar, 68, 69, 79, 181
 paridad/disparidad entre los sexos, 69, 171, 180, 181
 penuria de educación, 158, 159, 171, 180, 181
 penuria relativa de educación, 170, 171
 préstamos en condiciones favorables, 39
 programas de educación
 complementaria, **221**
 remesas, 28
 subvenciones a las escuelas, 214
 supresión de los derechos de escolaridad, 214
 terminación de estudios primarios, 82
 trabajo infantil, 190
 zonas rurales, 180, 181
 gitana, comunidad, 177, **177**, 192, **231**
 Gleneagles, Cumbre de, 248, 251
 gobernanza
 enseñanza técnica y profesional, 97
 fondos mundiales para la salud, 295, 297
 función del Banco Mundial, 286, 289, 291, **291**
 Iniciativa Vía Rápida, 281, 285–287, 295
 repercusiones negativas de la ayuda, 246
 gobiernos
 apoyo al entorno del aprendizaje, 222
 apropiación por parte del país, 285, 296
 corrupción, 246
 financiación duradera, 32–34, 35
 financiación redistributiva, 210–211, 237–241, **240**, 307–308
 financiación y oferta de educación, 220
 gasto en educación, 24–25, 29–31, 58, 126, 144–147, 145, 146, 206
 medidas para reducir la marginación, 212
 políticas de educación, necesidad de integración, 307
 políticas de salud, fracaso en satisfacer las necesidades de salud, 54
 programas (*véase* programas *entrada principal*)
 promoción de la enseñanza bilingüe, 227
 recaudación de ingresos fiscales, 144–147
 seguimiento del presupuesto, 29–31, 41
 sistemas de gestión financiera, 248, 264, 266–267
 grado de instrucción, de la madre, 53, 59, 59, 172, 173, 174
 Gram Bangla Unnayan Committee (Bangladesh), **221**

Granada, escolarización en la enseñanza primaria, 73
 Grecia
 aprovechamiento escolar, 125, 175
 capacidad de lectura, 122–123
 derechos humanos, 329
 desempleo juvenil, 95
 donante de ayuda a la educación, 258, 260
 desembolsos, 250
 justa parte del objetivo, 251
 donante del Fondo Mundial, 296
 Grupo de Alto Nivel sobre Educación para Todos
 falta de eficacia, 300, 310
 reuniones, 287
 grupo de expertos en exámenes técnicos (Fondo Mundial), 296
 grupos de capacidad, 224–225
 grupos étnicos minoritarios
 véase también nómadas, comunidades; pastores, comunidades de; pueblos indígenas; tribus catalogadas y alfabetización, 191
 ampliación de la brecha de pobreza, 192–193
 y aprovechamiento escolar, 173, 175–176, 176, 191
 competencias lingüísticas, 113–114, 169–170, 173, 194–195, **196**
 contratación de docentes, 223, 227
 desarrollo cognitivo, 192
 desplazamiento, 202
 discriminación, 177–178
 educación de las muchachas, 45, 170–171, 171, 186, **187**
 enseñanza bilingüe, 117, 195–196, 210, 217, 225–228, **227**, **233**
 legislación sobre derechos, 329
 obstáculos para la igualdad de oportunidades, 154, 177
 y penuria de educación, 167, 168, 169, 169–171, 171, 172, 175, 176–179, **177**, 178
 programas en lengua materna o vernácula, 195–196, **196**, **221**
 suministro de libros de texto, 215
 Guatemala
 alfabetización de los adultos, 113, 115
 aprovechamiento escolar, 122, 173
 atención médica y sanitaria a la madre, 52
 ayuda a la educación, 277
 capacidad de lectura, 122, 128
 disparidad debida al idioma, 169–170, 170
 enseñanza bilingüe, 195, 196
 enseñanza primaria, 218
 escolarización, 71, 191
 enseñanza secundaria, 90
 enseñanza simultánea de varios grados, 218
 entorno del aprendizaje, 130
 indígenas, 173
 malnutrición, 27, 191
 multiculturalismo, 196
 niños sin escolarizar, 181
 paridad/disparidad entre los sexos, 115, 159, 167, 168, 170–171, 171, 180, 181, 191
 penuria de educación, 158, 159, 159, 167, 168, 170–171, 171, 180, 181

- penuria relativa de educación, 171
 programas de alfabetización, 117
 raquitismo infantil, 47–48, 49, 50
 terminación de estudios primarios, 82, 83
 zonas rurales, 180, 181
- guerras. véase zonas de conflicto
 guerras civiles. véase zonas de conflicto
- Guinea
 alfabetización de los adultos, 109, 110
 aprobación del plan nacional, 286
 construcción de aulas, 144
 desembolsos de la ayuda a la educación, 289
 docentes, 133
 educación básica, 145, 146
 enseñanza primaria, 143
 escolarización, 66, 71, 73
 espacio fiscal, 34, 35
 gasto en educación, 143, 145
 niños sin escolarizar, 181
 paridad/disparidad entre los sexos, 159, 180, 181
 penuria de educación, 159, 180, 181
 raquitismo infantil, 49
 terminación de estudios primarios, 82
 zonas rurales, 180, 181
- Guinea-Bissau
 derechos humanos, 329, 330
 desembolsos de la ayuda a la educación, 272
 disparidad debida al idioma, 170
 educación básica, 145, 146
 enseñanza primaria, 143
 espacio fiscal, 34, 35
 gasto en educación, 143, 145, 273
 niños sin escolarizar, 181
 paridad/disparidad entre los sexos, 159, 180, 181
 penuria de educación, 159, 161, 180, 181
 penuria relativa de educación, 171
 préstamos en condiciones favorables, 39
 raquitismo infantil, 49
 zonas rurales, 180, 181
- Guinea Ecuatorial
 enseñanza primaria, escolarización, 71, 73
 paridad/disparidad entre los sexos, 73–74, 74
 raquitismo infantil, 49
- Guyana
 aprobación del plan nacional, 286
 desembolsos de la ayuda a la educación, 289, 290

H

- habitantes de barriadas miserables
 véase también niños de la calle
 acceso a la educación, 197, 198, 199, 222
 costos de educación, 186
 deserción escolar, 186
 escuelas comunitarias, 220
 marginación, 186, 196–197, 198
- Haití
 aprobación del plan nacional, 286
 ayuda a la educación, 279, 294
 sistemas nacionales, 267
 educación básica, 145, 146

- enseñanza primaria, 143
 escolarización, 76, 294
 gasto en educación, 143, 145
 niños sin escolarizar, 181, 294
 paridad/disparidad entre los sexos, 180, 181
 penuria de educación, 158, 180, 181
 programas de AEPI, 59
 remesas, 28
 VIH y sida, 208
 zonas rurales, 180, 181
- “Hambre Cero”, Programa (Brasil), 54, 236
- hambruna, repercusiones en las comunidades de pastores, 219
- Handicap International, 229
- Harlem Children’s Zone, Proyecto (Estados Unidos), 212, 213
- Head Start, estudio de impacto del Programa (Estados Unidos), 56, 56n
- Herzegovina. véase Bosnia y Herzegovina
- hierro, carencia de, 50, 51
- Honduras
 aprobación del plan nacional, 286
 ayuda a la educación, sistemas nacionales, 267
 enseñanza secundaria, 90
 enseñanza técnica y profesional, 90
 niños sin escolarizar, 181
 paridad/disparidad entre los sexos, 180, 181
 penuria de educación, 158, 161, 180, 181
 programas de protección social, 38, 332
 zonas rurales, 180, 181
- Hong Kong, China
 aprovechamiento escolar, 121, 125
 capacidad de lectura, 122–123
- Hottokenai, Campaña, 296
- huérfanos
 programas con destinatarios específicos, 215, 332
 repercusiones del VIH y el sida, 208
 repercusiones en el aprovechamiento escolar, 126
- hukou, sistema (China), 198
- Hungría
 aprovechamiento escolar, 119, 121, 125, 175
 capacidad de lectura, 122–123
 donante de ayuda a la educación, 261n
 donante del Fondo Mundial, 296
 enseñanza primaria, escolarización, 71
 grupos étnicos minoritarios, 177, 192

I

- ICERD (Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial) 1965, 329
- identidad
 nacional, 195
 y registro del nacimiento, 230–232
 social y marginación, 192–194, 193, 193, 194
- idioma oficial, 167–168, 194–195, 227
 véase también enseñanza bilingüe
- IFFIm (Facilidad Financiera Internacional para la Inmunización), 262, 298
- igualdad. véase educación integradora; equidad; igualdad de oportunidades; paridad/disparidad entre los sexos (objetivo de la EPT)

- igualdad de oportunidades
 derecho a, 153–154
 fracaso de los gobiernos, 155
 imanes, función en la paridad entre los sexos, 75
- Impuesto directo sobre los hidrocarburos (Bolivia), mecanismo fiscal de transferencia, 238
- impuestos, para recaudar ingresos fiscales, 32, 35, 35
- in utero*, subalimentación, 47
- INB. véase ingreso nacional bruto (INB)
- incentivos financieros
 véase también programas de transferencia de dinero en efectivo para docentes, 223–224
- India
 alfabetización de los adultos, 108, 109, 110, 112, 113, 113, 115
 aprovechamiento escolar, 120, 122–123, 126
 capacidad de lectura, 129
 costos de educación, 186
 derecho a la educación, 230
 donante de ayuda a la educación, 261
 donante del Fondo Mundial, 296
 enseñanza primaria, escolarización, 66, 73, 216
 enseñanza técnica y profesional, 87, 98
 financiación basada en la equidad, 238
 financiación redistributiva, 238, 239
 habitantes de barriadas miserables, 197
 insuficiencia ponderal al nacer, 49
 lengua de enseñanza, 195
 malnutrición, 48
 movilización política, 232–233
 niños con discapacidades, 207
 niños sin escolarizar, 64, 65, 68, 68, 69, 79, 181, 186, 197
 paridad/disparidad entre los sexos
 alfabetización, 113, 113, 115, 116
 y desigualdades de ingresos, 161, 162, 171, 180, 181
 niños sin escolarizar, 69
 sistema de castas, 192, 193
 penuria de educación, 158, 159, 162, 171, 180, 181
 penuria relativa de educación, 170
 programas de AEPI, 59
 programas de alfabetización, 107, 112, 116
 proporción alumnos/docente, 130
 raquitismo infantil, 49
 recesión económica, 32
 sistema de castas, 192–194, 193, 193, 194, 216, 232–233
 terminación de estudios primarios, 82
 VIH y sida, 208
 zonas rurales, 161, 162, 180, 181, 192, 193
- índice de paridad entre los sexos, 72–74
 alfabetización de los adultos, 112n
 enseñanza primaria, 73, 74
- índice en materia de educación, y financiación redistributiva, 238, 239, 240
- indigencia social, y marginación, 191–192
 véase también competencias lingüísticas; discriminación cultural; grupos étnicos minoritarios; pueblos indígenas

- Indonesia
alfabetización de los adultos, 108
aprovechamiento escolar, 119, 119, 121
ayuda a la salud, 270
capacidad de lectura, 122–123
choques externos, 188
costos de educación, 186
diversidad lingüística, 194
niños sin escolarizar, 68, 68, 79, 181
paridad/disparidad entre los sexos, 180, 181
penuria de educación, 158, 180, 181
programas de alfabetización, 109
programas de protección social, 331
tasa de mortalidad infantil, 28
terminación de estudios primarios, 82
zonas rurales, 180, 181
inequidad. *véase* acceso a la educación; desigualdades de ingresos; desventaja(s); disparidades regionales; paridad/disparidad entre los sexos (objetivo de la EPT); penuria relativa de educación
- infraestructuras escolares, acceso físico insuficiente para los discapacitados, 205–206, 207
- Inglaterra
véase también Reino Unido
alfabetización de los adultos, 109
aprovechamiento escolar, 119, 121, 123, 125
ayuda a la educación, contribución deducida de los ingresos del fútbol, 263, 263
programas con destinatarios específicos, 225, 226
- ingreso después de la edad oficial, 82
escolarización, 66–67
- ingreso nacional bruto (INB), y ayuda, 248–249, 250, 250–251, 252–253, 252–254, 254
- ingreso per cápita, y penuria de educación, 160
- ingresos de la familia
véase también costos de educación; desigualdades de ingresos; desventaja(s); pobreza
y alfabetización, 113, 115
y alfabetización de los adultos, 109, 113, 115
y aprovechamiento escolar, 59, 65, 69, 69, 74–75, 80–81, 120, 126, 173, 174–175
y beneficiarios de la AEPI, 59, 59
disparidades regionales, 50, 52, 56, 76–77, 77, 158–159, 239
y domiciliación en zonas rurales, 160–161
y penuria de educación, 158–159, 159, 160, 161, 162–163, 163–164, 165, 166, 166–167, 167, 169, 169, 170–171, 171, 175, 180–183
y recesión económica, 26–27
- ingresos del fútbol, contribución para aumentar la ayuda, 262–263, 263, 263
- ingresos fiscales nacionales, 32, 35, 35, 144, 145–146, 147
- Iniciativa Jordana por la Educación, 262
- Iniciativa Mubarak-Kohl (Egipto), 97n
- Iniciativa Vía Rápida (IVR)
aprobación de los planes, 285–286, 286, 287, 293
apoyo a la supresión de los derechos de escolaridad, 284, 290, 293
apoyo de los donantes bilaterales, 286, 288
creación de capacidades, 284
déficits de planificación y financiación, 282, 292, 300
desembolsos del Fondo Catalítico, 288–292, 289, 290, 290, 291, 293, 293
fracaso, 245, 280–281, 282–284, 287–288, 309
gobernanza, 281, 285–287, 295
imprevisibilidad de la ayuda, 292
lecciones de los fondos para la salud, 281, 294–298
mayor independencia, 299–300
necesidad de reforma, 280–281, 298–301, 300, 309–310
objetivos, 245
promesas de los gobiernos del G-8, 255
reunión de la alianza, 286
y zonas víctimas de conflictos, 281, 292–294, 300
- inmigrantes
véase también migraciones
y aprovechamiento escolar, 175–176, 176
habitantes de barriadas miserables, 197
legislación sobre derechos, 329
repercusiones de la AEPI en el desarrollo del lenguaje, 56
repercusiones de la crisis financiera, 28
- inmunización o vacunación, campañas de, 262, 298, 299
- Instituto de Enseñanza Técnica (Singapur), 106
- Instituto de Estadística de la UNESCO, modelo para estimar los niños sin escolarizar, 65–69, 66–67
- instrumentos jurídicos, aplicación de los derechos humanos, 210, 212, 230–232, 231, 307, 328–330
- intocables, 192, 192n
- investigación cualitativa, función en la reducción de la marginación, 306
- IPS. *véase* índice de paridad entre los sexos
- Irán. *véase* República Islámica del Irán
- Iraq
alfabetización de los adultos, 110
ayuda a la educación, 279
derechos humanos, 329
enseñanza primaria, escolarización, 73
niños sin escolarizar, 68, 181
paridad/disparidad entre los sexos, 159, 180, 181
penuria de educación, 159, 180, 181
terminación de estudios primarios, 83
zonas rurales, 180, 181
- Irlanda
aprovechamiento escolar, 125
capacidad de lectura, 122–123
donante de ayuda a la educación, 252, 252–253, 258, 260
desembolsos, 250
Fondo Catalítico, 288
justa parte del objetivo, 251
sistemas nacionales, 267
zonas de conflicto, 277n
- donante del Fondo Mundial, 296
proporción ayuda/INB, 252–253
- Islandia
aprovechamiento escolar, 124, 125, 175
capacidad de lectura, 122–123
donante de ayuda a la educación, 261n
donante del Fondo Mundial, 296
- Islas Caicos. *véase* Islas Turcos y Caicos
- Islas Cook, enseñanza primaria, escolarización, 71
- Islas Salomón, derechos humanos, 329, 330
- Islas Turcos y Caicos, enseñanza primaria, escolarización, 73
- Israel
aprovechamiento escolar, 119
capacidad de lectura, 122–123
derechos humanos, 329
donante de ayuda a la educación, 261n
repercusiones del conflicto, 203
- Italia
aprovechamiento escolar, 119, 120, 121, 125
capacidad de lectura, 122–123
desempleo juvenil, 95
donante de ayuda a la educación, 258, 260
contribución deducida de los ingresos del fútbol, 263, 263
desembolsos, 250, 254
Fondo Catalítico, 288
justa parte del objetivo, 251
sistemas nacionales, 267
volumen de la ayuda, 250, 252, 253, 253–254
donante del Fondo Mundial, 296
proporción ayuda/INB, 250, 253
- IVR. *véase* Iniciativa Vía Rápida

J

- Jamaica
derechos humanos, 329
niños sin escolarizar, 181
penuria de educación y disparidad entre los sexos, en zonas rurales, 180, 181
programas de protección social, 332
repercusiones del aumento de los precios alimentarios, 51
- Japón
ayuda a la educación, sistemas nacionales, 266
capacidad de lectura, 122–123
desempleo juvenil, 95, 95
donante de ayuda a la educación
aprovechamiento escolar, 119, 120, 121, 125, 174, 175
desembolsos, 250
Fondo Catalítico, 288
justa parte del objetivo, 251
proporción ayuda/INB, 250, 253
sistemas nacionales, 267
volumen de la ayuda, 250, 251, 253, 258, 259, 260
donante del Fondo Mundial, 295, 296
enseñanza técnica y profesional, 88, 101, 104
- Jaring Pengamanan Sosial (Red de Seguridad Social) (Indonesia), 331
- Job Corps, programas (Estados Unidos), 101

Jomtien, Conferencia de, 154
 Jordania
 aprovechamiento escolar, 119
 capacidad de lectura, 122–123
 financiación de tecnologías de la
 comunicación y la información, 262
 niños sin escolarizar, 181
 paridad/disparidad entre los sexos, 180,
 181
 penuria de educación, 160, 161, 180, 181
 penuria relativa de educación, 170
 zonas rurales, 180, 181
 jóvenes. *véase* adolescentes; aprendizaje y
 competencias para la vida diaria
 (objetivo de la EPT); enseñanza
 postsecundaria; enseñanza superior;
 programas de “segunda oportunidad”
 “Jóvenes”, programas, 101, **102–103**, 219
 Juancito Pinto, Programa (Bolivia), 238

K

kardanes (República Islámica del Irán),
96, 96–97
 Kazajstán
 aprovechamiento escolar, 121, 125
 derechos humanos, 328
 niños sin escolarizar, 181
 penuria de educación y disparidad entre
 los sexos, en zonas rurales, 180, 181
 Kenya
 alfabetización de los adultos, 110
 aprobación del plan nacional, 286
 aprovechamiento escolar, 121, 172
 ayuda a la educación, 283, **290**
 desembolsos, 288, 289, 289, 290
 sistemas nacionales, 267
 capacidad de lectura, 128, 128
 choques externos, 188
 comunidades de pastores, 162, 163, 200,
 200, 201, 201, 218, **219**
 costos de educación, 27, 214
 costos de salud, **54**
 desempleo juvenil, 94
 disparidad debida al idioma, 168
 docentes, 131, 133
 educación básica, 145, 146
 empleo, 99
 enseñanza primaria, 143, 222
 escolarización, **66**, 71, 201
 enseñanza privada, 222
 enseñanza técnica y profesional, 89
 escuelas itinerantes, 218, **219**
 espacio fiscal, 34, 35
 financiación redistributiva, 238–239
 gasto en educación, 30, 143, 145
 grupos étnicos minoritarios, 163, 172
 habitantes de barriadas miserables, 196,
 197
 huérfanos, 208
 niños con discapacidades, 216
 niños sin escolarizar, 62, 64, 68, 69, 162,
 181, 188
 paridad/disparidad entre los sexos, 69,
 171, 180, 181
 penuria de educación, 158, 158, 171, 172,
 180, 181, 196

penuria relativa de educación, 170, 171, 172
 préstamos en condiciones favorables, 39
 programas de AEPI, 59
 programas de protección social, 332
 proporción alumnos/docente, 130, 131
 raquitismo infantil, 49
 refugiados, 202
 remesas, 28
 repercusiones del aumento de los
 precios alimentarios, 51
 subvenciones a las escuelas, 214
 supresión de los derechos de
 escolaridad, 186
 VIH y sida, 208
 zonas rurales, 180, 181
 Kirguistán
 aprobación del plan nacional, 286
 aprovechamiento escolar, 120
 ayuda a la educación
 desembolsos, 289, 290
 sistemas nacionales, 267
 capacidad de lectura, 122–123
 educación básica, 145, 146
 gasto en educación, 145
 niños sin escolarizar, 181
 paridad/disparidad entre los sexos, 180,
 181
 penuria de educación, 161, 180, 181
 zonas rurales, 180, 181
 Kiribati, derechos humanos, 328, 330
kohanga reo, movimiento lingüístico, 232, **233**
kura kaupapa, escuelas primarias maoríes,
233
 Kuwait
 aprovechamiento escolar, 119, 121, 125
 donante de ayuda a la educación, 261n
 donante del Fondo Mundial, 296
 terminación de estudios primarios, 83

L

la ex República Yugoslava de Macedonia
 derechos humanos, 330
 niños sin escolarizar, 181
 paridad/disparidad entre los sexos, 180,
 181
 penuria de educación, 161, 180, 181
 zonas rurales, 180, 181
 LAMP (Programa de Evaluación y
 Seguimiento de la Alfabetización), **111**
 Laos. *véase* República Democrática Popular
 Lao
 L'Aquila, Cumbre de, 36, 251, 252, 254, **255**
 lectura, capacidad de
 y competencias lingüísticas, **60**, **127**,
 127–129, **129**
 enseñanza primaria, 122, 126, **127**, **128**
 enseñanza secundaria, 122–123
 fracaso en la adquisición, 118
 importancia para el aprovechamiento
 escolar, 127
 países de ingresos altos, **109**
 programas, **60**, 117, **117**, 127–128, **129**
 pueblos indígenas, 178, 178–179
 lectura, comprensión y fluidez de, 127, 128
 lectura, evaluaciones del PISA, 120, 122–123,
124, 125, 126, **126**

legislación
 ampliación del acceso, 311
 derechos humanos, 210, 212, 230–232,
 231, 307, 328–330
 lengua de enseñanza, 167–169, 194–196, **196**,
221, 225–228, **227**
 lengua indígena, **227**
 véase también lengua materna
 y aprovechamiento escolar, 126
 enseñanza bilingüe, 195–196, 217, **227**, **233**
 movilización política, **231**, 232, **233**
 lengua materna
 véase también enseñanza bilingüe;
 lengua indígena
 y alfabetización, 113–114, 126
 enseñanza en, 195, **196**, **221**
 y penuria de educación, 167–169, 168
 repercusiones en el aprovechamiento
 escolar, 55–56, 126, 172, 179, 194, 226
 Lesotho
 aprobación del plan nacional, 286
 aprovechamiento escolar, 121
 ayuda a la educación
 centrada en los resultados, 268
 desembolsos, 289, 290
 costos de salud, **54**
 enseñanza primaria, escolarización, **66**, 71
 espacio fiscal, 34, 35
 gasto en educación, 30
 niños sin escolarizar, 181
 paridad/disparidad entre los sexos, 74,
 180, 181
 penuria de educación, 158, 160, 161, 180,
 181
 préstamos en condiciones favorables, 39
 programas de AEPI, 59
 proporción alumnos/docente, 132
 raquitismo infantil, 49
 remesas, 28
 terminación de estudios primarios, 82
 zonas rurales, 180, 181
 Letonia
 aprovechamiento escolar, 121, 125
 capacidad de lectura, 122–123
 derechos humanos, 328
 donante del Fondo Mundial, 296
 enseñanza primaria, escolarización, 71
 Ley sobre el derecho de los niños a la
 educación gratuita y obligatoria de 2009
 (India), 230
 leyes. *véase* legislación
 Líbano, aprovechamiento escolar, 119
 Liberia
 alfabetización de los adultos, 110
 aprobación del plan nacional, 286
 ayuda a la educación, 146, 262, 275–276,
 293, **293**
 desembolsos, 266, 272, 275, **277**
 ayuda a la salud, 297
 ayuda del Fondo Mundial, 297
 ayuda humanitaria, 275
 capacidad de lectura, 128, 128
 costos de mantenimiento de la paz, 274,
 275
 costos de salud, **54**
 docentes, 133
 educación básica, 145, 146
 enseñanza preescolar, 58

enseñanza primaria, 143
 escolarización, **66**, 70, 71, 73, 77–78, **78**

espacio fiscal, 34

gasto en educación, 30, 143, 145, 273

niños sin escolarizar, 64, 79, 181

paridad/disparidad entre los sexos, 74, 74, 159, 180, 181

penuria de educación, 159, 161, 180, 181

penuria relativa de educación, 171

préstamos en condiciones favorables, 39

programas de protección social, 38

proporción alumnos/docente, 130

raquitismo infantil, 49

remesas, 28

repercusiones del conflicto, 65, **78**, 141

terminación de estudios primarios, 82

zonas rurales, 180, 181

libros de texto

acceso, 129

costo para los padres, 186

estereotipos en, 228

suministro, 210, 214, 247, **290**, **293**

liderazgo político, importancia para los objetivos de la EPT, 300–301

Liechtenstein

capacidad de lectura, 122–123

donante del Fondo Mundial, 296

Lituania

aprovechamiento escolar, 119, 121, 125

capacidad de lectura, 122–123

Luxemburgo

aprovechamiento escolar, 125

capacidad de lectura, 122–123

donante de ayuda a la educación, 258, 260

desembolsos, 250

justa parte del objetivo, 251

sistemas nacionales, 267

donante del Fondo Mundial, 296

M

Macao [China], capacidad de lectura, 122–123

Macedonia. véase la ex República Yugoslava de Macedonia

Madagascar

alfabetización de los adultos, 110

aprobación del plan nacional, 286

ayuda a la educación, 284

desembolsos, 288, 289, 290

sistemas nacionales, 267

construcción de aulas, 144

docentes, 131

educación básica, 145, 146

enseñanza primaria, 143

escolarización, **66**, 70, 71

enseñanza técnica y profesional, 98

espacio fiscal, 34, 35

gasto en educación, 143, 145

niños sin escolarizar, 181

paridad/disparidad entre los sexos, 159, 180, 181

penuria de educación, 159, 180, 181

penuria relativa de educación, 170

programas de AEPI, 59

proporción alumnos/docente, 131, 131

raquitismo infantil, 49

terminación de estudios primarios, 82, 83

zonas rurales, 180, 181

madres

véase también mujeres

acceso a la atención médica y sanitaria, 47, 51–52, 53, **54**, 191

grado de instrucción, 53, 59, 59, 172, 173, 174

repercusiones de la muerte en la escolarización, 208

repercusiones de la salud en los recién nacidos, 51–52

maestras

véase también docentes

contratación, **76–77**, 132

Malasia

aprovechamiento escolar, 119

enseñanza técnica y profesional, 89

penuria relativa de educación, 176

Malawi

alfabetización de los adultos, 110, 112

aprovechamiento escolar, 121

ayuda a la educación, sistemas nacionales, 267

construcción de aulas, 144

costos de educación, 186

derechos humanos, 330

desempleo juvenil, 94

docentes, 131, 133

educación básica, 145, 146

enseñanza primaria, 143

escolarización, **66**, 71, 73

espacio fiscal, 34, 35

gasto en educación, 143, 145

huérfanos, 208

niños con discapacidades, 205

niños sin escolarizar, 64, 65, 181, 186

paridad/disparidad entre los sexos, 112, 180, 181

penuria de educación, 158, 180, 181

proporción alumnos/docente, 131

raquitismo infantil, 49

tasa de mortalidad infantil, 48

tasas de deserción escolar, 81

terminación de estudios primarios, 82, 83

VIIH y sida, 208

zonas rurales, 180, 181

Mali

alfabetización de los adultos, 109, 110

aprobación del plan nacional, 286

ayuda a la educación, 247, 258

desembolsos, 289, 290

sistemas nacionales, 267

ayuda a la salud, **270**

capacidad de lectura, 128

disparidad debida al idioma, 168

docentes, 133

educación básica, 145, 146

enseñanza primaria, 143

escolarización, **66**, 71, 73

enseñanza técnica y profesional, 98

espacio fiscal, 34, 35

gasto en educación, 143, 145

niños sin escolarizar, 67, 68, 69, 79, 183

paridad/disparidad entre los sexos, 69, 74, 159, 182, 183

penuria de educación, 159, 161, 182, 183

penuria relativa de educación, 169

préstamos en condiciones favorables, 39

raquitismo infantil, 49

terminación de estudios primarios, 82

trabajo infantil, **189**, **189**, 190, 237

zonas rurales, 182, 183

malnutrición

véase también salud y nutrición del niño

en grupos indígenas, 191

importancia de la erradicación, 47

incremento debido al aumento de los precios de los alimentos, 27

programas, 54, 235, 331, 333

repercusiones en el desarrollo del niño, 47–51, **48**, 52, 188

Malta, aprovechamiento escolar, 119

mantenimiento de la paz, reconstrucción de la sociedad, 274–276, 275

maorí, pueblo, 178

enseñanza preescolar, 60

marginación, 195, **233**

movimiento lingüístico, 232, **233**

Marco de Acción de Dakar

véase también objetivos de la EPT

compromisos, 135, 148–149, 154, 245, 248, 300–301

progresos hacia los objetivos, 45–46

Marco Indicativo de la IVR, 282–283

marginación

véase también desventaja(s);

disparidades regionales; grupos étnicos minoritarios; mujeres; paridad/disparidad entre los sexos [objetivo de la EPT]; penuria relativa de educación; pobreza; pueblos indígenas; zonas rurales

construcción de aulas, 210, 216, **235**, 333

costo de programas específicamente orientados a los marginados, 140, 141–144

crecimiento económico, 155

en la educación (véase también acceso a la educación; educación integradora) y aprovechamiento escolar, 174–176, 176

calidad de la educación, 157, 172

y comunidades de pastores, 161–163, 162, **165**, **200**, 200–201, 201

contextos locales, 217–218, **219**

diferencias regionales, 163–164

ejemplos, 211

enseñanza primaria, 80, **80–81**, **165**

y exclusión social, 184

e identidad social, 192–194, **193**, **193**, 194

importancia de entorno del aprendizaje, 222

y lenguaje, 194–196, **196**

medición, 156–157

niños con discapacidades, 154, 204–206, 205, **207**, 216, 330

penuria relativa de educación, 157–158, 169, 169–171, 171, 172, 173–178, 180–183

y zonas de conflicto (véase zonas de conflicto *entrada principal*)

- evaluación del tamaño de la población para apoyo, 141
- factores de marginación, 184, 196–201, 306–307
- habitantes de barriadas miserables, 186, 196–197, **198**
- legislación y derechos, 230–232, **231**
- necesidades de financiación, 135, 136–137
- plan en diez etapas, 306–311
- y pobreza, 184–190
- programas contra el desempleo, **102**
- relación con educación, 154–155
- seropositivos y enfermos del sida, 208
- Marruecos
- alfabetización de los adultos, 108, 110, 113
- alfabetización de los jóvenes, 113
- aprovechamiento escolar, 119, 119, 120, 121, 125
- enseñanza primaria, escolarización, 71, 73
- enseñanza técnica y profesional, 97, **98**
- niños sin escolarizar, 183
- paridad/disparidad entre los sexos, 113, 159, 182, 183
- penuria de educación, 158, 159, 160, 161, 182, 183
- terminación de estudios primarios, 82, 83
- zonas rurales, 182, 183
- matemáticas, conocimientos de, 119, 119–120, 121, 123–124, **124**, 126, 127, 173, 175, 175, 176, **226**
- material didáctico. *véase* aprendizaje, entorno del; libros de texto
- matrimonio, muchachas muy jóvenes, 84, 154, **187**, 201, 232
- Mauricio
- derechos humanos, 329
- enseñanza técnica y profesional, 88
- terminación de estudios primarios, 83
- Mauritania
- alfabetización de los adultos, 110
- aprobación del plan nacional, 286
- ayuda a la educación, 287
- desembolsos, 289, 290, 292
- sistemas nacionales, 267
- construcción de aulas, 144
- docentes, 131
- educación básica, 145, 146
- enseñanza primaria, 143
- escolarización, 71, 73
- enseñanza secundaria, 84
- espacio fiscal, 34, 35
- gasto en educación, 143, 145
- proporción alumnos/docente, 131
- raquitismo infantil, 49
- terminación de estudios primarios, 82, 83
- Mecanismo Nacional de Armonización y Concordancia (Fondo Mundial), 296
- medio socioeconómico
- véase también* desventaja(s); ingresos de la familia; marginación; pobreza y aprovechamiento escolar, 173, 174–175 y desarrollo cognitivo, 55, 56
- menores de tres años, desarrollo del cerebro, 47, **48**
- México
- alfabetización de los adultos, 114, 115
- aprovechamiento escolar, 121, 122, 125, 173
- capacidad de lectura, 122, 122–123
- disparidad debida al idioma, 170
- donante del Fondo Mundial, 296
- grupos étnicos minoritarios, 172
- mejora de la equidad, 127
- paridad/disparidad entre los sexos, 115
- penuria de educación, 164, 166, 172
- penuria relativa de educación, 171, 173
- programas de alfabetización, 117
- programas de protección social, 54, 332
- programas de “segunda oportunidad”, 103
- programas de transferencia de dinero en efectivo, 233, 234, 237
- remesas, 28
- trabajo infantil, 237
- micronutrientes, carencia de, 50, 51, 52, 204
- Microsoft
- véase también* Fundación Bill y Melinda Gates
- Campaña «ninemillion», 262
- migraciones
- repercusiones, 56, **80–81**
- zonas rurales-zonas urbanas, 28, 197, **198**
- Ministerio de Estado para el Desarrollo del Norte de Kenya y otras Zonas Áridas, **219**
- minorías. *véase* desventaja(s); discapacidad; grupos étnicos minoritarios; marginación; mujeres; niñas; pueblos indígenas; zonas rurales
- Misión Nacional de Alfabetización (India), 112, 116
- Moldova. *véase* República de Moldova
- Mónaco, derechos humanos, 329, 330
- Mongolia
- aprobación del plan nacional, 286
- ayuda a la educación
- desembolsos, 289, 290
- sistemas nacionales, 267
- enseñanza primaria, escolarización, 71
- niños sin escolarizar, 183
- paridad/disparidad entre los sexos, 182, 183
- penuria de educación, 161, 182, 183
- penuria relativa de educación, 169, 170, 171
- programas de AEPI, 59
- terminación de estudios primarios, 83
- zonas rurales, 182, 183
- Montenegro
- capacidad de lectura, 122–123
- penuria de educación y disparidad entre los sexos, en zonas rurales, 182, 183
- mortalidad infantil, tasa de, 28, 46, 48–49, 52, 53, 201, 206–208
- mortalidad neonatal, 28, 52
- movilización política, 196, **219**, **231**, 232–233, **233**, 307, 311
- Mozambique
- alfabetización de los adultos, 110, 114
- aprobación del plan nacional, 286
- asistencia para el desarrollo, 246
- ayuda a la educación
- alineación de la ayuda, 267
- desembolsos, 288, 289
- enseñanza profesional, 260
- estrategia nacional, 247
- sistemas nacionales, 267
- derechos humanos, 329
- desembolsos, **291**
- desempleo juvenil, 94
- disparidad debida al idioma, 168, 168–169
- docentes, 131, 134
- educación básica, 145, 146
- enseñanza primaria, 143, 283n
- escolarización, **66**, **67**, 71, 73
- enseñanza técnica y profesional, 101, 260
- espacio fiscal, 34, 35
- gasto en educación, 30, 143, 145, 145
- incentivos para los docentes, 224
- niños sin escolarizar, 64, 68, 92, 183
- paridad/disparidad entre los sexos, 159, 182, 183
- penuria de educación, 159, 182, 183
- proporción alumnos/docente, 131, 131
- raquitismo infantil, 49
- subvenciones a las escuelas, 214
- tasa de mortalidad infantil, 48
- terminación de estudios primarios, 82, 83
- zonas rurales, 182, 183
- muchachas. *véase* niñas
- mujeres
- véase también* madres; niñas; paridad/disparidad entre los sexos (objetivo de la EPT)
- analfabetismo, 107, 109, 112, 113, 114, 115
- atención médica y sanitaria a la madre, 47, 51–53, 53, **54**, 191
- contratación como maestras, **76–77**, 132
- derechos, 28, 51–52, 329
- repercusiones de la crisis financiera, 28
- musahar, comunidad (India), **193**
- Myanmar
- ayuda a la educación, desembolsos, 272
- educación básica, 145, 146
- gasto en educación, 145, 273
- niños sin escolarizar, 183
- paridad/disparidad entre los sexos, 159, 182, 183
- penuria de educación, 159, 182, 183
- raquitismo infantil, 49
- zonas rurales, 182, 183

N

- nacimiento
- acceso a la atención médica y sanitaria, 46, 52, 53, 54, **54**, 191, 204
- comadronas en el parto, 51, 52, 191, 204
- insuficiencia ponderal al nacer, 49–50, 50
- registro, 230–232
- Namibia
- aprovechamiento escolar, 121
- enseñanza primaria, escolarización, **66**
- niños sin escolarizar, 183
- paridad/disparidad entre los sexos, 182, 183
- penuria de educación, 158, 182, 183
- terminación de estudios primarios, 82
- VIH y sida, 208
- zonas rurales, 182, 183
- Nauru, enseñanza primaria, escolarización, 73
- nazari (República Islámica del Irán), **96**, **96–97**
- necesidad de personal médico y sanitario formado, **54**
- necesidades especiales. *véase* discapacidad
- Nepal
- alfabetización de los adultos, 110, 112, 114
- asistencia para el desarrollo, 246

- atención médica y sanitaria a la madre, 53
ayuda, **54**
ayuda a la educación, 278
 desembolsos, 266, 272
 sistemas nacionales, 267
costos de salud, 53
disparidad debida al idioma, 168, 170
educación básica, 145, 146
enseñanza preescolar, 58
enseñanza primaria
 escolarización, 71, 73
entorno del aprendizaje, 130
estipendios, 215
gasto en educación, 145, 273
grupos étnicos minoritarios, 171, 172
niños sin escolarizar, 68, 68, 69, 183
paridad/disparidad entre los sexos, 69,
 112, 159, 182, 183
penuria de educación, 159, 172, 182, 183
penuria relativa de educación, 171
proporción alumnos/docente, 130
proporción del ingreso nacional procedente
 de los ingresos fiscales, 146
raquitismo infantil, 49
terminación de estudios primarios, 82
zonas rurales, 182, 183
- NER. véase tasa neta de escolarización
- Nicaragua
 aprobación del plan nacional, 158, 286
 ayuda a la educación
 alineación de la ayuda, **269**
 desembolsos, 288, 289, 290
 sistemas nacionales, 267
 capacidad de lectura, 122, 128
 enseñanza primaria, escolarización, 70, 71
 enseñanza secundaria, 90
 enseñanza técnica y profesional, 90
 niños sin escolarizar, 183
 paridad/disparidad entre los sexos, 182, 183
 penuria de educación, 159, 163, 164, 182,
 183
 penuria relativa de educación, 169, 170
 pobreza, 199
 programas de AEPI, 59
 programas de protección social, 332
 programas de transferencia de dinero en
 efectivo, **55**, 234, 237
 terminación de estudios primarios, 82, 83
 trabajo infantil, 237
 zonas rurales, 182, 183, 199
- Níger
 alfabetización de los adultos, 109, 110
 aprobación del plan nacional, 286
 ayuda, **54**
 ayuda a la educación
 desembolsos, 290
 sistemas nacionales, 267
 capacidad de lectura, 128
 costos de salud, **54**
 derechos humanos, 329
 docentes, 133
 educación básica, 145
 enseñanza primaria, 143
 escolarización, **66**, 70, 71, 73
 espacio fiscal, 34, 35
 gasto en educación, 143, 145
 grupos étnicos minoritarios, 172
 niños sin escolarizar, 65, 67, 68, 69, 79, 183
- paridad/disparidad entre los sexos, 69,
 74, 159, 182, 183
penuria de educación, 159, 161, 172, 182,
 183
préstamos en condiciones favorables, 39
programas de AEPI, 59
proporción alumnos/docente, 130
raquitismo infantil, 49
terminación de estudios primarios, 82, 83
zonas rurales, 182, 183
- Nigeria
 alfabetización de los adultos, 108, 110
 ayuda a la educación
 centrada en los resultados, 268
 sistemas nacionales, 267
 comunidades de pastores, 162
 costos de educación, 186
 derechos humanos, 329
 desempleo juvenil, 94
 disparidad debida al idioma, 168, 169, 170
 donante del Fondo Mundial, 296
 educación básica, 145, 146
 enseñanza primaria, 143, 220
 escolarización, **66**, 71, 73, 76, 79
 entorno del aprendizaje, 129
 escuelas religiosas, 220
 espacio fiscal, 34, 35
 gasto en educación, 143, 145, 146
 grupos étnicos minoritarios, 186, **187**
 niños sin escolarizar, 64, 68, 79, 162, 183
 paridad/disparidad entre los sexos, 161,
 163, 171, 171, 182, 183, **187**
 penuria de educación, 158, 159, 163, 171,
 171, 182, 183
 penuria relativa de educación, 170, 171, 171
 préstamos en condiciones favorables, 39
 raquitismo infantil, 49
 zonas rurales, 161, 163, 182, 183
- Nike, Campaña "ninemillion", 262
- niñas
 véase también mujeres;
 paridad/disparidad entre los sexos
 [objetivo de la EPT]
 acceso a la educación, 72–76, 74, **74–75**,
 75, **76–77**, **77**, **80–81**, 90–92, 154,
 170–171, 171, 186, **187**, 192, 199–200,
 201, 202–204, 210
 aprovechamiento escolar, **124**
 enseñanza primaria, **72**, **73**, **74–75**,
 75–76, **76–77**
 enseñanza técnica y profesional, 90–92
 grupos marginados, 45, 170–171, 171,
 186, **187**
 matrimonio, 84, 154, **187**, 201, 232
 programas con destinatarios específicos,
 331, 333
 repercusiones del idioma en la exclusión,
 80–81
 sin escolarizar, 61, 62, 63, 65, 68, 69, 200
 subvenciones y estipendios, 215, 234
 tasas de infección por el VIH, 208
 trabajo infantil, 188–190
 "ninemillion", Campaña, 262
 niño recién nacido, desarrollo del cerebro,
 47, **48**
 niños. véase niñas; varones
 niños con discapacidades.
 véase discapacidad
- niños de la calle
 véase también habitantes de barriadas
 miserables
 acceso a la educación, 189–190, **220–221**
 aumento, 28
niños mudos, 205
niños pequeños. véase atención y educación
 de la primera infancia (AEPI) [objetivo de
 la EPT]; enseñanza preescolar
niños sin escolarizar
 véase también asistencia a la escuela;
 deserción escolar
 adolescentes, 62, 83–85, 85, 218–220
 y ayuda a la educación, 247, 248, 262,
 272, **274**, 294
 de las barriadas urbanas miserables, 186
 debido a la proscripción decretada por
 los talibanes, 202–204
 disparidad geográfica, 79, 79
 enseñanza primaria, 62–69, 63, 64, **66**,
 66–67, **67**, 68, 69, 79, 79
 enseñanza secundaria, 62, 63, 84
 evolución prevista, 64
 experiencias, 211
 e ingresos del hogar, 65, 69
 medición, **66**, **66–67**
 en el mundo, 214
 niñas, 61, 62, 63, 65, 68, 69, 200
 niños con discapacidades, 205, **207**
 niños de la calle, 189–190
 y objetivos de la EPT, 45, 61–62
 países desarrollados, 68, 84, 174
 y pobreza, 159–160, 162, 181, 183, 186
 programas de "segunda oportunidad",
 218–220, **221**
 reducciones/aumentos, 61, 62–69, 63
 repercusiones de la construcción de
 aulas, 216
 repercusiones de los programas de
 transferencia de dinero en efectivo,
 235
 repercusiones del VIH y el sida, 208
 y trabajo infantil, 188, 189, **189**, 190
 en zonas de conflicto, 64–65, 201, 202
niños soldados, 202, 329
niños sordos, 205, 205, 228
nivel de instrucción alcanzado. véase
 aprovechamiento escolar
nómadas, comunidades, **219**, **220**
 véase también pastores, comunidades de
- Norte del Sudán
 educación básica, 146
 gasto en educación, 143
- Noruega
 aprovechamiento escolar, 119, 121, 124,
 125
 ayuda a la salud, **297**
 capacidad de lectura, 122–123
 competencias lingüísticas, 56
 compromisos, 250
 desempleo juvenil, 95
 donante de ayuda a la educación, 258, 260
 compromisos, 278, **285**
 desembolsos, 250
 Fondo Catalítico, 288
 justa parte del objetivo, 251
 sistemas nacionales, 267
 para zonas de conflicto, 277, 277n

donante del Fondo Mundial, 296
enseñanza preescolar, 58
enseñanza técnica y profesional, 88
proporción ayuda/INB, 250
núcleos [Bolivia], 218
Nueva Zelanda
aprovechamiento escolar, 121, 125
capacidad de lectura, 122–123
donante de ayuda a la educación, 258, 260
desembolsos, 250
justa parte del objetivo, 251
sistemas nacionales, 267
donante del Fondo Mundial, 296
enseñanza preescolar, 57
grupos indígenas, 178
lengua de enseñanza, 195, 232, **233**
multicultural educación, 232, **233**
programas de AEPI, 60
pueblos indígenas, 195, 232, **233**
nutrición. *véase* malnutrición; salud y nutrición del niño

O

Obama, Administración
fondo para la educación, 299, **300**
políticas de educación en la crisis económica, **33**
Programa “Promise Neighborhoods”, **213**
Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)
importancia de la ayuda, 246, 251
malnutrición, 48–49
necesidad de evaluación de la financiación, 22
reducción de la mortalidad infantil e materna, 52
objetivos de la ayuda para 2010, 247, 249–250, 251
objetivos de la EPT
objetivo 1, atención y educación de la primera infancia (AEPI) (*véase también* enseñanza preescolar)
acceso, 47, 52–53, 59, 59–60, **60**
elementos más importantes que quedan por tratar, 47
importancia para la equidad, 57
mejoras en los servicios de salud, 53
objetivos de la evaluación de costos, 138, 138
programas, **55**, 56–57, 59–60, **60** (*véase también* programas *entrada principal*)
progresos, 46–55
repercusiones de la malnutrición, 47–53
objetivo 2, enseñanza primaria universal (EPU) (*véase también* acceso a la educación; deserción escolar; penuria de educación)
asistencia a la escuela, **75**, **76–77**, **165**, 170–171, 171
ayuda, 247, 258–261
bilateral, 247, 259
propuesta de contribución deducida de los ingresos del fútbol, 262–263, **263**, **263**

y competencias de lectura, 122, 126, **127**, 128
contratación de docentes, 131–132, 133, 143, 143, 214, 222–223, 225, 227
costos de realización de la EPT, 142–144, 143
déficit de financiación, 136, 148
deserción escolar (*véase* deserción escolar *entrada principal*)
disparidades regionales, **76–77**, 76–80, **77**, 79, **80–81**
escolarización, 65–80, 69, 70, 71, **72**, 73, 74, **74–75**, **75**, **76–77**, **78**, 79, **80–81**, 247, **290**, 293, 294
escolarización tardía, 66–67, 68, 81–82, 82, **187**, 191
fracaso de algunos países más ricos, 78–79, 79, **80–81**
legislación sobre derechos, 328
y marginación, 80, **80–81**, **165**
niñas, **72**, 73, **74–75**, 75–76, **76–77**
niños sin escolarizar, 62–69, 63, 64, **66**, **66–67**, **67**, 68, 69, 79, 79
número oficial de horas lectivas, 130
objetivo de la IVR, 282
objetivos de la evaluación de costos, 138, 138
paridad/disparidad entre los sexos, 62, 70, 72–76, 73, 74, **74–75**, **75**, **76–77**, **77**, **80–81**, **165**, 191, 247
planes nacionales, 264, **269**, 282–283, 285, 286, 287, **291**, 293
prestaciones educativas de organizaciones no gubernamentales, 197, **198**, **199**, 218, 219, 220, **221**, 277, 278
problemas pendientes, 61
progresos hacia el objetivo, 45, 61, 154, **165**
proporción alumnos/docente, 131
recién ingresados en la escuela primaria, 66–67, **66–67**, 68, 81–82, 82, **187**, 192
reducción de los costos de la educación, 214–215
repercusiones del conflicto, **78**
tasa bruta de ingresos, 81–82, 82
tasa de supervivencia en el quinto grado, 83
terminación de estudios primarios, 81–83, 82, 83
objetivo 3, aprendizaje y competencias para la vida diaria
elementos más importantes que quedan por tratar, 86–87
financiación, 88–89
importancia para el éxito económico, 86
oferta de enseñanza técnica y profesional, 87–88, **89**, 89–92, 95–101, **96–97**, **98**, **100**, 104–106
programas de “segunda oportunidad”, 87, 99, 101–103, **102–103**, **104**, 219–220, **221**
progresos hacia el objetivo, 45

objetivo 4, alfabetización de los adultos
costo de la realización, 141, 143
déficit de financiación, 136n, 148
definición, 108
disparidades regionales, **109**, 114, 115
efecto de la alfabetización de los padres y aprovechamiento escolar, 172
enseñanza en lengua materna, 113–114, 126
e ingresos del hogar, 109, 113, 115
y marginación, 154
objetivos de la evaluación de costos, 138, 138, 140
paridad/disparidad entre los sexos, 91, 107, 112, 112–114, 112n, 113
programas, 116–117, **117**, 141
progresos hacia el objetivo, 110–113, 111, 112
pueblos indígenas, 178, 178–179, 191
seguimiento, 109–110, **111**
tasas de alfabetización, 107n, 108, 108–109, **109**, 110, 110–112, 111, 113–114, 115
tendencias, 114
objetivo 5, paridad/disparidad entre los sexos
acceso a la educación, 72–76, 74, **74–75**, 90–92, 154, 170–171, 171, 186, **187**, 192, 199–200, 201, 202–204, 210
alfabetización de los adultos, 91, 107, 112, 112–114, 112n, 113
aprovechamiento escolar, **124**
asistencia a la escuela, **165**
y empleo, 93, 93–94, **96–97**
enseñanza primaria, 62, 70, 72–76, 73, 74, **74–75**, **75**, **76–77**, **77**, **80–81**, **165**, 191, 247
enseñanza secundaria, 90–92
enseñanza técnica y profesional, 98, 99
escolarización, 72–74, 73, 74, **75**, **75**, 75–76, **76–77**, 191, 215
legislación sobre derechos, 328, 329
niños sin escolarizar, 62, 63, 65, 68, 69, 199–200
objetivos, 138
y penuria de educación, 158–161, 159, 160, 161, 162–163, 163–164, **165**, **166**, **166–167**, **167**, 169, 169, 170–171, 171, 175, **180–183**
progresos hacia el objetivo, 45, 62
y pueblos indígenas, 167, 191
repercusiones de la ayuda, 247
repercusiones de la construcción de aulas, 216
repercusiones de los choques económicos, 188
repercusiones de los programas con destinatarios específicos, 234–236, 331–333
trabajo infantil, 188–190
objetivo 6, calidad de la educación y competencias de lectura, 127–129
desigualdades entre los países, 119–123
deterioro después del aumento de la escolarización, 186

- disparidades entre las escuelas, 124, 125
- disparidades regionales, 123–124
- elementos más importantes que quedan por tratar, 118–119
- enseñanza preescolar, **60**
- y marginación, 157, 172
- mejora, **126**, 130–134
- déficit de financiación, evaluación del costo, 136–144
- establecimiento de objetivos basados en la equidad, 306
- financiación necesitada, 280
- importancia del liderazgo político, 300–301
- legislación sobre derechos, 328
- mayor sensibilización a la necesidad de ayuda a la educación, 262
- niños sin escolarizar, 45, 61–62
- y recesión económica, 21–23, 31, 36, 41, 245, **252**, 252–254
- reducción de la marginación, 154–155, 305–306
- seguimiento, 45, 109–110, **111**
- obstáculos. *véase* acceso a la educación
- OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos), 248–249
- OCDE, países de la
- véase también* donantes bilaterales; países desarrollados; países individuales
- aprovechamiento escolar, 120, 121, 123, **124**, 125, **125**, **126**
- capacidad de lectura, 122–123
- desempleo, 94–95, 95
- enseñanza técnica y profesional, 88
- oferta de AEPI, 58
- problemas de lenguaje de los emigrantes, 56
- programas de competencias, 103
- ODM. *véase* Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)
- Omán
- aprovechamiento escolar, 119
- enseñanza primaria, escolarización, 71, 73
- ONG. *véase* organizaciones no gubernamentales
- Open Society Institute, 262
- Oportunidades, Programa (México), 54, 234, 237, 332
- oportunismo de algunos donantes, 248, 255
- Organismo Canadiense de Desarrollo Internacional (CIDA), 278, **279**
- Organización del Movimiento por la Alfabetización (República Islámica del Irán), 116
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), 248–249
- organizaciones de la sociedad civil (OSC), 311
- organizaciones no gubernamentales (ONG)
- véase también* organizaciones de la sociedad civil (OSC)
- educación para niños discapacitados, 229
- oferta de enseñanza primaria, 197, **198**, **199**, **220–221**
- oferta de oportunidades de educación, 310
- programas de educación complementaria, 219, **221**
- y transferencias de dinero en efectivo, 237
- orientación profesional
- véase también* enseñanza técnica y profesional (ETP)
- y desempleo, 95–97, **96–97**, **97**
- inmigrantes, 176
- temprana, 88, 90, 98, 105, 224–225
- Oriente Medio
- véase también* Estados Árabes; países individuales
- crecimiento económico, 25
- desempleo juvenil, 93, 93, 94, 96–97
- enseñanza técnica y profesional, 96–97
- paridad/disparidad entre los sexos, 93
- OSC (organizaciones de la sociedad civil), 311

P

- Pacífico
- véase también* Asia Oriental y el Pacífico; países individuales
- alfabetización de los adultos, 108
- enseñanza preescolar, 57
- enseñanza primaria, escolarización, 70
- enseñanza secundaria, 91
- enseñanza superior, 91
- enseñanza técnica y profesional, 91
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) 1966, 328
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) de 1966, 328
- PAD. *véase* proporción alumnos/docente
- padres
- véase también* madres
- con discapacidades, 206, 207
- repercusiones del medio socioeconómico, 53, 59, 59, 172, 173
- Países Bajos
- alfabetización de los adultos, **109**
- aprendizaje de los inmigrantes, 176, 176
- aprovechamiento escolar, 120, 121, 125
- ayuda a la educación, sistemas nacionales, 266
- capacidad de lectura, 122–123
- compromisos, 251, 259, **285**
- derechos humanos, 329
- donante de ayuda a la educación, 258, 260
- compromisos, 258
- desembolsos, 250
- Fondo Catalítico, 257, 288, **288**, **291**, 294
- justa parte del objetivo, 251
- sistemas nacionales, 267
- para zonas de conflicto, 277n, 278
- donante del Fondo Mundial, 296
- enseñanza técnica y profesional, 90
- países de ingresos altos. *véase* OCDE, países de la; países desarrollados; países individuales
- países de ingresos bajos
- véase también* países en desarrollo; países individuales
- aprovechamiento escolar, 119, 120–123, 121
- ayuda a la educación, 258, 259
- costos de realización de la EPT, 142–144, 143
- déficit de financiación, 135, 144–149, 148
- educación básica
- ayuda, 135n, 147–149, 148
- gasto gubernamental, 144–146, 145, 146, 307
- enseñanza primaria, 79, 120–123
- espacio fiscal, 31–34, 35
- financiación en condiciones favorables, 21, 36n, 37–38, 40
- gasto en educación, 30–31, 142–149, 146, 307, 308, 309
- marginación en, 151–173
- niños con discapacidades, 204–206, 205, **207**, 216
- remuneración de los docentes, 140, 143
- repercusiones de los conflictos, 64–65, **78**
- revisión del plan presupuestario, 29, 30
- sistemas de gestión financiera, 266
- países de ingresos medios
- véase también* países en transición; países individuales
- aprovechamiento escolar, 119, 120, 121
- aumento de la escolarización durante la recesión económica, 28–29
- ayuda a la educación, 258, 259
- enseñanza primaria, 79
- niños con discapacidades, 204
- países del G-8
- véase también* OCDE, países de la
- compromiso en favor de la ayuda, 248, 249–250
- cumbres, 21, 36, 248, 250–251, 252, 254, **255**
- déficit en la justa parte de la ayuda, 251
- fracaso para responder a las necesidades de los países en desarrollo, 22–23
- informe preliminar de rendición de cuentas, 254, **255**
- países del G-20
- cumbre (Londres), 21, 22, 36, 252
- respuesta a la crisis, 38, 39
- países desarrollados
- véase también* OCDE, países de la; países individuales
- apoyo fiscal a los países de ingresos bajos, 36, 40
- desempleo juvenil, 94–95
- enseñanza preescolar, 57
- enseñanza primaria, 70, 78–79, 79, **80–81**
- enseñanza secundaria, 90, 91
- enseñanza superior, 91, 92
- enseñanza técnica y profesional, 91
- niños sin escolarizar, 68, 84, 174
- nivel de instrucción alcanzado, 101, 119, 120, 121, 122–123, 123, 125
- niveles de alfabetización de los adultos, 108, **109**, 111
- penuria de educación, 158, 173–178
- repercusiones de la recesión económica en el crecimiento, 24
- respuesta fiscal a la crisis financiera, 31–32, **33**
- tasa neta de escolarización, 70
- tendencias de la pobreza, 185
- países en desarrollo
- véase también* países de ingresos bajos; países de ingresos medios; países individuales
- accidentes de tráfico, 204–205

- adolescentes, 85
 aprovechamiento escolar ulterior, 101
 ayuda (véase asistencia para el desarrollo [ayuda]; ayuda a la educación; "ayuda" *entradas principales*)
 ayuda global, 247-249
 calidad de la educación, 118
 desempleo juvenil, 93
 enseñanza preescolar, 57
 enseñanza primaria, 69-70, 70, 76
 enseñanza profesional, 95-101
 enseñanza secundaria, 91
 enseñanza superior, 91, 92
 enseñanza técnica y profesional, 91, 95-101
 entorno de la enseñanza, 125
 espacio fiscal, 31-34, 35
 financiación de la EPT, 135-136
 Fondo Catalítico, 283
 e IVR, 281
 niños con discapacidades, 204-206, 205, 207, 216
 niños sin escolarizar, 68, 84
 niveles de alfabetización de los adultos, 108, 108-109, 110, 110, 111
 oportunidades de formación, 261
 repercusiones de la recesión económica en el crecimiento, 24, 24
 tasa neta de escolarización, 69-70, 70, 76-80
 tendencias de la pobreza, 184-186
 países en transición
 véase también países de ingresos medios; países individuales
 enseñanza preescolar, 57
 enseñanza primaria, 70
 enseñanza secundaria, 91
 enseñanza superior, 91, 92
 enseñanza técnica y profesional, 91
 niños sin escolarizar, 68, 84
 niveles de alfabetización de los adultos, 108, 111
 tasa neta de escolarización, 70
 países menos adelantados. véase países de ingresos bajos; países en desarrollo; países individuales
 países ricos. véase OCDE, países de la;
 países desarrollados; países individuales
 Pakistán
 alfabetización de los adultos, 108, 109, 110, 114
 aprovechamiento escolar, 122, 126
 ayuda a la educación, 272, 272n
 desembolsos, 272
 condiciones de préstamo, 40
 derechos humanos, 328
 desigualdades, 77
 disparidad debida al idioma, 168, 170
 educación básica, 145, 146
 enseñanza primaria, 76-77, 77, 143, 218
 escolarización, 66, 73, 76, 79
 enseñanza simultánea de varios grados, 218
 escolarización, 76-77
 gasto en educación, 143, 145, 273
 niños de la calle, 189-190
 niños sin escolarizar, 65, 68, 68, 69, 79, 183
 paridad/disparidad entre los sexos, 65, 68, 69, 76, 76-77, 77, 159, 171, 182, 183, 188
 penuria de educación, 158, 159, 160, 161, 164, 171, 182, 183
 penuria relativa de educación, 170, 171
 programas de protección social, 332
 raquitismo infantil, 49
 refugiados, 202
 repercusiones del conflicto, 202
 terminación de estudios primarios, 82, 83
 zonas rurales, 182, 183
 Panamá
 capacidad de lectura, 122
 niños sin escolarizar, 62
 programas de "segunda oportunidad", 102
 terminación de estudios primarios, 83
 Papua Nueva Guinea
 ayuda a la educación, sistemas nacionales, 267
 derechos humanos, 328
 docentes, 133
 educación básica, 146
 Paraguay
 capacidad de lectura, 122
 derechos humanos, 329
 enseñanza bilingüe, 195
 programas de alfabetización, 117
 programas de protección social, 333
 programas de "segunda oportunidad", 102
 paridad/disparidad entre los sexos (objetivo de la EPT)
 acceso a la educación, 72-76, 74, 74-75, 90-92, 154, 170-171, 171, 186, 187, 192, 199-200, 201, 202-204, 210
 alfabetización de los adultos, 91, 107, 112, 112-114, 112n, 113
 aprovechamiento escolar, 124
 asistencia a la escuela, 165
 y empleo, 93, 93-94, 96-97
 enseñanza primaria, 62, 70, 72-76, 73, 74, 74-75, 75, 76-77, 77, 80-81, 165, 191, 247
 enseñanza secundaria, 90-92
 enseñanza técnica y profesional, 98, 99
 escolarización, 72-74, 73, 74, 75, 75, 75-76, 76-77, 191, 215
 legislación sobre derechos, 328, 329
 niños sin escolarizar, 62, 63, 65, 68, 69, 199-200
 objetivos, 138
 y penuria de educación, 158-161, 159, 160, 161, 162-163, 163-164, 165, 166, 166-167, 167, 169, 169, 170-171, 171, 175, 180-183
 progresos hacia el objetivo, 45, 62
 y pueblos indígenas, 167, 191
 repercusiones de la ayuda, 247
 repercusiones de la construcción de aulas, 216
 repercusiones de los choques económicos, 188
 repercusiones de los programas con destinatarios específicos, 234-236, 331-333
 trabajo infantil, 188-190
 participación en la escuela
 véase también asistencia a la escuela; deserción escolar; escolarización; niños sin escolarizar
 enseñanza primaria, 72, 75, 76-77, 77
 enseñanza secundaria, 63
 e ingresos del hogar, 59, 65, 69, 69, 74-75, 80-81
 y medio socioeconómico de los padres, 53, 59, 59, 172
 PASEC, evaluaciones del aprendizaje del, 124, 126
 pastores, comunidades de
 véase también nómadas, comunidades
 aumento de la influencia política, 219
 escuelas itinerantes, 218, 219
 penuria de educación, 161-163, 162, 165, 200, 200-201, 201
 trabajo infantil, 200, 200
 PEME (conjunto de datos sobre Penuria de Educación y Marginación en la Educación), 155, 157, 169
 penuria absoluta, 157, 173
 penuria de educación
 véase también desventaja(s); ingresos de la familia; marginación; pobreza absoluta, 157, 173
 y aprovechamiento escolar, 173, 174-176, 176
 diferencias entre países, 157-158, 158-159
 y dificultades de lenguaje, 167-170, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 179, 195-196
 disparidades regionales, 163-164, 164, 165, 169-170, 171
 a escala mundial, 158
 minorías étnicas y grupos indígenas, 167, 168, 169, 169-171, 171, 172, 175, 176-179, 177, 178
 nivel de ingresos y disparidades entre los sexos, 158-161, 159, 160, 161, 162-163, 163-164, 165, 166, 166-167, 167, 169, 169, 170-171, 171, 175, 180-183
 países desarrollados, 158, 173-178
 relativa, 157-158, 169, 169-171, 171, 172, 180-183
 y situación socioeconómica, 173, 174-175, 175
 en zonas de conflicto, 163, 164, 165, 166, 201
 zonas rurales, 160-161, 162, 163-164, 165, 167, 169, 171, 180-183, 199-200, 200, 201
 zonas urbanas, 160-161, 162, 169
 penuria extrema de educación, 157, 158, 162, 165, 169, 170, 171
 penuria relativa de educación
 factores, 170-171, 180, 182
 países desarrollados, 173-178
 y penuria de educación, 157-158, 169, 169-171, 171, 172, 173-178, 180-183
 perfeccionamiento profesional, docentes, 134
 personal. véase docentes
 personas desplazadas, desde zonas de conflicto, 201-202, 203

Perú

- alfabetización de los adultos, 113, 115
- aprovechamiento escolar, 126, 173
- capacidad de lectura, 122, 127, 128
- dificultades de lenguaje, 126
- educación intercultural, 227
- enseñanza bilingüe, 195–196, 227
- enseñanza primaria, escolarización, 66
- entorno del aprendizaje, 129
- formación de docentes, 224
- malnutrición, 48
- niños sin escolarizar, 183
- paridad/disparidad entre los sexos, 115, 167, 168, 182, 183
- penuria de educación, 158, 164, 167, 168, 182, 183
- programas de alfabetización, 117
- programas de “segunda oportunidad”, 101, 102
- pueblos indígenas, 173
- raquitismo infantil, 49
- terminación de estudios primarios, 82
- zonas rurales, 182, 183, 217
- PIDCP (Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos) 1966, 328
- PIDESC (Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966), 328
- PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos), 120, 122–123, 124, 125, 126
- Plan de Almuerzos Escolares (India), 236
- Plan Estratégico del Sector de la Educación (Mozambique), 291
- planificación. *véase* educación, planificación de la
- PNB. *véase* producto nacional bruto (PNB)
- pobreza
 - véase también* desigualdades de ingresos; desventaja(s); ingresos de la familia; marginación; penuria de educación
 - acceso a la educación, 184, 185–186
 - ampliación de la brecha, grupos étnicos minoritarios, 192–193
 - costos de educación, 27, 185–186
 - definición, 185n
 - disminución de los niveles, 27
 - y empleo, 94
 - y marginación, 175
 - niños con discapacidades, 204
 - niños sin escolarizar, 159–160, 162, 181, 183, 186
 - repercusiones del aumento de los precios alimentarios, 26–27, 50–51, 185, 188
 - y salud materna, 52
 - tendencias mundiales, 184–186, 185
- pobreza extrema, 185
- política de educación para los nómadas (Kenya), 219
- Polonia
 - aprovechamiento escolar, 125, 125
 - capacidad de lectura, 122–123
 - donante de ayuda a la educación, 261n
 - donante del Fondo Mundial, 296
 - mejora de la equidad, 126

Portugal

- aprovechamiento escolar, 125
- capacidad de lectura, 122–123
- derechos humanos, 330
- donante de ayuda a la educación, 258, 260
 - desembolsos, 250
 - justa parte del objetivo, 251
 - sistemas nacionales, 267
- donante del Fondo Mundial, 296
- Preescolar Perry, Programa (Estados Unidos), 56n
- prejuicios. *véase* discriminación; estereotipos; estigmatización
- préstamos, 32, 35, 35, 41, 297
- presupuestos
 - apoyo, 257
 - seguimiento, 29–31, 41
- previsibilidad de la ayuda
 - educación, 264–266, 265, 292
 - programas de salud, 295, 296
- PRGF (Facilidad de Crecimiento y Reducción de la Pobreza), 37
- primas, docentes, 223–224
- primer ciclo de la enseñanza secundaria
 - véase también* educación básica
 - costos de realización de la EPT, 142, 143
 - déficit de financiación, 135, 148
 - niños sin escolarizar, 62, 83–84
 - objetivos de la evaluación de costos, 138, 138–139
 - transición al primer ciclo de secundaria, 186n
 - zonas rurales, 199
- principio de la “justa parte”, promesas de ayuda, 250–251, 251
- (Product) RED, 296, 297
- producto nacional bruto (PNB)
 - déficit de financiación para la educación básica, 147
 - gasto en educación, 24–25, 26, 30, 144–146, 145, 146
- Programa 135 (Viet Nam), 215
- Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de la CONFEMEN (PASEC) (Francia), 124, 126
- Programa de Apoyo al Sector de la Educación-Programa de Becas para los Pobres (Camboya), 234, 247, 331
- Programa de Asignación Familiar (Honduras), 332
- Programa de Asistencia a las Niñas de la Enseñanza Secundaria (Bangladesh), 215, 331
- Programa de Desarrollo de la Educación Primaria de la República Unida de Tanzania, 265, 269
- Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización (LAMP), 111
- Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (Perú), 224
- Programa de Objetivos Nacionales (Viet Nam), 54
- Programa de Progreso mediante la Salud y la Educación (Jamaica), 332
- Programa de Reforma del Sector de Educación del Punjab (Pakistán), 332

- Programa de Rehabilitación de la Enseñanza Primaria de Liberia, 262
- Programa de respuesta a la crisis alimentaria mundial (GFRP), 38
- Programa de respuesta social rápida, 38
- Programa Integrado de Reforma Profesional (Mozambique), 101
- Programa Mundial de Alimentos (Burkina Faso), 331
- Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), 120, 122–123, 124, 125, 126
- Programa Red de Seguridad Productiva (Etiopía), 234, 235, 237, 333
- programas
 - véase también* programas con destinatarios específicos; programas de construcción de escuelas; programas de reducción de la pobreza; programas de “segunda oportunidad”; programas de transferencia de dinero en efectivo
 - AEPI, 55, 56–57, 59–60, 60
 - alfabetización, 60, 107, 116–117, 117, 127–128, 129, 221
 - alfabetización de los adultos (objetivo de la EPT), 116–117, 117, 141
 - aprendizaje, 95, 96–97, 98–100, 100, 101–103
 - aprendizaje acelerado, 219–220
 - aprovechamiento escolar, 126, 127, 195, 213, 225–228, 226, 307, 332–333
 - comidas escolares, 235–236, 331–333
 - competencias lingüísticas, 56, 196
 - desarrollo de competencias, 102–103, 104, 104–106, 106, 219
 - educación intercultural, 228
 - empleo, 101–103, 102–103, 234, 235
 - enseñanza bilingüe, 225–228, 227, 233
 - enseñanza simultánea de varios grados, 217–218
 - escolarización, 186, 215, 234, 236, 237, 331–333
 - financiación, 297
 - formación de docentes, 224
 - inmunización, 53, 262, 298, 299
 - lectura, 60, 117, 117, 127–129, 129
 - malnutrición, 54, 235, 331, 333
 - mejora de la calidad, 277
 - niños con discapacidades, 229
 - programas de ayuda, 247
 - protección social, 38, 41, 54, 141–142, 210–211, 213, 214–215, 233–237, 235, 307, 331–333
 - registro del nacimiento, 230–232
 - transición a secundaria, 247
 - VIH y sida, 208
- programas con destinatarios específicos
 - véase también* programas
 - desempleo, 101–103, 102, 234, 235
 - para las escuelas, 225, 226
 - y marginación, 140, 141–144
 - paridad/disparidad entre los sexos, 234–236, 331–333
 - políticas de protección social, 236, 237, 331–333
 - reducción de los costos de la educación, 215

programas de construcción de escuelas
ayuda, 247, 265, 284
costos, 139-141, 140, 142, 143, 143
en zonas marginadas, 210, 216, **235**, 333

programas de protección social, 38, 41, 54,
141-142, 210-211, **213**, 214-215,
233-237, **235**, 307, 331-333

programas de reducción de la pobreza
y FMI, 37, 38, 39
y marginación, 190, 212
programas de protección social, 38, 41,
54, 141-142, 210-211, **213**, 215,
233-237, **235**, 307, 331-333
respuesta a la pobreza, 215n

programas de "segunda oportunidad", 87, 99,
101-103, **102-103**, **104**, 219-220, **221**

programas de transferencia de dinero en
efectivo, 331-333
y educación, 233-235, **235**
familias sin enseñanza primaria, 215
financiación redistributiva, 237-241, **240**
y programas de salud, 54, **55**, 233,
234-236, **235**
protección contra choques externos, 141,
235
y trabajo infantil, 234, 237

promesas
cumbre de Gleneagles, 148-149
fracaso en el cumplimiento, 245, 247,
248-255, 250, 251, 299, 308
Marco de Acción de Dakar, 135, 148-149,
154, 245, 248, 300-301
previsibilidad de la ayuda, 265-266
principio de la "justa parte", 251
"Promise Academies", centros docentes, **213**

proporción alumnos/docente
adscripción de los docentes, 223
escuelas primarias, 131
en los programas de enseñanza
preescolar, 130
objetivos para la evaluación del costo,
140, 141

proveedores de educación no estatales.
véase enseñanza privada; organizaciones
de la sociedad civil (OSC); organizaciones
no gubernamentales (ONG)

Proyecto Abecedario de Carolina del Norte
(Estados Unidos), 56n

Proyecto de Atenuación del Riesgo Social
(Turquía), 333

pueblos indígenas
véase también grupos étnicos
minoritarios; lengua indígena;
pastores, comunidades de; tribus
catalogadas
alfabetización de los adultos, 178,
178-179, 191
apoyo financiero, **240**
aprovechamiento escolar, 126, 173, 178,
179, 191
desplazamiento, 202
enseñanza preescolar, **233**
legislación sobre derechos, 329
movimientos políticos, 196, **219**
paridad/disparidad entre los sexos, 167, 191
penuria de educación, 167, 168, 178-179
repercusiones de la penuria de
educación y la pobreza, 191

Q

Qatar
aprovechamiento escolar, 119, 120, 121,
124, 125
capacidad de lectura, 122-123
derechos humanos, 329
paridad/disparidad entre los sexos, **124**

R

raciones alimentarias para llevar a casa, 236,
331, 333

raquitismo del niño, 49, 49
lactantes, 51
repercusiones de los programas
gubernamentales, 54
repercusiones en el nivel de instrucción
alcanzado, 47

recesión económica
véase también choques económicos;
crisis financiera
peligro para el compromiso a favor de la
EPT, 21, 22, 31, 41, 245, **252**, 252-254
repercusiones en grupos minoritarios, 86
repercusiones en la financiación de la
educación, 24-26, 308
repercusiones en la pobreza, 185
respuesta financiera, 37-40

recién ingresados en la escuela primaria,
66-67, **66-67**, 68, 81-82, **82**, **187**, 192

recursos. véase asistencia para el desarrollo
(ayuda); ayuda a la educación;
financiación; préstamos

recursos para las escuelas
véase también aprendizaje, entorno del;
docentes; libros de texto
para entorno del aprendizaje, 129

RED, (Product), 296, **297**

Red de Protección Social (Nicaragua),
234, 332

reducción de la deuda, 41, 248-249, **297**

"Reescribamos el Futuro", Campaña
(Guatemala), 277

Reflect, Programa, 117

registro de nacimientos, 230-232

Reino Unido
véase también Escocia; Inglaterra
alfabetización de los adultos, **109**
aprovechamiento escolar, 119, 120, 121,
123, 125, 175
ayuda a la salud, **297**
capacidad de lectura, 122-123
competencias lingüísticas, 55
costos de salud, **54**
derechos humanos, 329, 330
desempleo juvenil, 94, 95
donante de ayuda a la educación
ayuda para la reconstrucción, 278
compromisos, 251, 252, **252**, **255**,
258, 258, 260
desembolsos, 250
escolarización, 262
Fondo Catalítico, 257, 288, 294, 308
justa parte del objetivo, 251
sistemas nacionales, 266, 267
para zonas de conflicto, 277n, 278

donante del Fondo Mundial, 296
enseñanza secundaria, **104**
enseñanza técnica y profesional, 90, 104
programas de AEPI, 59
programas de "segunda oportunidad", **104**
proporción ayuda/INB, **252**

remesas
véase también programas de
transferencia de dinero en efectivo
disminución debida a la recesión
económica, 28

República Árabe Siria
aprovechamiento escolar, 119
niños sin escolarizar, 183
paridad/disparidad entre los sexos, 182,
183
penuria de educación, 158, 182, 183
zonas rurales, 182, 183

República Bolivariana de Venezuela
enseñanza primaria, escolarización, 71
niños sin escolarizar, 183
paridad/disparidad entre los sexos, 182,
183
penuria de educación, 158, 182, 183
penuria relativa de educación, 170
zonas rurales, 182, 183

República Centroafricana
alfabetización de los adultos, 110
aprobación del plan nacional, 286, 293
ayuda a la educación, 293, 294
desembolsos, 272, 289
sistemas nacionales, 267
docentes, 131, 133
educación básica, 145, 146
enseñanza primaria, 143
escolarización, 73, 76
espacio fiscal, 34, 35
gasto en educación, 143, 145, 273
niños sin escolarizar, 79, 183
paridad/disparidad entre los sexos, 159,
182, 183
penuria de educación, 159, 161, 182, 183
penuria relativa de educación, 171
préstamos en condiciones favorables, 39
raquitismo infantil, 49
repercusiones del conflicto, 65
terminación de estudios primarios, 82
zonas rurales, 182, 183

República Checa
aprovechamiento escolar, 119, 121, 123,
125
capacidad de lectura, 122-123
derechos humanos, 330
donante de ayuda a la educación, 261n
grupos étnicos minoritarios, derechos,
230, **231**

República de Corea
aprovechamiento escolar, 119, 119, 120,
125, 174-175, 175
capacidad de lectura, 122-123
desempleo juvenil, 95
donante de ayuda a la educación,
261-262, 261n
donante del Fondo Mundial, 296
enseñanza técnica y profesional, 105
penuria relativa de educación, 176

República de Moldova
 aprobación del plan nacional, 286
 ayuda a la educación
 desembolsos, 289, 290
 sistemas nacionales, 267
 derechos humanos, 328

República del Congo. *véase* Congo

República Democrática del Congo
 alfabetización de los adultos, 110
 ayuda a la educación, 139, 274–276
 desembolsos, 266, 272, 275
 sistemas nacionales, 267
 ayuda a la salud, 297
 ayuda humanitaria, 275
 ayuda para la reconstrucción, 278
 costos de mantenimiento de la paz, 274–275, 275
 docentes, 133
 educación básica, 139, 145, 146
 enseñanza primaria, 143
 escolarización, 66, 76
 espacio fiscal, 34
 gasto en educación, 143, 145, 273
 niños sin escolarizar, 183
 paridad/disparidad entre los sexos, 182, 183
 penuria de educación, 158, 161, 182, 183
 raquitismo infantil, 49
 repercusiones del conflicto, 65
 zonas rurales, 182, 183

República Democrática Popular Lao
 ayuda a la educación
 centrada en los resultados, 268
 sistemas nacionales, 267
 costos de educación, 186
 derechos humanos, 328, 330
 disparidad debida al idioma, 227
 educación básica, 145, 146
 enseñanza primaria, 143
 escolarización, 71, 73
 gasto en educación, 143, 145
 niños con discapacidades, 228–229
 niños sin escolarizar, 183
 paridad/disparidad entre los sexos, 167, 182, 183, 190
 penuria de educación, 158, 167, 182, 183
 raquitismo infantil, 49
 terminación de estudios primarios, 82, 83
 trabajo infantil, 190
 zonas rurales, 182, 183, 199

República Dominicana
 aprovechamiento escolar, 122
 capacidad de lectura, 122
 derechos humanos, 330
 enseñanza primaria, escolarización, 71, 73
 enseñanza técnica y profesional, 90
 niños sin escolarizar, 79, 183
 paridad/disparidad entre los sexos, 182, 183
 penuria de educación, 158, 161, 182, 183
 programas de AEPI, 59
 programas de “segunda oportunidad”, 102
 terminación de estudios primarios, 82
 zonas rurales, 182, 183

República Islámica del Irán
 aprovechamiento escolar, 119, 121, 125
 desempleo, 97
 enseñanza primaria, escolarización, 71
 enseñanza técnica y profesional, 96, 96–97

escuelas, 187
 niños sin escolarizar, 79
 paridad/disparidad entre los sexos, 96–97
 penuria relativa de educación, 176
 programas de alfabetización, 116
 terminación de estudios primarios, 82

República Popular Democrática de Corea,
 raquitismo infantil, 49

República Unida de Tanzania
 alfabetización de los adultos, 110, 110
 asistencia para el desarrollo, 246
 ayuda a la educación, 247, 258, 268
 alineación de la ayuda, 269
 desembolsos, 265
 sistemas nacionales, 266, 267
 choques externos, 190
 docentes, 131, 133
 educación básica, 145, 146
 empleo, 99
 enseñanza preescolar, 58
 enseñanza primaria, 143
 escolarización, 66, 66, 67, 70, 71, 79
 enseñanza técnica y profesional, 90, 98, 99
 espacio fiscal, 34, 35
 financiación redistributiva, 238
 gasto en educación, 30, 143, 145
 huérfanos, 208
 niños con discapacidades, 205, 228, 229
 niños sin escolarizar, 64, 79, 183, 190
 paridad/disparidad entre los sexos, 159, 182, 183
 penuria de educación, 159, 164, 182, 183
 programas de protección social, 38
 proporción alumnos/docente, 130, 131
 raquitismo infantil, 49
 refugiados, 202
 subvenciones a las escuelas, 214
 supresión de los, 186
 tasa de mortalidad infantil, 48
 terminación de estudios primarios, 82
 trabajo infantil, 190
 VIH y sida, 208
 zonas rurales, 182, 183

requisitos administrativos en materia de
 domiciliación, obstáculo a la educación,
 196–197

Respuesta burkinabé para mejorar las
 posibilidades de éxito de las niñas
 (BRIGHT) (Burkina Faso), 333

resultados académicos. *véase*
 aprovechamiento escolar

resultados del aprendizaje. *véase*
 aprovechamiento escolar

retención escolar
véase también terminación de estudios
 primarios
 y enseñanza preescolar escolarización,
 56

Rumania
 aprovechamiento escolar, 119
 capacidad de lectura, 122–123
 donante de ayuda a la educación, Fondo
 Catalítico, 288
 donante del Fondo Mundial, 296
 enseñanza primaria, escolarización, 205
 niños con discapacidades, 205

Rwanda
 alfabetización de los adultos, 110
 aprobación del plan nacional, 286
 ayuda a la educación, 273, 274, 284
 desembolsos, 272, 288, 289, 289, 290
 para la reconstrucción, 276
 sistemas nacionales, 266, 267
 construcción de aulas, 143, 144
 derechos humanos, 329
 docentes, 131, 133
 educación básica, 145, 146
 enseñanza primaria, 143
 escolarización, 66, 217
 enseñanza técnica y profesional, 99
 espacio fiscal, 34, 35
 gasto en educación, 30, 143, 145, 273
 niños sin escolarizar, 183
 paridad/disparidad entre los sexos, 159, 182, 183
 penuria de educación, 158, 159, 182, 183
 programas de AEPI, 59
 proporción alumnos/docente, 131
 raquitismo infantil, 49
 VIH y sida, 208
 zonas rurales, 182, 183

S

salud. *véase* cuidados prenatales;
 malnutrición; salud y nutrición del niño;
 VIH y sida

salud, ayuda a la
 ayuda privada, 262
 desembolsos, 297, 298
 eficacia, 298–299
 financiación innovadora, 262, 296
 modelos para la reforma de la IVR, 281, 294–298
 multilateral, 296
 proporción de la ayuda total, 256

salud y nutrición del niño
véase también malnutrición
 acceso a cuidados, 47, 53, 54, 54
 programas de alimentación escolar,
 235–236, 331, 332, 333
 programas de transferencia de dinero
 en efectivo, 54, 55, 233, 234–235, 235

Samoa, derechos humanos, 328, 330

San Marino, derechos humanos, 329

Santo Tomé y Príncipe
 aprobación del plan nacional, 286
 ayuda a la educación, desembolsos, 289
 enseñanza primaria, escolarización, 71
 espacio fiscal, 34, 35
 niños sin escolarizar, 183
 paridad/disparidad entre los sexos, 182, 183
 penuria de educación, 158, 182, 183
 zonas rurales, 182, 183

“School for Life”, Iniciativa (Ghana), 221

sector privado, oferta de ETP, 99–101, 105

seguimiento
véase también sistemas de acopio de
 datos
 ayuda para las zonas en situación de
 conflicto, 271–273

alfabetización de los adultos, 109–110, **111**
 ayuda a la educación, 254, 255
 eficacia de la ayuda, 265, 268, **269, 270**
 función en la reducción de la marginación, 306
 niños con discapacidades, 228
 objetivos de la EPT, 45–46, 109–110, **111**
 presupuestos, 29–31, 41
 seguimiento de una cohorte, 83
 enseñanza primaria, 82–83
 “segunda oportunidad”, programas de, 87, 99, 101–103, **102–103, 104**, 219–220, **221**
 Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), 121–122, **124**, 126
 Segundo Plan Director de la Cooperación Española (España), **261**
 SENAI [Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (Brasil)], 89, **89**
 Senegal
 alfabetización de los adultos, 110, **110**
 aprobación del plan nacional, 286
 ayuda a la educación
 centrada en los resultados, 268
 desembolsos, 272, 288, 289
 sistemas nacionales, 267
 capacidad de lectura, 128
 comunidades de pastores, 162
 condiciones de préstamo, 40
 costos de salud, 53, **54**
 docentes, 133
 educación básica, 145, 146
 empleo, 99
 enseñanza preescolar, 58
 enseñanza primaria, 143
 escolarización, **67, 71, 73**
 enseñanza secundaria, 84
 espacio fiscal, 34, 35
 gasto en educación, 39, 143, 145, 273
 habitantes de barriadas miserables, 197
 niños sin escolarizar, 65, 67, 68, 69, 162, 183
 paridad/disparidad entre los sexos, 69, 73, 74, 159, 182, 183
 penuria de educación, 159, 161, 182, 183
 préstamos en condiciones favorables, 39
 programas de protección social, 38
 proporción alumnos/docente, 130
 remesas, 28
 terminación de estudios primarios, 82, 83
 zonas rurales, 182, 183
 sequías, repercusiones, 27, 28, 187, 188, **200, 219**
 Serbia
 aprovechamiento escolar, 119
 capacidad de lectura, 122–123
 niños sin escolarizar, 183
 paridad/disparidad entre los sexos, 182, 183
 penuria de educación, 182, 183
 zonas rurales, 182, 183
 SERCE [Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo], 121–122, **124**, 126
 Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (Brasil), 89, **89**
 sida. véase VIH y sida

Sierra Leona
 alfabetización de los adultos, 110
 aprendizaje acelerado, programas, 220
 aprobación del plan nacional, 286, 293
 ayuda a la educación
 desembolsos, 266, 272, 288, 289, 292, 293
 para niños soldados, 278
 para la reconstrucción, 276
 sistemas nacionales, 267
 ayuda a la salud, 297
 costos de educación, 186
 docentes, 131
 educación básica, 145, 146
 enseñanza primaria, 143
 escolarización, 76, 293
 espacio fiscal, 34, 35
 gasto en educación, 30, 143, 145, 273
 ingresos fiscales, 146
 niños con discapacidades, 204
 niños sin escolarizar, 183
 paridad/disparidad entre los sexos, 159, 182, 183
 penuria de educación, 159, 182, 183
 penuria relativa de educación, 171
 proporción alumnos/docente, 131, 131
 raquitismo infantil, 49
 remesas, 28
 zonas rurales, 182, 183
 síndrome de inmunodeficiencia adquirida. véase VIH y sida
 Singapur
 aprovechamiento escolar, 119, 120, 121, 125
 derechos humanos, 329
 donante del Fondo Mundial, 296
 enseñanza técnica y profesional, 89, 105–106, **106**
 penuria relativa de educación, 176
 Siria. véase República Árabe Siria
 sistema normal de educación
 véase también educación integradora
 niños con discapacidades, 205, 228–229
 sistemas de acopio de datos, 155, 156–157, 169, 306
 sistemas de gestión financiera (sistemas nacionales), 248, 264, 266–267, 267
 sistemas de horarios dobles en las escuelas, 130
 sistemas de transporte, y discapacidad, 216
 sistemas duales, enseñanza técnica y profesional, 88, 104–105
 sistemas nacionales (sistemas de gestión financiera), 248, 264, 266–267, 267
 situación socioeconómica, y penuria de educación, 173, 174–175, 175
 situaciones de crisis. véase choques económicos; choques externos; Estados frágiles; sequías; zonas de conflicto
 situaciones de emergencia. véase choques externos; zonas de conflicto
 situaciones heredadas, 157
 sobrecarga de las aulas, 130
 Somalia
 ayuda a la educación, 278
 desembolsos, 272
 educación básica, 145, 146
 enseñanza primaria, 143
 escolarización, 76

gasto en educación, 143, 145, 273
 niños sin escolarizar, 183
 niños soldados, 202
 paridad/disparidad entre los sexos, 159, 182, 183
 penuria de educación, 159, 182, 183
 raquitismo infantil, 49
 repercusiones del conflicto, 201
 zonas rurales, 182, 183
 Sri Lanka
 entorno del aprendizaje, 129
 malnutrición y raquitismo, 51
 repercusiones del conflicto, 51
 subalimentación
 véase también malnutrición; salud y nutrición del niño
 repercusiones en el nivel de instrucción alcanzado, 46
 in utero, 51, 52
 subvenciones
 véase también becas
 a las escuelas, 214, 331
 por número de alumnos, escuelas privadas, 222
 Sudáfrica
 alfabetización de los adultos, 114, 115
 aprovechamiento escolar, 121, 124
 derechos humanos, 329
 donante del Fondo Mundial, 296
 enseñanza primaria, escolarización, 71, 79
 niños con discapacidades, 229
 niños sin escolarizar, 68, 68, 69, 79
 paridad/disparidad entre los sexos, 68, 69, 115
 terminación de estudios primarios, 82
 VIH y sida, 208
 Sudamérica. véase América Latina y el Caribe; países individuales
 Sudán
 alfabetización de los adultos, 110
 ayuda a la educación, **139, 278, 279**
 desembolsos, 272
 sistemas nacionales, 267
 docentes, 133
 educación básica, **139, 145, 146**
 enseñanza primaria, 143
 escolarización, 76, 77
 espacio fiscal, 34, 35
 gasto en educación, 143, 145, 273
 niños soldados, 202
 raquitismo infantil, 49
 repercusiones del conflicto, 65
 Suecia
 aprendizaje de los inmigrantes, 176
 aprovechamiento escolar, 119, 121, 125, 175
 capacidad de lectura, 122–123
 desempleo juvenil, 95
 donante de ayuda a la educación, 250, 251, 252, 258, 260
 desembolsos, 250
 Fondo Catalítico, 288
 justa parte del objetivo, 251
 sistemas nacionales, 267
 donante del Fondo Mundial, 296
 enseñanza preescolar, 58
 proporción ayuda/INB, 250, **253**

sueldos
véase también ingresos de la familia personal docente, 133–134, 137, 138, 140, 140–141, 143, 143

Suiza
 aprendizaje de los inmigrantes, 176, 176
 aprovechamiento escolar, 125, 175
 capacidad de lectura, 122–123
 competencias lingüísticas, 56
 donante de ayuda a la educación, 258, 260
 desembolsos, 250
 Fondo Catalítico, 288
 justa parte del objetivo, 251
 sistemas nacionales, 267
 donante del Fondo Mundial, 296
 enseñanza técnica y profesional, 88, 105
 supervivencia en el quinto grado, 83

Sur del Sudán
 educación básica, 145, 146
 enseñanza primaria, 143
 gasto en educación, 143, 145

“Sure Start”, Programa (Reino Unido), 59

Suriname
 niños sin escolarizar, 183
 paridad/disparidad entre los sexos, 182, 183
 penuria de educación, 158, 161, 182, 183
 zonas rurales, 182, 183

Swazilandia
 enseñanza primaria, escolarización, 66, 71, 73
 niños sin escolarizar, 183
 paridad/disparidad entre los sexos, 182, 183
 penuria de educación, 158, 182, 183
 penuria relativa de educación, 171
 terminación de estudios primarios, 82
 VIH y sida, 208
 zonas rurales, 182, 183

T

Tailandia
 aprovechamiento escolar, 119, 121
 capacidad de lectura, 122–123
 diversidad lingüística, 194
 donante del Fondo Mundial, 296
 enseñanza técnica y profesional, 95–96
 niños sin escolarizar, 79
 penuria relativa de educación, 176
 repercusiones del conflicto, 204
 terminación de estudios primarios, 82
 VIH y sida, 208

Talibanes, destrucción de escuelas para muchachas, 202–204

Tanzania. *véase* República Unida de Tanzania

“Targeting the Ultra Poor”, Programa (Bangladesh), 237
 tasa bruta de escolarización (TBE)
 enseñanza preescolar, 57
 enseñanza secundaria, 91

tasa bruta de ingreso (TBI), enseñanza primaria, 81–82, 82

tasa neta de escolarización (NER), enseñanza primaria

y ayuda, 247, 294
 corrección de discrepancia, 66
 disparidad geográfica, 76–77, 77, 78–80, 79, 80–81
 paridad/disparidad entre los sexos, 76
 progreso, 69–70, 70, 71, 72, 78–80, 80–81, 82

tasas de terminación de estudios primarios.
véase terminación de estudios primarios

Tayikistán
 aprobación del plan nacional, 286
 ayuda a la educación, desembolsos, 289, 290
 educación básica, 145, 146
 enseñanza primaria, 143
 gasto en educación, 143, 145
 niños sin escolarizar, 79, 183
 paridad/disparidad entre los sexos, 182, 183
 penuria de educación, 158, 161, 182, 183
 terminación de estudios primarios, 83
 zonas rurales, 182, 183

TBE. *véase* tasa bruta de escolarización

TBI. *véase* tasa bruta de ingreso

Tekoporã (Paraguay), 333

terapia antirretroviral, 53, 206n

terminación de estudios primarios
véase también penuria de educación;
 supervivencia en el quinto grado
 enseñanza primaria, 81–83, 82, 83
 subvenciones, 332
 zonas urbanas, 217

Territorios Autónomos Palestinos
 aprovechamiento escolar, 119
 ayuda a la educación, 278, 279
 docentes, 133
 enseñanza primaria, escolarización, 71, 78
 terminación de estudios primarios, 82

Timor-Leste
 aprobación del plan nacional, 286
 ayuda a la educación, desembolsos, 289, 290
 derechos humanos, 330
 docentes, 133
 enseñanza primaria, escolarización, 73
 raquitismo infantil, 49
 terminación de estudios primarios, 82

TIMSS. *véase* Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias

Tobago. *véase* Trinidad y Tobago

Togo
 alfabetización de los adultos, 110
 ayuda a la educación, sistemas nacionales, 267
 docentes, 133
 educación básica, 145, 146
 enseñanza primaria, 143, 218
 escolarización, 71, 73
 enseñanza simultánea de varios grados, 218
 espacio fiscal, 34, 35
 gasto en educación, 143, 145
 niños sin escolarizar, 183
 paridad/disparidad entre los sexos, 74, 74, 182, 183
 penuria de educación, 158, 182, 183
 préstamos en condiciones favorables, 39

programas de AEPI, 59
 proporción alumnos/docente, 131
 terminación de estudios primarios, 82, 83
 zonas rurales, 182, 183

trabajo infantil
 y choques económicos, 28, 187
 comunidades de pastores, 199–200, 200
 y educación, 189, 189
 en familias afectadas por el VIH y el sida, 208
 legislación sobre derechos, 330
 niñas, 188–190
 peligroso, 188–189, 188n
 y pobreza, 188–190
 pueblos indígenas, 191
 repercusiones de los programas de
 transferencia de dinero en efectivo,
 126, 234, 237
 repercusiones en las medidas de
 protección social, 237
 repercusiones en los programas de
 alimentación escolar, 236
 varones, 75, 76, 188, 190, 200
 zonas rurales, 190

tráfico de niños, 190, 329

Transferencias de dinero en efectivo –
 Huérfanos y niños vulnerables (Kenya),
 332

transferencias de dinero en efectivo
 condicionales, 39, 234, 331–333

transición
 a la enseñanza secundaria, 84, 186n, 247
 al mundo laboral, 94, 106

trastornos de estrés postraumático, niños en
 zonas de conflicto, 203

traumas de los niños, a causa de los
 conflictos, 202, 203

Triángulo de la Educación Integradora, 212,
 307

Tribunal Europeo de Derechos Humanos,
 reglamentación equitativa, 230, 231

tribus catalogadas, 192–193, 193, 199

Trinidad y Tobago
 niños sin escolarizar, 183
 penuria de educación y disparidad entre
 los sexos, en zonas rurales, 182, 183

Túnez
 aprovechamiento escolar, 119, 120, 121,
 125
 capacidad de lectura, 122–123
 derechos humanos, 329
 penuria relativa de educación, 176
 terminación de estudios primarios, 82

Turkmenistán, derechos humanos, 329

Turquía
 aprovechamiento escolar, 119, 125, 175
 capacidad de lectura, 122–123
 Constitución turca de 1923, 195
 derechos humanos, 330
 desempleo juvenil, 95
 disparidad debida al idioma, 167–168,
 168, 169, 170, 173
 donante de ayuda a la educación, 261n
 enseñanza primaria, 61
 escolarización, 79, 80, 80–81
 lengua de enseñanza, 195
 niños sin escolarizar, 68, 68, 69, 79, 183

paridad/disparidad entre los sexos, 69, 169, 171, 171, 182, 183
 penuria de educación, 158, 160, 161, 171, 171, 182, 183
 penuria relativa de educación, 169, 171, 171, 176
 programas de protección social, 333
 terminación de estudios primarios, 82
 zonas rurales, 182, 183

U

Ucrania
 aprovechamiento escolar, 119, 121, 125
 niños sin escolarizar, 183
 penuria de educación y disparidad entre los sexos, en zonas rurales, 182, 183
 terminación de estudios primarios, 83

Uganda
 alfabetización de los adultos, 110
 ayuda a la educación, 260
 desembolsos, 272
 sistemas nacionales, 267
 comunidades de pastores, 162, 163, 165, 200
 construcción de aulas, 143, 144
 costos de educación, 186
 costos de salud, 53
 disparidad debida al idioma, 168
 docentes, 131, 132, 133
 donante del Fondo Mundial, 296
 educación básica, 145, 146
 enseñanza primaria, 143, 165, 272
 escolarización, 66, 67
 enseñanza técnica y profesional, 99, 260
 espacio fiscal, 34, 35
 gasto en educación, 30, 143, 145, 273
 incentivos para los docentes, 224
 niños con discapacidades, 205, 228, 229
 niños sin escolarizar, 162, 183, 186
 padres con discapacidades, 206, 207
 paridad/disparidad entre los sexos, 165, 182, 183, 188
 penuria de educación, 158, 161, 163, 164, 165, 165, 182, 183
 penuria relativa de educación, 171
 programas de AEPI, 58, 59
 proporción alumnos/docente, 130, 131
 raquitismo infantil, 49
 refugiados, 202
 remesas, 28
 repercusiones del conflicto, 163, 165
 supresión de los, 186
 tasas de deserción escolar, 81
 zonas rurales, 182, 183

“umbral crítico” del proyecto comunitario de Harlem, 213

“Un Buen Comienzo”, Programa (Chile), 60

UNICEF, ayuda a la educación, 258, 260, 293

uniformes, costo, 186, 214

Unión Europea
véase también Comisión Europea
 asistencia a la escuela, 174
 enseñanza preescolar, 58
 oferta de AEPI, 59
 respuesta a la crisis financiera, 38n
 resultados de la ayuda, 252–254

UNITAID, suministro de medicamentos, 296, 297

universalización de la enseñanza primaria. *véase* enseñanza primaria universal (EPU) (objetivo de la EPT)

Uruguay
 aprovechamiento escolar, 173
 capacidad de lectura, 122, 122–123
 penuria relativa de educación, 173
 programas con destinatarios específicos, 225
 programas de “segunda oportunidad”, 101, 102

Uzbekistán, derechos humanos, 329, 330

V

vacunación, campañas de, 53, 262, 298, 299

Vanuatu
 derechos humanos, 328
 enseñanza primaria, escolarización, 71

varones
véase también paridad/disparidad entre los sexos (objetivo de la EPT)

acceso a la educación, 72–74, 75, 75, 75, 76, 200
 aprovechamiento escolar, 124
 enseñanza secundaria, 90
 escolarización, 68, 72–74, 73, 76, 77, 78, 201
 trabajo infantil, 75, 76, 188, 190, 200

Venezuela. *véase* República Bolivariana de Venezuela

Viet Nam
 alfabetización de los adultos, 110, 113
 aprobación del plan nacional, 286
 ayuda a la educación, sistemas nacionales, 267
 costos de educación, 215
 docentes, 133
 educación básica, 146
 enseñanza bilingüe, 196
 enseñanza técnica y profesional, 105
 estipendios, 215
 grupos étnicos minoritarios, 167, 172, 173, 192
 malnutrición, 48, 53–54
 niños sin escolarizar, 183
 paridad/disparidad entre los sexos, 182, 183
 penuria de educación, 158, 160, 161, 164, 172, 182, 183
 penuria relativa de educación, 169, 170, 171, 171
 programas de AEPI, 59
 programas de reducción de la pobreza, 215
 raquitismo infantil, 49
 zonas rurales, 182, 183

VIH y sida
 índices de seropositividad, 208
 marginación de los enfermos, 208
 mejora del acceso a los medicamentos, 53

vinculación a los resultados, ayuda, 268, 270

virus de inmunodeficiencia humana. *véase* VIH y sida

vitamina A, carencia de, 49, 204

Y

Yemen
 alfabetización de los adultos, 109, 110, 112
 aprobación del plan nacional, 286
 aprovechamiento escolar, 120, 121, 125
 ayuda a la educación, 287
 desembolsos, 265, 288, 289, 290
 sistemas nacionales, 267
 educación básica, 146
 enseñanza primaria, escolarización, 70, 71, 73, 74–75, 75
 niños sin escolarizar, 68, 68, 69, 79, 183
 paridad/disparidad entre los sexos, 68, 69, 73, 74, 112, 182, 183
 penuria de educación, 158, 159, 182, 183
 programas de protección social, 38
 raquitismo infantil, 49
 zonas rurales, 182, 183

yodo, deficiencia de, 50, 51, 204

“Young Lives Survey”, 48

Yugoslavia. *véase* Bosnia y Herzegovina; Croacia; Eslovenia; la ex República Yugoslava de Macedonia; Montenegro; Serbia

Z

Zambia
 alfabetización de los adultos, 110
 aprobación del plan nacional, 286
 aprovechamiento escolar, 121, 172
 ayuda, 54
 ayuda a la educación, 291
 alineación de la ayuda, 267
 desembolsos, 289
 sistemas nacionales, 266, 267
 choques externos, 187–188
 costos de salud, 53, 54
 derechos humanos, 329
 desempleo, 28
 desempleo juvenil, 94
 disparidad debida al idioma, 168
 docentes, 131, 132
 educación básica, 85, 145, 146
 empleo, 99
 enseñanza bilingüe, 226
 enseñanza primaria, 143
 escolarización, 66, 70, 71, 79
 enseñanza técnica y profesional, 89
 escuelas comunitarias, 220
 espacio fiscal, 34
 gasto en educación, 30, 143, 145
 niños sin escolarizar, 64, 65, 183, 188
 paridad/disparidad entre los sexos, 182, 183
 penuria de educación, 158, 182, 183
 penuria relativa de educación, 171, 172
 programas de AEPI, 58, 59
 programas de transferencia de dinero en efectivo, 235
 raquitismo infantil, 49
 repercusiones de la crisis financiera, 31
 terminación de estudios primarios, 82
 trabajo infantil, 189, 189, 189
 zonas rurales, 182, 183

- Zanzíbar. véase República Unida de Tanzania
- ZEP (Zonas de educación prioritaria) (Francia), 222, 225
- Zimbabwe
- educación básica, 145, 146
 - empleo, 99
 - enseñanza primaria, escolarización, **66**, 71
 - espacio fiscal, 34, 35
 - gasto en educación, 145
 - niños sin escolarizar, 183
 - paridad/disparidad entre los sexos, 182, 183
 - penuria de educación, 182, 183
 - zonas rurales, 182, 183
- zonas apartadas. véase nómadas, comunidades; pastores, comunidades de; zonas rurales
- zonas de conflicto
- ayuda
 - apoyo del FMI, 37
 - donantes bilaterales, 276–278
 - a la educación, 272, 273, 276–278, 281, 292–294, 300
 - a la educación básica, **139**, 148
 - fondos fiduciarios con múltiples donantes, **277**, 277–278
 - funcionamiento eficaz, 276–278
 - humanitaria, 273–276
 - necesidad de, 245, 248
 - previsibilidad, 265–266
 - respuesta de la IVR, 281, 292–294, 300
 - a la salud, 297
 - seguimiento, 271–273
 - campañas de reescolarización, 217
 - costos de reconstrucción, 141
 - y déficit de aulas, 217
 - discapacidades por heridas, 204
 - y malnutrición, 51
 - niños sin escolarizar, 64–65, 201, 202
 - y penuria de educación, 163, 164, **165**, **166**, 201
 - personas desplazadas, 201–202, **203**
 - programas de reconstrucción, **203**, 220
 - recaudación de ingresos fiscales, 146
 - repercusiones en sistema educativo, **78**
 - tasa de mortalidad infantil, 201
- Zonas de educación prioritaria (ZEP) (Francia), 222, 225
- zonas rurales
- véase también nómadas, comunidades; pastores, comunidades de; zonas urbanas
 - acceso a la educación, 160–161, 162, 163, 180–183, 192, 197–201, 217
 - enseñanza primaria, participación, 68–69, 69, **72**, **74–75**, **75**, **76–77**, **77**
 - escolarización, **80–81**, 199
 - e ingresos del hogar, 160–161
 - niñas, 74–76, **76–77**, **77**, **80–81**, 192, 199–200
 - niños sin escolarizar, 65, 68–69, 69
- alfabetización de las mujeres, 114, 115
 - contratación de docentes, **76–77**, 131–132, **221**, 222–223
 - contratación de docentes, 223
 - emigración desde, 28, 197, **198**
 - escuelas comunitarias, 220
 - formación de docentes, 218, **293**
 - incentivos para los docentes, 223–224
 - infraestructuras escolares, 129
 - penuria de educación, 160–161, 162, 163–164, **165**, **167**, 169, 171, 180–183, 199–200, **200**, 201
 - terminación de estudios primarios, 217
 - trabajo infantil, 189
 - transportes, 216
- zonas urbanas
- véase también habitantes de barriadas miserables
 - alfabetización de las mujeres, 114, 115
 - contratación de docentes, 131–132
 - docentes, 223
 - enseñanza primaria, escolarización, 68–69, 69, **76–77**, **77**, **221**
 - infraestructuras escolares, 129
 - migración de habitantes de zonas rurales, 28, 197, **198**
 - niños de la calle, 28, 189–190, **220–221**
 - participación en la escuela, **75**
 - penuria de educación, 160–161, 162, 169
 - terminación de estudios primarios, 217

Llegar a los marginados

En todas las sociedades del mundo hay niños que corren el riesgo de quedar al margen de la educación. A primera vista, puede parecer que las vidas de esos niños no tienen un denominador común. En efecto, la vida diaria de un niño de una barriada urbana miserable de Kenya difiere mucho de la de un niño de una minoría étnica de Viet Nam, o de la de un niño gitano de Hungría. Sin embargo, el denominador común de todos ellos es que se ven privados de la posibilidad de desarrollar su potencial personal, de lograr que sus deseos se realicen y de sentar las bases de una vida mejor en el futuro gracias a la educación.

Ha transcurrido ya un decenio desde que la comunidad mundial se fijó los objetivos de la Educación para Todos. Pese a los progresos realizados, todavía quedan millones de niños que se ven despojados del ejercicio efectivo de su derecho a la educación. En este Informe titulado *Llegar a los marginados*, no sólo se identifican algunas de las causas profundas de la desventaja en el ámbito de la educación y en otros más, sino que también se presentan ejemplos de políticas y prácticas que apuntan a objetivos específicos y cosechan éxitos en la lucha contra la exclusión. En un contexto que tiene por telón de fondo la crisis económica mundial, este Informe pide a los donantes de ayuda y los gobiernos que renueven su compromiso de financiar la Educación para Todos para que puedan alcanzarse sus objetivos de aquí a 2015.

Esta es la octava edición del *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*. Con sus indicadores estadísticos para todos los niveles de la educación en unos 200 países y territorios del mundo, este Informe es un instrumento de referencia para los encargados de adoptar decisiones en materia de políticas, los especialistas de la educación, los investigadores y los medios de información.



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Ediciones
UNESCO



www.unesco.org/publishing

Foto de la portada

La educación, una llave para abrirse oportunidades,
(Cabo Verde).

© GIACOMO PIROZZI / PANOS

